

José Pedro Garcia Oliveira
Doriedson S. Rodrigues
João Batista do Carmo Silva
Odete da Cruz Mendes
(Organizadores)

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Diálogos Científicos

Universidade Federal do Pará
Campus Universitário do Tocantins/Cametá

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Díálogos Científicos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ

Reitor

Carlos Edilson de Almeida Maneschy

Vice-Reitor

Horácio Schneider

CAMPUS UNIVERSITÁRIO DO TOCANTINS/CAMETÁ

Coordenador do Campus

Gilmar Pereira da Silva

Vice-Coordenador do Campus

Doriedson S. Rodrigues

Diretor da Faculdade de Educação

Raimundo Nonato de Oliveira Falabelo

Diretor da Faculdade de História

Carlos Leandro da Silva Esteves

Diretora da Faculdade de Linguagem

Ivone dos Santos Veloso

Diretora da Faculdade de Ciências Agrárias e Naturais

Ellessandra Lopes

Diretor da Faculdade de Ciências Exatas

Heleno Füber

Coordenadora de Extensão

Ângela Maria Vasconcelos Sampaio

Coordenadora de Pesquisa

Benedita Celeste de Moraes Pinto

Secretário Executivo

Osias do Carmo Cruz

Coordenador de Planejamento e Gestão

Rubens da Costa Ferreira

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Diálogos Científicos

José Pedro Garcia Oliveira
Doriedson do Socorro Rodrigues
João Batista do Carmo Silva
Odete da Cruz Mendes
(Organizadores)

UFPA
Campus Universitário do Tocantins/Cametá
2012

Educação, Ciência e Desenvolvimento: Diálogos Científicos
Copyright © 2012 Campus Universitário do Tocantins/Cametá

Organização

José Pedro Garcia Oliveira João Batista do Carmo Silva
Doriedson do Socorro Rodrigues Odete da Cruz Mendes

Comissão Científica

Angela Maria Martins – FGV	Justino de Sousa Junior – UFC
Cezar Luís Seibt – UFPA	Luis Armando Gandin – UFRGS
Doriedson do Socorro Rodrigues – UFPA	Paulo Almeida Correa – UFPA
Ellessandra Laura Nogueira Lopes – UFPA	Paulo Celso Santiago Bittencourt – UFPA
Francivaldo Alves Nunes – UFPA	Rogério José Schuk – UNIVATES
Gerson dos Santos Estumano – UFPA	Ronaldo Marcos de Lima Araujo – UFPA
Gilcilene Dias Costa – UFPA	Waldenira Mercedes Pereira Torres – UFPA
Gilmar Pereira da Silva – UFPA	Wilma de Nazaré Baía Coelho – UFPA

Capa, projeto gráfico e editoração eletrônica

Jorge D. Lopes

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Biblioteca Setorial “Salomão Larêdo” / Campus de Cametá)

Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina /
Organizado por José Pedro Garcia Oliveira, Doriedson S. Rodrigues,
João Batista do Carmo Silva, Odete da Cruz Mendes. – Cametá, PA:
UFPA/Campus Universitário do Tocantins/Cametá, 2012.

386 p.

ISBN: 978-85-63287-05-2

1. Educação – Amazônia Tocantina. 2. Produção Científica – Amazônia
Tocantina. 3. Desenvolvimento Sustentável – Amazônia Tocantina.
4. Pesquisas – Socialização – Amazônia Tocantina. 5. Linguagem – Amazônia
Tocantina. 6. História – Amazônia Tocantina. 7. Meio Ambiente – Amazônia
Tocantina. I. Oliveira, José Pedro Garcia, Org. II. Rodrigues, Doriedson do Socorro,
Org. III. Silva, João Batista do Carmo, Org. IV. Mendes, Odete da Cruz, Org.

CDD 22. ed. 370.109811

Campus Universitário do Tocantins/Cametá
Trv. Padre Antônio Franco, 2617 – Matinha
CEP 68400-000 Cametá-Pará – Fone: (91) 3781-1182
www.ufpa.br/cameta e-mail: cameta@ufpa.br

APRESENTAÇÃO

O presente livro reúne experiências de produção acadêmico-científica de professores-pesquisadores e estudantes, apresentadas no **II Momento de Diálogos Científicos do CUNTINS**, evento anual realizado nos dias 04 e 05 de novembro de 2010 do Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS) Universidade Federal do Pará (UFPA), sob a temática “Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina”, visando à articulação e integração dos conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento.

O livro objetiva fortalecer o tripé da função universitária: pesquisa, ensino e extensão; promover a socialização das pesquisas e produções de professores-pesquisadores e estudantes das diversas áreas do conhecimento, no CUNTINS; e promover a indução de novas pesquisas acerca dos desafios e problemas da Amazônia Tocantina.

Nesse sentido, os textos estão estruturados em três eixos que discorrem sobre o tema Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina.

O primeiro eixo faz uma breve exposição sobre política e gestão da educação, alicerçada na gestão colegiada, participativa e democrática, enfocando particularmente a função de organização, concepção e políticas da gestão educacional na Amazônia Tocantina.

O segundo eixo denominado de História, Memória, Identidade e Linguagem traz uma breve discussão do contexto social, econômico e político da Amazônia Tocantina, ressaltando as histórias, memórias e linguagens de mulheres negras, populações quilombolas e indígenas que fundamentam suas identidades.

O terceiro eixo Educação, Tecnologia, Desenvolvimento e Meio Ambiente discute a importância do uso das novas tecnologias na educação como pressuposto de desenvolvimento e sustentabilidade regional bem como a proposta ético-política de educação integrada para a formação de filhos e filhas de trabalhadores na Amazônia.

Assim, a realização do II Momento de Diálogos Científicos do CUNTINS, em novembro de 2010, do qual se originou o presente livro, expressou a continuidade de proposta de valorização, socialização, sistematização da produção de conhecimentos e troca de experiências entre professores, pesquisadores e estudantes do Campus Universitário do Tocantins/Cametá da Universidade Federal do Pará (UFPA), considerando que agregou as diversas áreas do conhecimento, além de publicizar as produções, pensamentos, propostas pedagógicas e resultados de pesquisas que esse Campus vem desenvolvendo nos últimos anos e fortalecendo o tripé da função universitária: pesquisa, ensino e extensão, além do incentivo a indução de novas pesquisas acerca dos desafios e problemas que assolam a Amazônia Tocantina.

Prof. Dr. José Pedro Garcia Oliveira
Faculdade de Educação/CUNTINS/UFPA

Prof. Dr. Doriedson do S. Rodrigues
Faculdade de Linguagem/CUNTINS/UFPA

Prof. Ms. João Batista do Carmo Silva
Faculdade de Educação/CUNTINS/UFPA

Profa. Dra. Odete da Cruz Mendes
Faculdade de Educação/CUNTINS/UFPA

SUMÁRIO

Apresentação	5
Prefácio	9
<i>Writing in the Anthropologist</i> ROBERT ADAMS JR.	13
EIXO I – POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO	
<i>A gestão da educação na contramão das configurações políticas do Estado do Pará</i> ODETE DA CRUZ MENDES	29
<i>Formação do(a) administrador(a) escolar na gestão de Unidades SEDUC na Escola (USE) Belém-PA: Breves notas</i> JOSÉ PEDRO GARCIA OLIVEIRA	47
<i>Política de financiamento da educação superior: Uma análise dos cursos de contrato na Universidade Federal do Pará no período de 2000 a 2008</i> JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA	63
EIXO II – HISTÓRIA, MEMÓRIA, IDENTIDADE E LINGUAGEM	
<i>Um indivíduo na construção do espaço público no Brasil Imperial (1822-1852)</i> ARIEL FELDMAN	83
<i>“Eu sou Yhwh Teu Deus...”: Considerações sobre o processo demonoteização masculina no antigo Israel</i> JOSUÉ BERLESI	95
<i>Republicanos, democratas e capoeiras: A construção política da República paraense</i> LUIZ AUGUSTO PINHEIRO LEAL	111
<i>Memória e educação no povoado remanescente de quilombola de Itapocu, município de Cametá</i> SUSANA BRAGA DE SOUZA, BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO	141
<i>Unidade do território brasileiro e expansão de domínio: Aspectos históricos formadores do conceito de Amazônia Tocantina</i> FRANCIVALDO ALVES NUNES	151

<i>Em busca das boas águas: Uma leitura em História Ambiental sobre a questão da água em Belém no século XIX</i>	
IVO PEREIRA DA SILVA	167
<i>Cultura e identidade: “Festa da igreja para os padres, e a festa de Nossa Senhora do Rosário para as pessoas do cativo”</i>	
ANDREA SILVA DOMINGUES	181
<i>Amazônia Tocantina: O território</i>	
EDIR AUGUSTO DIAS PEREIRA	197
<i>Desmistificando tabus sociais</i>	
CARLOS ALBERTO AMORIM CALDAS	217
<i>O sistema vocálico do português falado nos municípios de Mocajuba e Cametá (PA): Análise acústica</i>	
RAQUEL MARIA DA SILVA COSTA, BENEDITA DO SOCORRO CAMPOS	
MARIVELSON PRASERES DE ARAÚJO, LEOMAX CARDOSO MACHADO	229
<i>O vocalismo no português falado em Cametá (PA): A questão do timbre das médias em posição tônica interior de nomes do gênero feminino</i>	
DORIEDSON S. RODRIGUES, ROSIANE DE CRISTO LOBATO	247
<i>Meu nome é um rio: Identidade e imaginário Amazônico</i>	
IVONE DOS SANTOS VELOSO	283
 EIXO III – EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA, DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE	
<i>Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: Uma questão ético-política</i>	
RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO, DORIEDSON DO SOCORRO RODRIGUES	295
<i>Educação do Campo: Discutindo conceitos e perspectivas</i>	
MARIA SUELI CORRÊA DOS PRAZERES	311
<i>Sistemas de Gerência de Aprendizagem (LMS): Um estudo acerca das definições, características, padrões e especificações, formas de avaliação e licenciamento</i>	
HELENO FÜLBER, GILMAR PEREIRA DA SILVA, BRUNO MERLIN	
DORIEDSON S. RODRIGUES, HELENA CRISTINA ALEXANDRE	323
<i>Os desafios do trabalho docente no campo no arquipélago do Marajó/PA</i>	
ERALDO SOUZA DO CARMO	343
<i>História, educação e diversidade: Produção de material didático em povoações remanescentes de quilombolas da região do Tocantins, no Pará</i>	
BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO	357
 Resenha	372
Currículo dos Autores	381

PREFÁCIO

A tarefa de prefaciar um livro que resultou de produções acadêmicas e científicas do conjunto de professores pesquisadores e de alunos de graduação e pós-graduação *lato sensu* do Campus Universitário do Tocantins/Cametá – Universidade Federal do Pará – se traduz em grande responsabilidade porque se trata de contemplar eixos temáticos de diferentes áreas do conhecimento desse coletivo de profissionais e alunos. Trata-se de uma iniciativa que teve por objetivo fazer a interlocução entre universidade e a sociedade, divulgando de forma sistemática as produções de pesquisa, ensino e extensão.

A presente publicação reúne a quase totalidade das exposições apresentadas no *II Momento de Diálogos Científicos*, realizado nos dias 4 e 5 de novembro de 2010 e organizado pelo referido Campus. O tema do evento “Educação, Ciência e Desenvolvimento da Amazônia Tocantina” é sugestivamente um convite ao enfrentamento dos novos desafios para a educação desta segunda década do século XXI.

Ao mesmo tempo em que a sociedade acompanha os ajustes do Plano Nacional de Educação, que tramita no Congresso Nacional, documento que reúne metas e diretrizes otimistas a serem alcançadas na vigência de 2011-2020, a educação em todos os níveis apresenta indicativos de falência.

A realização do *II Momento de Diálogos Científicos* do CUNTINS representa uma forma de resistência a esses indicativos, ao compreender que, pelo diálogo, se poderá compartilhar também as vicissitudes de um projeto de universidade para a Amazônia Tocantina. Trata-se, pois, de um espaço em que a produção acadêmico-científica dos educadores, pesquisadores e estudantes sinaliza na direção de uma prática promissora nesta primeira

década deste século, haja vista que projetos de pesquisa e extensão, artigos, capítulos de livros, livros, monografias, dissertações e teses têm sido resultados frequentes de objeto da integração ensino, pesquisa e extensão, que “se articulam intrinsecamente e se implicam mutuamente, isto é, cada uma destas funções só se legitima pela vinculação direta às outras duas, e as três são igualmente substantivas e relevantes” (SEVERINO, *Metodologia do Trabalho Científico*, 2007, p. 33), perspectiva que tem sido expressiva na no meio universitário da Amazônia Tocantina.

A perspectiva dialógica sob a qual se produziu o evento coloca a educação para além de um direito social firmada na participação, na produção e na qualidade do conhecimento e no avanço da pesquisa e da extensão como construção coletiva, envolvendo educadores, estudantes, sociedade civil e “movimentos sociais e populares em defesa do direito a uma educação emancipadora” (BORDIGNON, *Gestão da Educação no município*, 2009, p.9) no propósito de compartilhar, em nível local, estadual e nacional aquilo que a região da Amazônia Tocantina por meio da universidade aquilo que vem sendo produzido para a consolidação de processo participativo, democrático e a garantia dos direitos humanos de toda a sua população.

Prof. Dr. José Pedro Garcia Oliveira
Faculdade de Educação/CUNTINS/UFPA

Profa. Dra. Odete da Cruz Mendes
Faculdade de Educação/CUNTINS/UFPA

EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E DESENVOLVIMENTO
DA AMAZÔNIA TOCANTINA

Diálogos Científicos

Writing in the Anthropologist

Robert Adams Jr.

Herein lies the religious, almost liturgical, message of the book. It is the combination of hope and exploitation, the growth and elevation and benefit which each object contains and the misery which that object has spread throughout the world, without really meaning to, the distance between the dream behind every object produced by human beings and what each of them could become, and the constant frustration which that expansion induces. God and the devil fight it out over reality.

Ariel Dorfman, *Hard Rain*

INTRODUCTION

In *The Great Power Of God in the San Juan Valley: Syncretism and Messianism in the Dominican Republic*, Jan Lundius recounts how a Vodú spirit riding a female horse (i.e., a possessed woman) grabbed his research notebook and reprimanded him during a Vodú ceremony for *Olivorio*¹ in the San Juan valley of the Dominican Republic. While holding the book, the spirit questioned Lundius' ethnographic project:

I won't give the book back to you until you deliver your message! You say you came from your country, all the way up there in the north, only to learn about *Dios Olivorio*. You ask us a lot of questions and write down our answers in this book. That is not of any interest to us.

The spirit continued:

What is interesting is to know why you have come here in the first place. Why you want to learn about *Dios Olivorio*. How come that you are here? Why are you writing all this stuff? To write a book, you say? That cannot be the reason. Why don't you tell me and all of us around here, that you already know *Dios Olivorio*? Why don't you tell us about your dreams? Of the rider on a white horse who came to you up there in your country and pointed a flaming sword to your breast, giving you the message of the Lord to give to us here. (Lundius 1995:21)

The Vodú spirits rebuked Lundius for hiding behind his "scientific" agenda, represented by his notebook. In place of "science," the spirit called for dialogic testimony that would illuminate the author's "contaminated" critique, revealing the personal narratives that carried him to the San Juan valley in search of *Olivorio*. Similar demands are being raised within anthropology.

Echoing the Vodú's spirit's sentiment, Kathleen Stewart also questions the "scientific" agenda that drives the ethnographic project. "Constructive" social science, she asserts, attempts to maintain a distance from its object in order to remain uncontaminated by it object:

¹ Olivorio was a messianic Vodú leader that emerged in the San Juan Valley at the turn of the century.

The Social-scientific approach balks at this contamination by its object because it interrupts its own project of outlining relative differences between distinct, clearly bounded cultures and their objectively comparable structures and systems. “Culture” is clarified (and essentialized) by placing ethnographic subjects--its people, meanings, stories, rhetorics, social practices--in explanatory categories so that the story ends with the *fact* of cultural difference, or relativism, and interrupts the further question of *how* cultural differences, and therefore “culture” itself, is produced. (Stewart 1991:399)

What are these facts of difference? They are modernism’s false dichotomies: high/low, civilized/primitive, modern/traditional, etc. They are the categories and tropes of otherness that reassure “us” of our “place.”

In place of a “decontaminated” practice, Stewart, like Lundius’ spirit, argues for the use of the “contaminated” critique in anthropological encounters. This approach seeks to mix the cultural critique with her objects of analysis, “disrupt[ing] the distance between the observing subject and the ‘real’ world of objects...” (Stewart 1991:395). In the process of blurring the boundaries between the observer and the observed, the former is placed under critical analysis. In a “contaminated” critique, Stewart contends, “the ‘objects’ of analysis include the construction and operation of the categories of comparison or interpretation themselves” (Stewart 1991:399). In short, the entire social scientific project comes under scrutiny, especially the techniques that “produce” the object of analysis.

Adopting a “contaminated” critique, I, as the text’s author, write myself explicitly into the text. Illuminating my textual presence is especially important since I am “producing” Dominican Vodú through our dialogic encounter as much as I am interpreting it. My conclusions can only be understood against my autobiography, or what I brought to the cultural dialogue. Therefore, I declare my “*preterrain*, all those places you have to go through and be in relation with just to get to your village or that place of work you will call your field” (Clifford 1997:23).

Writing myself into the text means more than describing my participation in Dominican Vodú. Revealing my presence(s) requires

more than reproducing a chronology of my ten years spent living with Latin America. A “contaminated” dialogue has to begin with a revelation of the narratives that shaped me before the ethnographic encounter. These accounts reveal my primary desires, shedding light on the personal/ professional aspirations that form my ethnographic perspectives. In the two sections that follow, I present two narratives that chart the emergence of my desire through birth and death.

I WONDER AS I WANDER: A LIFE ON THE ROAD

Can't you see
what love and heartache's done to me
I'm not the same as I used to be
this is my last affair

--Michael S. Harper, *Last Affair: Bessie's Blues Song*

My informant is beside me, and I ask him about the cotton. He tells me, as if it were obvious, that ‘it is the sperm of the father who made the child’ and that ‘one also puts cotton in the lying-in room’. I have indeed observed the latter for myself, but at the time I thought I was aware of all sorts of reasons for cotton to be placed, as an object witness, in the lying-in room. Now, however, the cotton representing sperm brings a sense of the other fluids, which are present at the funeral scene--the milk of the shea tree leaves, the amniotic fluid of the water drums. Birth objects are present at the scene of the funeral. This does indeed say something to me, but is this reminder of birth at the moment of death more than trivial?

--Michel Cartry, *From One Rite to Another:
The Memory in Ritual and the Ethnologist's Recollection*

It's kind of like a bale of cotton has been on your shoulders, and now it's off.

--Larry Dolby on being elected to the Baseball Hall of Fame in 1998

I can still remember the bittersweet sound of his voice as he recounted the history of Brookshire's people, places, and happenings. “In the beginning was cotton... Papa Jap was born on the Huggin's plantation here in Brookshire during slavery. He married Mama Georgia out of Beaumont. They were followed by Mama Lenny,

Uncle Jap, Knoxie, Madear, Buster Brown, and Hobo. I forgot to mention Melvin, Two Bit, Sammy, Bayboy, and a host of other hard living s.o.b.s that only cotton, racism, and poverty could produce. Each of them picked cotton before me. I began picking the fibers at their sides as a child. We didn't know any other life existed. Even the school year was organized around the harvest. Despite the presence of the mechanical harvester, we thought cotton was going to last forever."

Myth is the twilight speech of an old man to a boy....The speech of an elder in the twilight of his life is not his history but a legacy; he speaks not to describe matter but to demonstrate meaning. He talks of his past for purposes of his future. This purpose is the prejudice of his memory. He remembers that which has been according to what could and should be, and by this measure sifts the accumulation of his memory: rejects the irrelevant event, elaborates the significant detail, combines separate incidents of similar principal. Out of physical processes he creates a metaphysical processional. (Deren 1970[1953]: 21)

Cotton lives! Its heavy bales still resting on our beautiful brown shoulders, a marker of slavery, post-slavery debt peonage, and sharecropping. As a metaphor, cotton functions as a multi-vocal sign of racial oppression, unfinished business, denied accolades, and stymied accomplishments. Cotton is the ultimate ghost rider, continuing to haunt the African American consciousness.

Every life can be reduced to a constellation of images, ideas, and sentiments. Blackness, the blues, and the road complement cotton in the summarization of my life. More or less, they were the legacies I inherited from my father. Cotton did not simply dominate my father's early life in Brookshire, Texas, cotton was life, everything flowed from and around its white fruit. When cotton finally collapsed in the early 60s, life ceased to exist. Cotton did not die, it went underground, continuing to live in the skin, memories, odors, scars, grave markers, and stories of my people.

Why you so black?
cause I am
why you so funky?
cause I am

why you so black?
cause I am
why you so sweet?
cause I am
why you so black?
cause I am
a love supreme, a love supreme:
(Harper 1977:202-203).

Cotton's breakdown forced my father onto the road, a 30-year trek from Maine to Alaska with numerous stops along the way. It was a desperate search of meaning and belonging in a world without cotton. Ralph Ellison contends that changing geographic locations has a long and special place in the African American experience:

The slaves learned through the repetition of group experience that freedom was to be attained through geographical movement and that freedom required one to risk his life against the unknown. Geography as a symbol of the unknown included not only places, but conditions relating to their racially defined status and the complex mystery of a society from which they had been excluded. (Ellison quoted in Sanders 1998:919)

My father hit the road in 1964, following the tracks left by our ancestors along the highways and byways of the United States, literally in search of America.

In Bangor, Maine, he met my mother. Her forefathers and foremothers had ridden the *Underground Railroad* into Canada during slavery. At the dawn of this century, many Black Canadian communities of New Brunswick and Nova Scotia took to the road once more, settling across Maine. My father convinced her to hit the road in a world empty of cotton, giving birth to me along the way. On this road of melancholic happiness, I grew up in the shadows of cotton, the ghosts of its former selves. I was reared on the fiber's haunting images, echoes, and nightmares.

Despite my encounters with cotton's traces during my visits to Brookshire, the plant really lived in my father's stories. They would simultaneously convey his nostalgia for a bygone era and his relief of having escaped this agricultural commodity's tyranny. Appropriately,

he told the best stories when we were taking long road trips. I thought they were simple memories that kept him alert as he drove into the night, but they were secrets that illuminated the submerged parts of my legacy. Over the blues, he recounted his labor in the fields, nightlife in the cafes, racism, poverty, and the deaths in between. The stories loomed large against the dark sky; the sadness penetrated deep into my soul.

I inherited this road of melancholic happiness. My anthropology is the continuation of my blues' journey. My trek has spilled onto the roads of Latin America, the Caribbean, and Central America. Along the way, sugar, bananas, rice and a various other commodities from the New World experiment planted deep roots alongside cotton's. My life intertwined itself into numerous other lives in the Americas through marriage, friendship, experiences, chance meetings, letters, telephone calls, tender embraces, exchanged stories, and shared drinks. My work is as much a reflection of my research in the Dominican borderlands as hoboing around America and those other places. No longer looking for the answer to the blues, I simply follow its traces.

My road, portions of which I recreate in this work, is more than the lines that chart my sojourns through the world. The various paths serve as interpretive tools, spaces of meditative cognition, as Mark Sanders suggests:

As a means of separation and mediation, as a way of seeing and understanding, as an avenue toward broader possibilities, the road leaves the mooring of the palpable references and begins to invoke the ultimately metaphysical implications of language, voice, and myth. It samples the idiomatic idiosyncrasies of the milieu and finds their language equal to the profound dilemma of African-American southern modernity.... Put another way, the road concerns itself with travel and transition of numerous sorts--physical, emotional, artistic and so forth. (Sanders 1998:919)

Yet, my sojourns are not cartographies of progress. Instead, they mark a sustained process of professionally and personally confronting, confounding, and evading the various limitations that I have encountered along the way. More accurately, the trek forms a "series of successes, set backs, and outright failures," some of

which I share during the course of my critique (Sanders 1998:921). This work is only a rest stop along the trail.

MY FUNNY VALENTINE: A LOVE LETTER

Why don't you take me in your arms and carry me out of this place?

-- Joseph Conrad, *Victory*

To begin (writing, living) we must have death. I like the dead, they are the doorkeepers who while closing one side "give" way to the other.

--Helene Cixous, *Three Steps on the Ladder of Writing*

Haunted. What happens when a distant place is not far away enough to escape the past? What happens when the field site, the symbol of the unknown future, gives way to the past? What happens when the haunted past jumps out, suddenly without warning, in the forms of bodies, memories, smells, sounds, and feelings to place the painful past firmly ahead in the road? One-way streets transform themselves into cul-de-sacs, always carrying their travelers back to the beginning. During fieldwork, my past returned again and again to haunt the "runaway" future. At first it was exciting, looking into the faces of relatives and friends; then it became tiring to confront fleshy skeletons every waking hour. The haunted past belonged to me, emerging from my personal landscape of melancholia.

"We must have death, but young, present, ferocious, fresh death, the death of the day, today's death. The one that comes right up to us so suddenly we don't have time to avoid it, I mean avoid feeling its breath touching us. Ha! (Cixous 1993:7)

John, I couldn't avoid your death. I had successfully avoided so many others, physically and emotionally distancing myself from the dying in order to escape becoming entangled in their wake. Your demise, so implausible, crept upon me without warning, not allowing me the chance to separate myself from you. You took a piece of me with you, setting off for parts unknown. Now, I sit and ponder your last breath and wait in vain for the next. Even after seven years, the pain lingers on, the wound is unhealed.

John, you are woven into this text. Every word is a grave marker, reflecting your presence. If I had a choice, I would give this writing back. I would prefer silence in place of your absence. I would return my experiences if it meant that your physical life could be refunded. How could my writing possibly eulogize such a regal presence? You have left a void while charging me with an impossible task.

Your absence weighs on me as if I had lost part of my voice and vision, as if I had left you my heart. All I can confide to you are these few paper words without mouth or ears. As they spread over the page, they exasperate my desire instead of fulfilling it. (Maximin 1989:35)

I didn't know until you were gone. I did not know how important you were, how much I loved you. Sometimes, it doesn't take much, people just get under your skin. John, I can still remember the last time I saw your face outside of Tigert Hall.

We talked about the cold that you couldn't kick. We didn't know it then, but you only had a few days left. When the plague first reared its ugly head in your life, you pulled the plug. You left without saying goodbye. Were you afraid we would abandon you as the disease progressed? Did you believe we didn't love you enough to bear your terrible and beautiful secrets?

Unexpectedly, your presence in my life and work swelled with your death. Helene Cixous reminds us:

We don't know, either universally or individually, exactly what our relationship to the dead is. Individually, it constitutes part of our work, our work of love, not of hate or destruction; we must think through each relationship.... Each of us, individually and freely, must do the work that consists of rethinking what is your death and my death, which are inseparable. (Cixous 1993:12)

Depression followed your death. I searched for motivation to carry on. What was the value of professional degrees, class mobility, and respectability if death waited around the corner? Before you died, I naively believed and secretly hoped that the professional accreditation would stave off death. The stakes were enormous since death signified more than my physical demise; it also meant being

trapped inside the nightmares of racism. Your death, so quick and sudden, brutally destroyed my fantasies. From the moment of your death, I knew that my physical and social deaths were inescapable.

Even if you do not believe that I am writing on it, you see that I am writing it to you, you are touching it, you are touching the card, my signature, the body of my name, me--and it is indeed you who, now, right here... --do you love me? (Derrida 1987:73)

I discovered in retrospect that many of our classmates harbored the same feelings. Gainesville was never the same without you. Every member of our community wanted to leave as quickly as possible. Overnight, our dreams turned rancid. Escaping became the most important thing that mattered. We longed to run from your memory, to discard the funk that settled in around us. I now realize that after we left, each in our own way, we scattered your ghost(s) to the four corners of the earth. Defeated, we began to avoid each other, afraid to reconstitute the collective pain that we carried. We still miss you. Can you feel our pain? Can you sense the disappointment that we have in you and in ourselves? Did you see how often your lover cried in my arms? Can you see the warrior marks that his hot tears left on my shoulders?

Without your death, these words would not exist, not even the ones that your death outlines. Silence would remain in their place. I would have preferred, like in the past, to hide in the margins, reading, afraid to share. Your untimely death demands a response. It calls out like a Black preacher on Sunday: "Can I get a witness?" I will testify about your legacy with every word. I am writing to mark your haunting absence and electrifying presence. I am speaking about you, for you, and to you, always in love. *Ache*, my brother!

CONCLUSION

An analysis falls into two clearly distinct phases....When this is so, one may bring up as an analogy the two stages of a journey. The first comprises all the necessary preparations, to-day so complicated and hard to effect, before ticket in hand, one can at last go on to the platform and secure a seat in the train. One then has the right, and the possibility, of traveling into a distant country; but after all these preliminary exertions one is not yet there-- indeed,

one is not a single mile nearer to one's goal. For this to happen, one has to make the journey itself from one station to the other, and this part of the performance may be compared with the second phase of the analysis.

--Sigmund Freud, *The Psychogenesis of a Case of Homosexuality in a Woman*.

Why are you here? The answer requires more than reciting professional requirements, especially when the spirits are asking. The response demands that we retrace our steps through murky familial histories and personal tragedies. These "detours" into the past are the first stages of analysis. I recount mine in order to reveal the drives that motivate my ethnographic practice. These two particular narratives chronicle the origins and intensification of my search for meaning, subjectivity, spirituality, and healing. They are two of my infinite points of departure into the world.

I carried these tales into the field, utilizing them to explore Afro-Dominican culture. As Bakhtin argued, an interpreter should not totally abandon her own time and place during cultural investigations; instead, the interpreter brings her experiences into dialogue with those of the culture under study:

There is an enduring image, that is partial, and therefore false, according to which to better understand a foreign culture one should live in it, and, forgetting one's own, look at the world through the eyes of this culture. As I have said, such an image is partial. To be sure, to enter in some measure into an alien culture and look at the world through its eyes, is a necessary moment in the process of its understanding; but if understanding were exhausted in this moment, it would have been no more than a single duplication, and would have brought nothing new or enriching. *Creative understanding* does not renounce its self, its place, its culture; it does not forget anything. (Bakhtin quoted in Todorov 1984b: 109)

Therefore, I read San Juan through Brookshire, Texas, Vodú through folk Baptist and Hoodoo practices, rice and sugar through cotton, and the Afro-Dominican quest for therapy in the borderlands through my search for healing. My places, pains, experiences, and bodies serve as keys that unlock my dialogic interpretation of Dominican Vodú.

References

- Baker, Houston. 1984. *Blues, Ideology, and Afro-American Literature: A Vernacular Theory*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Bakhtin, Mikhail. 1981. *The Dialogic Imagination*, trans. Trans. Caryl Emerson and Michael Holquist. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail. 1986. *Speech Genres and Other Essays*, trans. Verne McGee. Austin: University of Texas Press.
- Bakhtin, Mikhail. 1990. *Art and Answerability: Early Philosophical Essays*, trans. Vadim Liapunov. Austin: University of Texas Press.
- Barthes, Roland. 1978. *A Lover's Discourse: Fragments*, trans. Richard Howard. New York: Hill and Wang.
- Bataille, Georges. 1986[1962]. *Erotism: Death and Sensuality*, trans. Mary Dalwood. San Francisco: City Lights Books.
- Benítez-Rojo, Antonio. 1996. *The Repeating Island: The Caribbean and the Postmodern Perspective*, trans. James E. Maraniss. Durham: Duke University Press.
- Brown, Karen McCarthy. 1991. *Mama Lola: A Vodou Priestess in Brooklyn*. Berkeley: University of California Press.
- Brown, Karen McCarthy. 1996. "Altars Happen." *African Arts* 29(2): 67.
- Brown, Karen McCarthy. 1997. "Power to Heal: Haitian Women in Vodou." In *Daughters of Caliban: Caribbean Women in the Twentieth Century*, ed. Consuelo López Springfield. Bloomington and London: Indiana University Press and Latin America Bureau.
- Clifford, James. 1997. *Routes: Travel and Translation in the Late Twentieth Century*. Cambridge: Harvard University Press.
- Daniel, E. Valentine. 1984. *Fluid Signs: Being a Person the Tamil Way*. Berkeley: University of California Press.
- Davis, Martha Ellen. 1976. "Afro-Dominican Religious Brotherhoods: Structure, Ritual, and Music." Ph.D. diss., University of Illinois.
- Davis, Martha Ellen. 1987. *La Otra Ciencia: El Vodú Dominicano como Religión y Medicina Populares*. Santo Domingo: Editoria Universitaria de la Universidad Autónoma de Santo Domingo.
- Davis, Martha Ellen. 1994. "Music and Black Ethnicity in the Dominican Republic." In *Music and Black Ethnicity: The Caribbean and South America*, ed Gerard Behague. New Brunswick, NJ: Transaction.

- Deren, Maya. 1970[1953]. *Divine Horsemen: The Living Gods of Haiti*. Kingston, NY: McPherson.
- Derrida, Jacques. 1987. *The Post Card: From Socrates to Freud and Beyond*, trans. Alan Bass. Chicago: The University of Chicago Press.
- Devisch, René. 1993. *Weaving the Threads of Life: The Khita Gyn-Ecological Healing Cult Among the Yaka*. Chicago: The University of Chicago Press.
- Díaz, Poblío and Jeannette Miller. 1984. *Espantapajaros del Sur*. Santo Domingo: Editora Corripio.
- Esteban Deive, Carlos. 1978. *El Indio, el Negro, y la Vida Tradicional Dominicana*. Santo Domingo: Museo del Hombre Dominicano.
- Esteban Deive, Carlos. 1992. *Vodú y Magia en Santo Domingo*, 3rd. ed. Santo Domingo: Fundación Cultural Dominicana.
- Favret-Saada, Jeanne. *Deadly Words: Witchcraft in the Bocage*, trans. Catherine Cullen. Cambridge: Cambridge University Press.
- Ferras, Ramon Alberto. 1983. *Negros: Media Isla* 4. Santo Domingo: Editorial del Nordeste.
- Fuery, Patrick. 1995. *Theories of Desire*. Melbourne: Melbourne University Press.
- Geggus, David P. 1991. "Haitian Voodoo in the Eighteenth Century: Language, Culture, Resistance." *Jarhbuch für Geschichte Lateinamerikas von Staat, Wirtschaft, und Gesellschaft* 28: 21-51.
- Geggus, David P. 1993. Sugar and Coffee Cultivation in Saint Domingue and the Shaping of the Slave Labor Force." In *Culture and Cultivation: Labor and the Shaping of Slave Life in the Americas*, eds. Ira Berlin and Philip D. Morgan. Charlottesville: University of Virginia Press.
- Geyer-Ryan, Helga. 1994. *Fables of Desire: Studies in the Ethics of Art and Gender*. London: Polity Press.
- Gilroy, Paul. 1993. *The Black Atlantic: Modernity and Double Consciousness*. Cambridge: Harvard University Press.
- Goodheart, Eugene. 1991. *Desire and Its Discontents*. New York: Columbia University Press.
- Harper, Michael S. 1977. *Images of Kin*. Urbana, IL: University of Illinois Press.
- Hurston, Zora Neale. 1990[1938]. *Tell My Horse: Voodoo and Life in Haiti and Jamaica*. New York: Harper and Row.

- Hyatt, Harry Middleton. 1970. *Hoodoo-Conjuration-Witchcraft-Rootwork: Beliefs Accepted by Many Negroes and White Persons, These Being Orally Recorded Among Blacks and Whites*. Hannibal, MO: Western Publishing.
- Janzen, John M. 1978. *The Quest for Therapy: Medical Pluralism in Lower Zaire*. Berkeley: University of California Press.
- Janzen, John M. 1992. *Ngoma: Discourses of Healing in Central and Southern Africa*. Berkeley: University of California Press.
- Kristeva, Julia. 1980. *Desire in Language: A Semiotic Approach to Language and Art*, trans. Thomas Gora, Alice Jardine, and Leon Roudiez. New York: Columbia University Press.
- Ludwig, Sämi. 1994. "Dialogic Possession in Ishmael Reed's Mumbo Jumbo: Bakhtin, Voodoo, and the Materiality of Multicultural Discourse." In *The Black Columbiad: Defining Moments in African American Literature and Culture*. Cambridge: Harvard University Press.
- Lundius, Jan. 1995. *The Great Power of God in San Juan Valley: Syncretism and Messianism in the Dominican Republic*. Lund: Lunds Universitet.
- Martinez, Lusitania. 1991. *Palma Sola: Opresión y Esperanza (Su Geografía Mítica y Social)*. Santo Domingo: Ediciones CEDEE.
- Metraux, Alfred. 1972. *Voodoo in Haiti*, trans. Hugo Charteris. New York: Schocken.
- Mintz, Sidney W.. 1998. "The Localization of Anthropological Practice: From Area Studies to Transnationalism." *Critique of Anthropology* 18(2): 117-133.
- Parsons, Elsie. 1928. «Spirit Cult in Hayti.» *Journal de la Societe des Americanistes de Paris* 20: 157-179.
- Paul, Emmanuel. 1962. *Panorama du Folklore Haitien: Presence Africaine en Haiti*. Port-au-Prince: Imprimerie de l'Etat.
- Pluchon, Pierre. 1987. *Vaudou, Sorciers, Empoisonneurs: De Saint Domingue a Haiti*. Paris: Editions Karthala.
- Price-Mars, Jean. 1983. *So Spoke the Uncle*, trans. Magdaline W. Shannon. Washington: Three Continents Press.
- Rodríguez Velez, Wendalina. 1982. *El Turbante Blanco: Muertos, Santos, y Vivos en Lucha Política*. Santo Domingo: Museo del Hombre Dominicano.
- Roumain, Jacques. 1943. *Le Sacrifice du Tambour Assotor*. Port-Au-Prince: Imprimerie de l'Etat.
- Said, Edward. 1979. *Orientalism*. New York: Random House.

San Miguel, Pedro L. 1994. "Un Libro para Romper el Silencio: Estado y Campesinos al Inicio de la Era de Trujillo, de Orlando Inoa." *Estudios Sociales* 27(98): 83-92.

San Miguel, Pedro L. 1997. *La Isla Imaginada: Historia, Identidad, y Utopía en la Española*. Isla San Juan and Santo Domingo: La Isla Negra and Ediciones La Trinitaria.

Seabrook, William. 1928. *The Magic Island*. New York: The Literary Guild of America.

Sosis, Howard. 1971. "The Colonial Environment and Religion in Haiti: An Introduction to the Black Slave Cults in Eighteenth Century Saint-Domingue." Ph.D. diss., Columbia University.

Stewart, Kathleen. 1991. "On the Politics of Cultural Theory: The Case for the Contaminated Critique." *Social Research* 58(2): 395-412.

Stewart, Kathleen. 1996. *A Space on the Side of the Road: Cultural Poetics in an "Other" America*. Princeton: Princeton University Press.

Szondi, Peter. 1986. *On Textual Understanding and Other Essays*, trans. Harvey Mendelsohn. Minneapolis: University of Minnesota.

Tallant, Robert. 1994[1946]. *Voodoo in New Orleans*. Gretna, LA: Pelican Publishing.

Todorov, Tzvetan. 1984a. *The Conquest of America: The Question of the Other*, trans. Richard Howard. New York: HarperPerennial.

Todorov, Tzvetan. 1984b. *Mikhail Bakhtin: The Dialogical Principle*, trans. Wlad Godzich.

Touraine, Alain. 1995. *Critique of Modernity*, trans. David Macey. Oxford: Blackwell.

Turner, Victor. 1981[1968]. *The Drums of Affliction: A Study of Religious Processes Among the Ndembu of Zambia*. Ithaca, NY: Cornell University Press.

Valenzuela, Luisa. 1987[1977]. *He Who Searches*, trans. Helen Lane. Normal, IL: Dalkey Press.

Zavala, Iris M. 1992. *Colonialism and Culture: Hispanic Modernisms and the Social Imaginary*. Bloomington: Indiana University Press.

Eixo I

POLÍTICA E GESTÃO DA EDUCAÇÃO

A gestão da educação na contramão das configurações políticas do Estado do Pará¹

Odete da Cruz Mendes

¹ Texto enviado para o XX Encontro de Pesquisa Educacional do Norte e Nordeste - EPENN/20011

Resumo

Este artigo é parte da minha tese de doutorado intitulada *Gestão participativa em administrações municipais: caminhos e descaminhos da experiência do Programa Escola Caá-mutá* no município de Cametá/PA, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, em junho de 2010. Tomou-se como objeto de estudo a política de educação municipal de Cametá/PA, intitulada “Escola Caá-mutá, Escola Cidadã”, gestão de iniciativa do Partido dos Trabalhadores (PT) quando centralizaram-se as análises nas mediações políticas de processos participativos. A metodologia da pesquisa orientou-se pelos pressupostos da pesquisa qualitativa, tendo como técnicas a análise documental e a entrevista semiestruturada. A pesquisa apontou a presença de canais de participação - conselhos populares – embora a participação tivesse se restringido à sociedade civil organizada. As orientações democráticas da gestão não se configuraram em efetivas mudanças, pois as mediações políticas com fortes traços do *fisiologismo político* local que historicamente caracterizou as relações no contexto do estado Pará limitaram sua implementação. Todavia, a experiência foi válida do ponto de vista da concepção, trazendo a participação como elemento de democratização, tendo implementado importantes projetos com destaque para o de elevação de escolaridade de adultos trabalhadores e o de formação continuada docente.

Palavras-chave

Gestão da educação. Democratização. Participação.

INTRODUÇÃO

O sistema capitalista de produção, cuja lógica principal é acumular lucros, baseia-se em uma organização caracterizada pela divisão elaborada do trabalho por meio de uma rígida hierarquia de papéis e estatutos, além de uma ampla regulamentação e centralização do poder. Esse sistema de organização do trabalho no seio das relações capitalistas, por sua vez, produziu historicamente uma sociedade dividida em classes, ao mesmo tempo em que, contraditoriamente, contribuiu para a formação das lutas entre estas classes.

Esse modelo de organização produtiva tem profunda implicação no seio das relações sociais do Estado Moderno e desencadeia um processo de centralização político-administrativa. Todavia, os sistemas de regimes “burocráticos” e “autoritários”, numa espécie de forma política típica da dominação burguesa, passaram a ser alvo de crítica pelos defensores de um projeto democrático.

Segundo Santos (2000), esse debate promoveu reformas institucionais na Europa, direcionadas para a descentralização do Estado e para a reorganização da gestão territorial dos processos econômicos, sociopolíticos e administrativos, embora na América Latina o modelo de Estado, em qualquer uma de suas formas (oligárquico-liberal, autoritário-burocrático ou, na sua definição atual, neoliberal), tenha servido historicamente para atender aos interesses de uma parcela da população, construindo, assim, um fosso entre as classes sociais existentes.

As relações ideológicas de base oligárquica e patrimonialistas, que demarcaram as administrações públicas historicamente, são instrumentos a serviço da dominação capitalista. Sendo estas relações essencialmente excludentes e seletivas na medida em que contribuem para a marginalização da maioria da população tanto do ponto de vista social quanto do ponto de vista político. O poder político nessas relações está acima de tudo e “contra todos” e as ações públicas são vistas como troca de favores por meio do que se convencionou chamar de *fisiologismo político*.

No Estado do Pará além das marcas implícitas às especificidades da imensa Região Amazônica que caracterizam a dificuldade de acesso aos serviços básicos para um grande contingente populacional percebe-se a negação desses serviços, haja vista a centralização do poder político-econômico que se reflete no âmbito administrativo.

Entretanto, essa realidade tem sido questionada e revista, pois a redemocratização do país vai impactar nas gestões municipais com algumas experiências mais progressistas. No Pará, mais precisamente no município de Cametá - gestão 2001 a 2004 – o Programa Escola Caá-mutá, Escola Cidadã no âmbito da gestão educacional fundamentado no processo de democratização e de participação popular pôde expressar-se num novo momento da política local, tendo se constituído na pesquisa de doutorado. A realização da pesquisa que teve como ênfase a gestão participativa foi orientada por princípios da abordagem qualitativa, tendo a análise documental e a entrevista semi-estruturada como técnicas principais de coleta de dados. A tese foi defendida em junho de 2010 e já está sendo revista para fins de publicação da qual se extraiu este artigo que além desta

introdução é formado pelos seguintes itens: O estado do Pará – entre o natural e o político-social; o município de Cametá na Amazônia paraense; Escola-Caá-mutá, Escola Cidadã - reflexões sobre os eixos orientadores da gestão com ênfase na democratização da educação; e, considerações finais.

O PARÁ NA AMAZÔNIA: ENTRE O NATURAL E O POLÍTICO-SOCIAL

O imperativo do uso não predatório das fabulosas riquezas naturais que caracterizam a Região Amazônia não só despreza o *saber* das suas populações tradicionais, como as negam enquanto sujeitos de direitos e constitutivos desse ambiente, contribuindo para o processo de exclusão social.

Sob a lógica do capital as riquezas passaram a ser exploradas de forma a degradar o meio ambiente não tendo contribuído para o desenvolvimento da região, embora os discursos que justificam os Grandes Projetos² se colocassem nessa perspectiva. Isso faz da Amazônia um espaço de muitas contradições, haja vista que o seu povoamento sempre foi justificado para fins de desenvolvimento, tendo como fundamento o paradigma do respeito da relação *sociedade-natureza* sem que a população tenha garantido os benefícios desse processo. Reconhecer que o contexto amazônico contrasta sua riqueza natural com os problemas sociais é, antes de tudo, afirmar que a Amazônia é uma região rica e, ao mesmo tempo, pobre com alta concentração fundiária e de renda. Isso produz outros problemas como os conflitos, pois segundo Becker (2004, p. 2),

Com as resistências regionais os conflitos na região alcançam um patamar mais elevado. Não se trata mais apenas de conflito pela terra; é o conflito de uma região em relação às demandas externas. Esses conflitos de interesse, assim como as ações deles decorrentes contribuem para manter imagens obsoletas sobre a região, dificultando a elaboração de políticas públicas adequadas ao seu desenvolvimento.

² Os Grandes Projetos aos quais se faz referência neste artigo são: Projeto Albras Alunorte – localizado no município de Barcarena; A Eletronorte e a Usina Hidrelétrica de Tucuruí- localizada no município de Tucuruí, o Projeto Carajás.

As resistências apontadas pela autora e a ausência de políticas públicas efetivas na Amazônia tornam a população vulnerável e marginalizada dos direitos sociais.

Para que se possa minimizar o padrão de desenvolvimento excludente é necessário entender os diferentes projetos geopolíticos e os atores que estão na base do contraditório movimento do sistema capitalista que se explicita pela incompatibilidade entre crescimento econômico, conservação de recursos naturais e inclusão social.

O estado do Pará também apresenta muitas contradições, porém, com peculiaridades que lhes são próprias. A concentração de terras sob o domínio de pessoas grupos influentes do Estado é uma característica marcante, com configurações diversas. Dados divulgados pela Pastoral da Terra são reveladores de que a parte sul do Estado concentra maior número de propriedades improdutivas, produzindo, por sua vez, maior número de conflitos agrários. Para Lima (1995) trata-se das configurações de um modelo de desenvolvimento econômico e social, adotado nas últimas décadas, caracterizado pelo modelo da modernização conservadora, isto é, “[...] modernizou o capitalismo agrário no país, sem mexer num palmo de terra, sem fazer nenhuma reforma agrária” (LIMA, 1995, p. 50).

Podemos dizer que o processo de ocupação do nosso Estado é um retrato da forma de ocupação e de produção da região Amazônica. Os dados apresentados por Pinto (2008) revelaram que quase metade dos sete milhões de habitantes do Pará vive na “linha de pobreza”, com famílias com renda mensal inferior a meio salário mínimo *per capita*, ou pouco acima de R\$ 200,00 (duzentos reais). Para Pinto (2008), são exatamente 3.491.389 pessoas nessas condições, com renda insuficiente para custear necessidades mínimas, segundo o último mapa da exclusão social apresentado pelo governo do Estado. A esse respeito se pode observar que:

O PIB per capita do Pará equivale a menos da metade do indicador nacional. Houve uma discreta elevação, de 2%, nesse índice entre 2004 e 2005, mas não mudou a situação: enquanto a participação média de cada brasileiro na riqueza nacional somou R\$ 10,7 mil reais, ao paraense coube a cota de R\$ 5,3 mil (PINTO, 2008).

Além disso, as políticas sociais não têm sido capazes de atender satisfatoriamente a população dessa região. O Estado do Pará, por sua vez, tem uma histórica organização baseada na concentração do poder, que é resultado dos grupos de oligarquias ligados ao comércio e fortalecidos pelo domínio das terras, dos produtos naturais, como a castanha-do-pará e a exploração de borracha e esse poder foi, muitas vezes, transposto para o domínio político, embora não se possa ignorar as lutas populares como espaço de construção de resistências.

O MUNICÍPIO DE CAMETÁ NA AMAZÔNIA PARAENSE: DAS ALIANÇAS ÀS RESISTÊNCIAS

O nome Cametá é formado por dois vocábulos: caá e mutá ou mutã, que tem origem no tupi-guarani. Historiadores como Mochel (1985) e Tamer (1998) consideram que esses vocábulos traduzem-se, em parte, os usos e costumes dos primeiros habitantes da região onde se ergueu o então município.³ Para Tamer (1998, p. 15),

O gosto de morar nas alturas à margem do rio e que muito distinguiu o aspecto litorâneo de Cametá, parece que vem desse ativismo dos índios Camutás com prazer semelhante dos colonizadores portugueses, que erguem os seus sobrados, à beira mar, alguns ainda de pé, mas grande parte já desaparecida...

Sobre a história do município, os autores explicam ainda que a origem do nome Cametá se deva à influência de seus primeiros habitantes, isto é, dos indígenas. Todavia, a fundação do Município está relacionada diretamente com as disputas das terras existentes na *novo continente*, particularmente, pelos portugueses e franceses.

Fundado em 24 de dezembro de 1635, com sede fixada numa enseada, denominada de Vila Viçosa de Santa Cruz de Camutá —

³ Conforme Miranda (1968), os primeiros habitantes de Cametá foram os índios da tribo tupi-guarani, conhecidos como Camutás — povo corajoso, guerreiro hábil no manejo do arco e da flecha, com que caçavam e pescavam para garantir sua sobrevivência. Foram assim chamados porque construíam suas moradas nos topos das árvores como forma de se protegerem do perigo. Miranda (1968) explica que a palavra Cametá é, por isso, formada pela junção de dois vocábulos: *Caá*, que em tupi significa mato, floresta; e *mutá*, que significa degrau, armação construída no mato para moradia ou espera de caça.

constava, agora, oficialmente o município de Cametá no mapa do Pará. Anos depois, em 1713, a Vila foi transferida para o local onde a cidade atualmente é situada, sendo aí erguida e oficializada com o nome Cametá.

O Município de Cametá, situado na região tocantina, que está localizada na mesorregião do nordeste do Pará, região amazônica, possui uma área de aproximadamente 3.108 Km² e limita-se, ao norte, com o Município de Limoeiro do Ajuru e Igarapé-Miri, ao sul, com Mocajuba, a leste, com Igarapé-Miri e, a oeste, com o Oeiras do Pará, como se pode ver no Mapa 1, em anexo.

Segundo os dados da Diretoria de Pesquisas, Coordenação de contas Nacionais do Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão, em 2007, a produção do município estava assim distribuída: o valor adicionado bruto da agropecuária atingiu R\$ 41.065,00 (quarenta e um mil e sessenta cinco reais); o valor adicionado bruto da indústria foi de R\$ 23.079,00 (vinte e três mil e noventa e sete reais); o valor adicionado bruto dos serviços R\$ 195.870,00 (cento e noventa e cinco mil oitocentos e setenta reais) e os impostos sobre produtos líquidos de subsídios de R\$ 6.664,00 (seis mil seiscentos e sessenta e quatro reais). Assim, para uma população estimada nesse período para 117.099 habitantes, o Produto Interno Bruto (PIB) *per capita*, na casa de R\$ 2,41 (pouco mais de dois reais), foi considerado baixíssimo.

Na área da educação os dados de pesquisas de Carvalho (1998) apontaram uma perspectiva pouco expressiva do cenário do município. Dentre outros aspectos do diagnóstico, destaca-se a ausência de uma política de educação que contemple as reais necessidades da população que habita tanto a zona urbana quanto a rural, pois, segundo as informações obtidas junto à Secretaria de Educação e Cultura, no município de Cametá, por ocasião da pesquisa de campo; um funcionário deste Órgão informou não saber ao certo o número de escolas de 1º grau existentes no município, pelo fato de *estar sendo feito um levantamento a respeito da educação, por motivos de campanha política, pois, era término de gestão municipal e o tal levantamento não havia terminado*, mas, mesmo assim, obteve-se a informação de que o município possui: 12 escolas de 1º grau menor de 1ª à 4ª série, sendo 07 escolas no distrito sede

e 05 escolas distribuídas em vilas e povoados a nível multisseriado; 15 escolas municipais de 1ª à 4ª série e 01 escola de 1º grau maior de 1ª à 8ª série, inexistindo o ensino de pré-escolar. (CARVALHO, 1998, p. 35).

A educação pública no município de Cametá, segundo Carvalho (1998), teria pouca ou nenhuma relevância nas agendas governamentais do poder municipal. O relato do funcionário revelou falta de política comprometida com a educação pública.

Alguns anos depois os dados demográficos e educacionais do município, segundo o Ministério da Educação (MEC), demonstram poucos avanços com taxa de analfabetismo em 13,20% da população na faixa etária de 10 a 15 anos, e de 16,20%, para a população de 15 anos em diante. Esses componentes são tomados como referência dos indicadores do desenvolvimento humano, como se pode demonstrar pela tabela 1.

Tabela 1 – Índice de Desenvolvimento Humano (IDH)
Cametá-PA (1991; 2000)

	1991	2000
Educação	0,733	0,823
Longevidade	0,669	0,705
Renda	0,460	0,484
Municipal	0,621	0,671

Fonte: PNUD/Atlas de Desenvolvimento Humano.

O quadro apresentado sobre o Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) para o município de Cametá, em 1991 (0,621) e em 2000 (0,671), pode ilustrar o lento crescimento do IDH no referido município se considerarmos esse crescimento durante o percurso de uma década. Esse processo se deve, em parte, ao deficitário sistema educacional da rede de ensino público na educação básica, combinando-se com a ausência de política de emprego e renda para a região e para o município de Cametá.

Todavia, os movimentos sociais que se ergueram nos finais dos anos de 1970 e toda década de 1980 pelo Brasil afora e a presença da Universidade Federal do Pará em Cametá a partir de 1986 impulsionam a esfera da educação e da política local, fortalecendo a

transição democrática e funcionando como importantes instrumentos de formação crítica e manifestação das demandas sociais. Os sindicatos tiveram papel central na formação política principalmente dos homens e das mulheres do campo (colônia e região ribeirinha), que somam um grupo considerável de excluídos de seus direitos básicos. O Sindicato dos Trabalhadores Rurais (STR), a organização dos pescadores, por meio da Colônia dos Pescadores AZ16, a Pastoral da Criança foram organizações sociais que contribuíram de forma decisiva para a construção do novo cenário, configurando-se num quadro mais progressista com a gestão do governo popular (2001-2004)⁴. As organizações, segundo Gohn (2000), são os meios pelos quais os sujeitos redescobrem-se como atores não somente no âmbito da produção material de existência, mas também no âmbito das disputas pelo poder político local.

ESCOLA-CAÁ-MUTÁ, ESCOLA CIDADÃ – REFLEXÕES SOBRE OS EIXOS ORIENTADORES DA GESTÃO COM ÊNFASE NA DEMOCRATIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO

As reflexões anteriores revelaram alguns aspectos contextuais e políticos do município de Cameta/PA, condição indispensável para a compreensão do significado da experiência do governo popular na gestão do Programa Escola Caá-mutá, (2001-2004). As configurações do processo que levavam grupos de lideranças⁵ a se tornarem dirigentes em sucessivos mandatos ou a se aliarem aos dirigentes para obterem os mesmos benefícios na arena política fracassaram nas eleições municipais de 2000.

Com a vitória, em 2000, da chapa Frente Popular Democrática Cametaense pela coligação (PT/PPS), formada por José Rodrigues Quaresma e por Aldemir Cruz e Silva, configurou-se na derrota do

⁴ A chapa Frente Popular Democrática Cametaense foi composta pelo prof. José Rodrigues Quaresma (PT) e pelo engenheiro civil Aldemir Cruz (PPS).

⁵ Pelo menos três grupos de famílias se mantiveram no poder político por inúmeros mandatos no âmbito do executivo de Cametá, durante as quatro últimas décadas do século passado. Um primeiro grupo, ligado ao deputado Deodoro de Mendonça, que tem sua origem no município de Cametá e que atravessou um longo período desde a revolução de 1930. Com ele, disputa outro grupo oligárquico coordenado por Nelson Parijós. E nas últimas décadas o grupo liderado por Gerson Peres.

grupo que se reúne em torno de Gerson Peres. O pleito de 2000 representou teoricamente a conquista da classe de trabalhadores visto que com o resultado da eleição havia a sensação de rompimento com o quadro da tradicional política local que há década se mantinha no executivo de Cametá.

Nesse processo de aperfeiçoamento democrático – com avanços e recuos – consideramos oportuno discutir a experiência da Escola Caá-mutá.

Dentre as iniciativas da gestão da educação municipal foram organizadas duas conferências municipais de educação. A primeira traçava as bases para o Programa Escola Caá-mutá. A segunda conferência avaliava as ações que haviam sido implementadas pelo referido programa. As principais diretrizes⁶ do Programa foram:

- Escola para todos — Princípio da inclusão dos excluídos;
- Educação pública de qualidade: A construção social do currículo e o projeto político pedagógico;
- Gestão democrática e participativa na Escola Caá-mutá; e
- A valorização dos profissionais da educação.

Os quatro eixos elencados acima representaram as demandas da sociedade cametaense que depois de votados em assembleias, tornaram-se princípios do Programa Escola Caá-mutá. Tanto pelos conteúdos dos documentos sobre a orientação do Programa quanto pelas entrevistas percebeu-se a importância atribuída a educação, cuja premissa era incluir os excluídos da escola — a classe trabalhadora.

Segundo o G1 (Gestor 1) a educação escolar passou a ser a oportunidade de fazer dos filhos dos trabalhadores pessoas mais conscientes, sendo um campo aberto a novas oportunidades no mundo do trabalho por meio de profissionalização.

A universalização da educação pública assumiu o pressuposto de “direito de todo cidadão” e, apesar de ter sido ignorada por parte considerável dos gestores municipais de Cametá tal princípio já estava prescrito na Lei Orgânica do Município, desde 1990, conforme o artigo 166:

⁶ Para uma leitura da análise dos quatro eixos do Programa Escola-Caá-mutá ver a tese completa, pois o recorte para este artigo centra-se apenas no terceiro deles – Gestão democrática e participativa na Escola Caá-mutá, Escola Cidadã.

A educação, direito de todos e dever do Município tem como fundamento os princípios da democracia, da liberdade de expressão, da solidariedade e do respeito aos direitos humanos, objetivando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

As demandas produzidas por uma dívida com a educação municipal, embora garantida na Lei Orgânica levaram o governo popular a desenvolver medidas de atendimento por meio de diferentes projetos⁷.

Sobre o eixo da gestão democrática e participativa na Escola Caá-mutá, tema central deste artigo se pode apresentar as principais questões reveladoras das inovações no âmbito do programa e de suas limitações. A análise de Gracindo (2004) sobre a concepção que os partidos políticos têm de público e de privado, para explicitar o sentido de democratização do ensino e sua importância para cada um deles, levou-o a concluir que o Partido Transformador – no qual se inclui o PT – tem uma proposta mais coerente a esse respeito. Para a autora, o conceito de público é central nesse debate, por entender que, ao ser assumido pelos parlamentares como requisito de cidadania para os brasileiros, ele pode viabilizar a universalização do ensino, por meio da gestão democrática e da garantia da qualidade da educação pública.

As orientações sobre a democratização da gestão, por meio de princípios de participação popular do Programa Escola Caá-mutá são consideradas centrais nas mensagens contidas nos documentos oficiais e nos discursos do grupo gestor e do sindicato.

Tanto o grupo gestor como o SINTEPP⁸ consideraram que a criação de órgãos e sua institucionalização, como os conselhos, foram, dentre outras, algumas das estratégias de convencimento da sociedade sobre a proposta de democratização da gestão, pois,

⁷ Dentre os projetos se pode citar o projeto Cametá-Tapera concebido como um projeto de elevação da escolaridade para conclusão do Ensino Fundamental; O Projeto de Formação Continuada Docente - Oficina do Educador. O Projeto Escola Arte Mestre Cupijó – Oficina de Dança, Música e Teatro para meninos em situação de risco; O Projeto Porto Feliz – Barcos Escolares para Transporte de alunos da região ribeirinha, dentre outros.

⁸ Sindicatos dos Trabalhadores da Educação Pública do Estado do Pará – SINTEPP –Subsede/Cametá.

a perspectiva política, na qual o planejamento é discutido pelos diversos órgãos, de forma integrada e coordenada, constitui-se uma ferramenta importante para o desenvolvimento do *modo de governar*. O trecho abaixo enfatiza algumas ideias orientadoras da referida gestão:

Gestão democratizada como identificação da necessidade, negociação de propósitos, definição clara de objetivos e estratégias de ação, linhas de compromissos, coordenação e acompanhamento de decisões pactuadas, mediação de conflitos com ações voltadas para a transformação social (CAMETÁ, 2003, p. 73).

Ou seja, nessa proposta, a ênfase recai no discurso da democratização da gestão, possibilitada pela construção coletiva por meio dos órgãos de representação da sociedade civil, onde a comunidade escolar teria influência na condução do processo. Dentre os mecanismos de participação que constam no documento-síntese da I Conferência da Educação (2002) sobre o eixo da gestão democrática e participativa na escola Caá-mutá, o Conselho Escolar -CE – é tido como um dos instrumentos indispensáveis desse processo. Assim, os CE assumem um papel destacado no interior das escolas da rede, como se poderá perceber no que preconiza o segundo princípio do documento que formalizou o Programa: “O eixo de deliberações situado nos Conselhos como elementos indispensáveis na gestão democrática” (CAMETÁ, 2003, p. 73).

A gestão democrática da Escola Caá-mutá propunha a mudança na relação com o poder local (governo) e com a sociedade, através da redefinição das relações de poder e das regras de convivência política, em função do *novo* cenário representado pela presença de um governo municipal eleito com o apoio e mobilização popular. Assim, a diretriz *democratização da gestão* seria um caminho norteador da mobilização da sociedade para que ela também participasse.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Do ponto de vista do *plano das orientações*, podemos observar inúmeros avanços que o programa analisado trouxe para a gestão da educação de Cametá, pois, pela primeira vez, a administração municipal abriu espaços por meio de fóruns e conferências, fazendo

consultas e ouvindo a comunidade educacional e as organizações sociais sobre as ações da educação local. O programa Escola Caá-mutá foi o resultado das demandas da sociedade e seus princípios e diretrizes expressaram os anseios de grupos e organizações.

Dentre as ações da equipe gestora da educação municipal se pode destacar inicialmente a reformulação da composição do Conselho Municipal de Educação e a regularização dos conselhos de escola, como elementos mediadores da gestão no âmbito educacional e escolar. A criação do Conselho Municipal de Alimentação Escolar, o Conselho do FUNDEF⁹ e a realização do primeiro concurso público para ingresso de funcionários no âmbito da esfera municipal foram algumas delas. Porém, a gestão não conseguiu avançar nos pontos estratégicos. O Conselho Municipal de Educação funcionou em caráter provisório e a discussão para eleições diretas para a escolha dos dirigentes escolares não ocorreu. Ao perguntamos se os mecanismos criados para democratizar a gestão foram suficientes, a maioria das respostas foi negativa. A pesquisa demonstrou que a gestão se limitou na institucionalização dos órgãos de ação colegiada, mas estes não tiveram papel de suporte deliberativo e consultivo nas principais ações da escola e da Secretaria de Educação.

Se, no plano das orientações, a proposta enfatizou o processo participativo, por meio da criação de mecanismos de institucionalização dos canais de participação, tais como o CE, o Conselho do FUNDEF, o Conselho Municipal de Educação (provisório), o Conselho da Alimentação Escolar e o Conselho do Orçamento Participativo, órgãos deliberativos que constaram no plano, em termos de implementação, a participação dos atores continuou limitada e a atuação dos conselhos não foi capaz de trazer as mudanças esperadas.

O Conselho do FUNDEF, enquanto órgão fiscalizador, apesar de sua importância na composição dos mecanismos de gestão democrática do Programa da Escola Caá-mutá, também apresentou muita limitação no acompanhamento da aplicação do fundo de educação.

⁹ Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério – Lei Federal 9.424/96.

REFERÊNCIAS

BECKER, Bertha K. Geopolítica da Amazônia. *Estud. Av.* São Paulo, v. 19, n. 53, Apr. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40142005000100005&lng=en&nrm=i>. Acesso em: 8 mar. 2010.

BRASIL. *Lei n. 9.424*, de 24 de dezembro de 1996. Dispõe do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm>. Acesso em: 18 fevereiro 2009.

CÂMARA MUNICIPAL CONSTITUINTE. Lei Orgânica do Município de Cametá, de 5 de abril de 1990. (Documento impresso)

CAMETÁ. Prefeitura Municipal. Secretaria Municipal de Educação. *Bases do PPP da Escola Caá-mutá*. Cametá, PA, 2002. Mimeografado

CAMETÁ. *Escola Caá-mutá, Escola Cidadã: reflexões, princípios e diretrizes da Educação Municipal de Cametá*. Cametá, PA: SEMED, 2003. (Caderno de Educação; 1)

CARVALHO, Delza Maria. *Política e exclusão social: Um estudo sobre o Município de Cametá*. Belém: Camutás, 1998.

FRENTE POPULAR DEMOCRÁTICA CAMETAENSE PT/PPS. *Plano de governo*. Cametá, PA, 2000. Mimeografado.

GOHN, Maria da Glória. *Teorias dos movimentos sociais: Paradigmas clássicos e contemporâneos*. 2.ed. São Paulo: Loyola, 2000.

GRACINDO, Regina Vinhaes. *O escrito, o dito e o feito: Educação e partidos políticos*. Campinas, SP: Papirus, 1994.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística — IBGE. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 20 março 2009.

LIMA, Rosângela Novaes. De Barbalho a Gueiros: Clientelismo e políticas educacionais no Pará, 1983-1990. 1995. Dissertação (Mestrado) — Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, 1995.

MIRANDA, Vicente Chermont. *Glossário paraense ou coleção de vocábulos peculiares à Amazônia e especialmente à Ilha de Marajó*. Belém: UFPA, 1968.

MOCBEL, Alberto Moia. *Ecos cametaenses*. Belém: Grão-Pará, 1985.

ONU. Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento — PNUD. *Atlas de Desenvolvimento Humano*. In: Fundação das Associações dos

Municípios do Estado do Pará. Disponível em: < http://www.famep.com.br/famep/idh/uf_idh.asp>. Acesso em: 08 abril 2010.

PINTO, Lúcio Flávio. Envolverde — IDH no Pará é pior na Ilha do Marajó. In: Instituto Peabiru. *Amazônia na mídia* — tudo o que a imprensa publica sobre a Amazônia. Disponível em: <<http://amazonianamidia.blogspot.com/2008/09/envolverde-idh-no-par-pior-na-ilha-de.html>> Acesso em: 08 abril 2010.

SANTOS, Manira Aboud. *Educação e democracia no governo da cidade de São Paulo (1989-1992)*. São Luís: EDUFMA, 2000.

TAMER, Victor. *Chão cametaense*. 2.ed. Belém: Supercores, 1998.

ANEXO

Mapa 1 – Localização do Município de Cametá e seus limites



(Fonte: IBGE, 2005)

**Formação do(a) administrador(a) escolar
na gestão de Unidades SEDUC
na Escola (USE) Belém-PA:**
Breves notas

José Pedro Garcia Oliveira

Resumo

Este artigo é um ensaio e reflexão sobre a Formação do(a) Administrador(a) Escolar na Gestão de Unidades SEDUC na Escola/Secretaria de Estado de Educação região metropolitana da cidade de Belém-PA. O objetivo é desenvolver estudos e reflexões acerca da formação de administradores escolares em exercício da função nas Unidades SEDUC na Escola – USEs, precisamente sobre a capacidade que possuem para gerir a aprendizagem, propor atividades para apoio e recuperação de alunos com dificuldades, promover encontros de orientações didático-pedagógica, mobilizar, encaminhar, envolver, realizar modificações, mudanças e transformações, articular de forma coletiva e participativa os sujeitos da escola. O referencial utilizado como suporte desse estudo são obras de autores da área: Alonso (2007), Fonseca (1994), Garcia (1999), Romão & Gadotti (1997), Santos (2003) e Vieira (2003). Como metodologia, adotou-se a observação nos momentos de reuniões e eventos promovidos pela Coordenadoria de Integração Regional – COINTER/Secretaria Adjunta de Ensino/SAEN – SEDUC-PA. Verificou-se que somente um processo de formação ampla, interdisciplinar e abrangente, dinamiza o trabalho escolar, fortalece a autonomia, assegura a implementação do currículo e compromete o administrador(a) escolar com os resultados escolares. Conclui-se que a formação dos administradores escolares, em exercício nas Unidades SEDUC na Escola – USEs da região metropolitana da cidade de Belém-PA, ainda é limitada, livresca, conceitual, fragmentada e recheada de resquícios da tendência técnico-científica de gestão escolar, do modelo de produção de linha de montagem oriunda do século passado, cuja concepção perpassa a ideia de que os administradores escolares, coordenadores, supervisores, orientadores escolares exercem a função de “gerentes”, lógica que desqualifica o aspecto pedagógico e formativo, as dimensões sócio-política e técnico-científica do trabalho docente e administrativo, bem como concebe a escola no formato de uma empresa de produção em massa.

Palavras-chave

Formação do administrador escolar. Educação básica. Sistema escolar.

INTRODUÇÃO

A administração escolar frente a tantos e diferentes olhares tem sido assumida com cautela e conhecimento de causa por admitir-se que o exercício do(a) administrador(a) escolar é o centro das implicações e indefinições, de iniciativas e de desafios para se efetuar qualquer mudança no processo ensino-aprendizagem, mesmo sendo portador de uma formação deficiente, limitada e instrutiva para fazer frente às exigências políticas, sociais, tecnológicas, pedagógicas e culturais do mundo atual, situação que tem se constituído em desafios, perspectivas e implicações para promover mudanças na escola.

O modelo de formação de administradores escolares existente, é que credencia ou se admite profissionais para a escola de educação básica, inclusive a escola pública paraense, mesmo sabendo-se que essa formação não consegue aprofundar, discutir, ressignificar e promover avanços sobre questões relativas ao funcionamento, a estrutura e à organização político-didático-pedagógica da escola, bem como tornar essa instituição um espaço de aprendizagem, de convivência coletiva, participativa e democrática.

No campo da formação específica do exercício da administração escolar, relacionada à formação, atuação, condições, experiência e valorização dos professores e administradores escolares especificamente os que exercem função nas Unidades SEDUC na Escola (USE), tipo de estrutura administrativa que descentraliza as ações da Secretaria de Estado de Educação do Pará (SEDUC) por meio vinte Unidades Administrativas localizadas nos cinco municípios que compõe a região metropolitana da cidade de Belém, o cenário que se vem visualizando a partir dessa estrutura administrativa, revela que a formação dos administradores escolares em exercício nas USEs, tem sido inadequada para provocar mudanças na organização, funcionamento, estrutura e melhoria da qualidade social da educação.

Neste texto pretendemos desenvolver estudos e reflexões acerca da formação de administradores escolares em exercício da função nas Unidades SEDUC na Escola – USEs, precisamente sobre a capacidade que possuem para gerir a aprendizagem, propor atividades para apoio e recuperação de alunos com dificuldades, promoção de encontros de orientações didático-pedagógica, mobilização, encaminhamentos, mudanças e transformações dos sujeitos da escola de forma coletiva e participativa, visando a qualidade da educação básica paraense, porque não a educação básica brasileira.

FORMAÇÃO DE ADMINISTRADORES ESCOLARES

A formação do(a) administrador(a) escolar fundamenta-se no previsto no artigo 64 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN –Lei nº 9.394/96, em que a administração da educação é uma área do conhecimento que como as demais exige

formação adicional além da docência que é a base da identidade formativa dos profissionais da educação

Nos anos 90 do século XX, com processo de reforma do Estado e da gestão, a área da educação é afetada diretamente com a implantação de um conjunto de medidas que modificam o panorama existente especificamente o da educação básica focalizando na necessidade de investimentos em gestão pública, fato que provocou inúmeras reformas, seguidas da criação de diversos programas educacionais, de cunho financeiro e de gestão.

Nessa perspectiva de formação de professores para a educação básica, especificamente a formação de pedagogos, ocorre no curso de pedagogia, formação que sinaliza para a possibilidade do exercício de funções de administrador(a) escolar e coordenação pedagógica. É incontestável a centralidade da gestão nas reformas educacionais na maioria dos países da América Latina, pois se constata a configuração de um formato de gestão escolar tendendo a descentralização das decisões e a melhoria da qualidade social da educação.

No que se refere ao processo de formação de administradores escolares sob os auspícios da Constituição Federal de 1988, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional –Lei nº 9.394/96, Lei nº 10.172/2001 –Plano Nacional de Educação, normas e procedimentos são instituídos, como bem explicita o artigo 64 da Lei nº 9.394/96, ao fazer referência a formação desse profissional,

A formação de profissionais da educação para a administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em cursos de graduação em pedagogia ou em cursos de pós-graduação, a critério da instituição, garantida, nesta formação, a base comum nacional.

Embora o princípio da gestão escolar venha se tornando uma preocupação frequente dos sistemas de ensino e das escolas, à concepção e execução, o pensar e o fazer, a teoria e a prática e a formação didático-pedagógico-político-culturais para o exercício da função, ainda é um processo tímido uma vez que a estrutura de poder praticada pela escola precisa ser repensada, pois a “prática da participação coletiva, que atenua o individualismo; da reciprocidade, que elimina a exploração; da solidariedade que supera a opressão;

da autonomia, que anula a dependência de órgãos intermediários que elaboram políticas educacionais das quais a escola é mera executor” (VEIGA, 1995, p. 18), embora o balanço que se pode fazer nesse momento resulta de investigações e produções elaboradas por autores conceituados da área (ALONSO, 2007, ABREU, 2001, CABRAL NETO & ALMEIDA, 2000, LUCK ET AL, 2002, LIBÂNEO et al., 2003, VIEIRA ET AL, 2003, RBPAE, 2005, FRANCISCO FILHO, 2006, SANTOS, 2008) que apontam os limites e preocupações em torno da viabilidade de um processo específico para formação desse profissional.

A proliferação de cursos de formação de professores em que a configuração fundamenta-se em teorias educacionais, novas metodologias de ensino e de informações sobre a disciplina ou disciplinas enfatizando de que é uma formação variada e inovadora relacionada aos acontecimentos do contexto sociocultural e educacional tendo em vista que fatos novos estão acontecendo, a discussão e a reflexão visando a compreensão dos problemas sociais, políticos e culturais e suas determinações na vida cotidiana e em todas as suas dimensões, é um cenário em que os professores e os gestores escolares, devem estarem preparados criticamente para ajudar na orientação e reflexão do educando sobre a natureza do processo educativo.

Alarcão (1998) sobre o processo de formação de professores enfatiza de que ser um bom professor significa levar em consideração algumas dimensões do conhecimento profissional. Dentre elas, a estrutura do conhecimento científico-pedagógico, em que o conhecimento do conteúdo disciplinar que ser relaciona diretamente ao “domínio da matéria de ensinar, no que diz respeito aos conceitos e temas que a constituem, às estruturas que lhes conferem organização interna e ao grau de relevância de uns relativamente aos outros” (ALARCÃO, 1998, p. 103). Ou seja, é necessário que os professores manifestem profunda segurança na forma de organizar e desenvolver suas atividades em sala de aula.

A atividade do professor insere-se num sistema escolar que tem sua organização própria, onde conhecimento do currículo, entendido como a compreensão do conjunto das áreas disciplinares e não-disciplinares que integram a organização das atividades formativas

de um determinado nível de ensino, bem como o conhecimento da estrutura de seus programas, é fundamental (IBID, p. 103)

No âmbito da região metropolitana da cidade de Belém – PA, os administradores escolares que atuam na direção das Unidades SEDUC na Escola – (USEs), a situação formativa é preocupante e crítica na medida em que o processo de recrutamento e /ou seleção, são egressos dos cursos de graduação em Pedagogia das instituições de ensino superior públicas e privadas, que no desenho curricular dos cursos tem apenas uma disciplina sobre Gestão Escolar, geralmente com carga horária variando entre 45 a 72 horas semestrais, único fundamento que os gestores escolares recebem durante o processo formativo.

O EXERCÍCIO DA ADMINISTRAÇÃO ESCOLAR

O questionamento que se tem levantado sobre a educação e sua organização escolar especificamente na atualidade diante das “transformações técnico-científicas” (LIBÂNEO et al., 2003, p. 59), trata-se de sua função frente às modificações que vem ocorrendo no contexto do trabalho, na vida das pessoas, na educação e na organização e funcionamento escolar, que exige desafios para se pensar, produzir e organizar os conhecimentos e a escola básica.

A forma e a criatividade com que se processa e se move à elaboração, a transformação e a informação social e cultural, provocam na escola e na sua organização situações que de imediato requer revisão nos aspectos referente à organização política, pedagógica, administrativa, curricular, didática, funcional e na função social, visando acompanhar o desenvolvimento futuro.

A partir desse movimento “a aplicação do conhecimento e o desenvolvimento de habilidades e competências” (ALONSO, 2007, p. 25), para modificar a concepção de atuação da escola, uma vez que ainda se utiliza de postura em que a reprodução e a memorização são a tônica de suas práticas de ensinar, constitui uma forte exigência do mercado de trabalho.

Ainda Alonso (2007, p. 25) ao fazer referência ao papel da escola na atualidade diz que,

Compete, pois, à escola, em especial, proporcionar condições e oportunidades para o indivíduo aprender apropriando-se de “saberes já elaborados” e de informações complementares e, também, desenvolvendo métodos próprios de elaboração que lhe permitam dar significado a esse repertório, que ampliem e redimensionem os conceitos e ideias existentes, de modo a alimentar e estimular o desenvolvimento pessoal.

Santos (2003) aborda a questão ao destacar que a partir de 1988, atendendo as prescrições Constitucionais, algumas medidas de democratização da administração escolar foram incorporadas segundo as orientações de descentralização e autonomia. No entanto, segundo a autora

Há diversos problemas em tais orientações às Escolas. Primeiro, a obrigatoriedade de implementação de tais medidas acaba por invalidar suas finalidades de democratização da gestão, porque não se impõe democracia, constrói-se, conquista-se. (...) efetivamente tais medidas passam a ser meras formalidades legais, mas, ao mesmo tempo parecem estar servindo para a consecução de um novo modelo de escola, na direção de transformar numa instituição empreendedora e competitiva, tal qual as empresas de sucesso (SANTOS, 2003, p. 106).

Contudo, as pesquisas, os estudos e a produção teórica afirmam que o papel dessa instituição de ensino, é fomentar a modificação de padrões, de comportamentos, de crenças e de valores, uma vez que a afetividade desse processo ocorre por meio de envolvimento, de participação, de contribuição, do bom funcionamento, da boa comunicação e da ampliação de informações que são elementos fundantes para interagir com os conhecimentos existentes.

A escola inserida nesse contexto vê-se diante de novos desafios, novas dimensões, novos jeitos de fazer, saber fazer, construir/reconstruir o conhecimento, novos saberes, novos paradigmas, novas formas de organização do currículo, de gestão, de planejamento, das relações com a comunidade e da avaliação, por meio da participação e do envolvimento do coletivo escolar “(...) à atuação do dirigente escolar, pode contribuir para a superação de conflitos, para a melhoria de trabalho, para as relações intraescolares e, fundamentalmente, para a qualidade do ensino (...)” (ROMÃO & PADILHA, 1997, p. 93).

O ADMINISTRADOR ESCOLAR ATUANDO NA UNIDADE SEDUC NA ESCOLA – USE

Em relação à formação de administradores escolares que atuam na administração das Unidades SEDUC na Escola – USEs na região metropolitana da cidade de Belém – PA, há fortes indícios de que há formação recebida na graduação universitária não condiz com o exercício da função frente a essas Unidades Administrativas, devido indefinições no que se refere a prática do planejamento, a concepções de organização, de funcionamento e a sensibilidade pedagógica para mobilizar, articular e enfrentar o exercício da função, pois “em geral, a formação básica dos dirigentes escolares não se assenta sobre essa área específica de atuação e que, mesmo quando esses profissionais a têm, ela tende a ser livresca e conceitual” (LUCK, 2000, p. 29), ou seja, não há oferta de formação específica em nível de ensino superior/formação inicial para administradores escolares e de sistemas que forneça informações relativas à organização e funcionamento, estrutura, currículo, planejamento, execução e avaliação da escola.

Essa lacuna para o Sistema Estadual de Educação parece desconhecida uma vez que não percebe intervenções que possa melhorar a atuação desses administradores escolares, pois o que se constata é a “tendência, dada a sua concepção macrossistêmica e seu distanciamento do dia a dia das escolas, é a de considerar a problemática educacional em seu caráter genérico e amplo, do que resulta um conteúdo abstrato e desligado da realidade” (LUCK, 2000, p. 30), situação que certamente direciona os administradores escolares a concentrarem maiores preocupações no aspecto administrativo e burocrático da função, deixando para segundo plano a função pedagógica de suas ações.

Na região metropolitana da cidade de Belém-Pa, o curso de Pedagogia continua sendo o responsável pela formação de administradores escolares, ainda que “(...) baseada numa estrutura administrativa autocrática, vertical e hierarquizada (...)” (ROMÃO & PADILHA, 1997, p. 91) de forma livresca e conceitual, mas como formação capaz de garantir a atuação desses gestores, cuja concepção formativa fundamenta-se numa administração escolar autocrática ou burocrática em que “a organização escolar é vista como uma

realidade objetiva, neutra, técnica, que funciona racionalmente” (VIEIRA, 2003, p. 46) mantendo sobre seu controle todo o poder e tomada de decisões.

A continuidade desse modelo formativo ainda tem sido um impedimento para adoção e definição de uma postura político-pedagógica dos administradores escolares em exercício nas USEs da região metropolitana da cidade de Belém-PA, que Alonso (2007, p. 28) adverte escrevendo que,

As organizações precisam adequar-se ao contexto sociopolítico e às exigências de sua época, a sua existência só tem sentido quando cumpre sua função social, e a vida das pessoas nas organizações constitui parte significativa desse processo de formação; portanto, a escola além de instruir e formar intelectual e socialmente os alunos é um campo de aprendizagem social e de convívio humano que cultiva valores, ensinamentos, sentimentos e provoca desafios a todos os participantes dessa comunidade educativa.

Considerando o que Alonso escreve, o que se infere é que os administradores escolares no cotidiano do exercício da Unidade SEDUC na Escola têm voltado com maior destaque, seus olhares para as questões administrativas, financeiras e jurídicas, deixando a planos secundários as questões pedagógicas. Sempre estão preocupados com situações como: lotação e falta de professores e servidores, problemas de infraestrutura (telhados, goteiras, pinturas, fossas danificadas, torneiras quebradas), aplicação dos recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola – PDDE e Fundo Rotativo, prestações de contas, segurança das escolas (aumento do muro de proteção), falta de água, falta de servidores para atividades administrativa e apoio, falta de merenda escolar, livro didático, equipamentos e mobiliários.

Outro aspecto que merece destaque neste trabalho é o fato de que a atual prática gestonária nas escolas acaba exigindo dos diretores uma dedicação maior, e às vezes plena, às questões administrativas, obrigando-os a tornar secundário o aspecto mais importante de sua atuação, ou seja, a sua responsabilidade em relação às questões pedagógicas e propriamente educativas, que se reportam à sociedade como um todo e, especificamente à sua comunidade escolar (ROMÃO & PADILHA, 1997, p. 92).

Não resta dúvida que essas questões são de extrema importância para qualificar a aprendizagem. Entretanto, priorizar essas questões em detrimento das pedagógicas e educativas, implica no isolamento, na centralização, na exclusão e no controle por parte do(a) administrador(a) escolar, estabelecendo assim, um formato dependente e conflituoso. Ou seja, preocupar-se somente com as questões administrativas gera um processo de rotina e de improvisações das ações ou de sobreposição, afastando o(a) administrador(a) escolar de atuar no compromisso de elevar a qualidade do ensino e da educação escolar das escolas que compõe a USE, constituindo-se assim, em um profissional dependente, desinteressado e alienado ao debate, a reflexão, a qualidade do ensino e ao questionamento sobre a organização política e social da educação, do planejamento, da coordenação pedagógica, do assessoramento, da direção, da parceria, da participação, do envolvimento dos sujeitos / atores e usuários, da descentralização de funções, da construção e aperfeiçoamento da liderança, da autonomia, do acompanhamento, da avaliação, da interação escola-comunidade, da qualidade da aprendizagem e da formação e valorização dos profissionais da educação que são fundamentos teórico-metodológicos indispensáveis no conjunto das ideias, teorias, conteúdos, procedimentos e práticas próprias de uma administração escolar democrática participativa.

Assim, os resultados preliminarmente constatados sobre a formação dos administradores escolares no exercício da função das Unidades SEDUC na Escola na região metropolitana de Belém-PA, é uma forte inconsistência teórico-metodológica que tem limitado a atuação desses sujeitos para enfrentarem e promoverem propostas de ações que priorize principalmente a função pedagógica e social como eixo diretriz/mobilizador/coordenador das demais funções (administrativa, financeiro, jurídico). Trata-se da incompatibilidade para associar a formação inicial e continuada à elaboração do Projeto Político Pedagógico, a implantação/implementação do Conselho Escolar, do Grêmio Estudantil, da organização de Professores e Servidores e da relação com as famílias e comunidades, que são dimensões de uma política de formação sólida e duradoura, que agrega a participação, o envolvimento, o comprometimento, a autonomia pedagógica, administrativa e financeira, que efetivamente devem permear a formação dos administradores escolares.

Segundo Ferreira (1998, p. 113), os desafios para uma formação do homem e da mulher atualmente, é uma condição indispensável para mobilização da vida social e coletiva da população, pois.

Um processo de gestão que construa coletivamente um projeto pedagógico de trabalho tem já, na sua raiz, a potência da transformação. Por isso é necessário que atuemos na escola com maior competência, para que o ensino realmente se faça e que a aprendizagem se realize, para que as convicções se construam no diálogo e no respeito e as práticas se efetivem, coletivamente, no companheirismo e na solidariedade. (...) uma aprendizagem dos conteúdos científicos da cultura erudita e os conceitos éticos de convivência social (...).

Considerando o enfoque posto pela autora, verifica-se que somente um processo de formação amplo, interdisciplinar e abrangente dinamiza o trabalho escolar, fortalece a autonomia, assegura a implementação de um currículo comprometido com os resultados escolares e define a elaboração de política educacional.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Entender a formação de administradores escolares das Unidades SEDUC na Escola –USE da região metropolitana da cidade de Belém –Pa, é fundamental para o desenvolvimento da pesquisa, da investigação e do reconhecimento político-social e pedagógico que possui essa função ora ocupada por pedagogos ou licenciados plenos com o objetivo de coordenar, orientar e promover a implementação de políticas educacionais que assegure o acesso, a permanência, a progressão e conclusão com sucesso do(a) aluno(a), a efetivação de um processo de humanização do ambiente escolar, a diversidade e inclusão social, a democratização e a qualidade social da aprendizagem escolar. Ou seja, formação que efetivamente oriente os administradores escolares para que possam encaminhar políticas, projetos e ações participativas e coletivas, afloradas a partir do mútuo interesse da comunidade escolar.

No decurso dos debates, reflexões e análise em torno principalmente dos saberes da docência – a experiência, o conhecimento e os saberes pedagógicos (PIMENTA, 1999), necessários à

instrumentalização teórico-prática do(a) administrador(a) escolar para encaminhar ações que possam revitalizar o ensino e a aprendizagem, têm-se a convicção de que esse(a) profissional investido(a) no exercício da função, apresenta forte limitação formativa na medida em que não consegue ter uma visão abrangente do conjunto de escolas sob a responsabilidade da Unidade SEDUC na Escola –USE da região metropolitana da cidade de Belém-PA, tanto do ponto de vista social, político, pedagógico, organizativo e administrativo. Esse déficit contribui, reduz e concentra a atuação e atenção em maior proporção do exercício da função, no aspecto administrativo e burocrático principalmente em questões como: lotação e falta de professores e servidores, problemas de relacionamentos interpessoais, falta de equipamentos e mobiliários, problemas de infraestrutura, chamadas para as frequentes reuniões junto a Coordenadoria de Integração Regional –COINTER – Secretaria Adjunta de Ensino – SAEN – Secretaria de Estado de Educação – SEDUC, que coordena esse modelo de gestão, que de certo modo tem impossibilitado esses profissionais compreenderem e promoverem ações para qualificar socialmente a aprendizagem escolar.

Portanto, concluímos que a formação dos administradores escolares, em exercício nas Unidades SEDUC na Escola – USEs da região metropolitana da cidade de Belém-PA, ainda é limitada, livresca, conceitual, fragmentada e recheada de resquícios da tendência técnico-científica de gestão escolar, do modelo de produção de linha de montagem oriunda do século passado, cuja concepção perpassa a ideia de que os administradores escolares, coordenadores, supervisores, orientadores escolares exercem a função de “gerentes”, lógica que desqualifica o aspecto pedagógico e formativo, as dimensões sócio-política e técnico-científica do trabalho docente e administrativo, bem como concebe a escola no formato de uma empresa de produção em massa.

Referências

ALARCÃO, Isabel. “Formação Continuada Como Instrumento de Profissionalização Docente”. IN: VEIGA, Ilma Passos Alencastro (Org.). *Caminhos da Profissionalização do Magistério*. Campinas, SP: Papirus, 1998. p. 99-122.

ALONSO, Myrtes. “Formação de Gestores Escolares: um campo de pesquisa a ser explorado”. IN: ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini & ALONSO, Myrtes (Orgs.). *Tecnologias na Formação e na Gestão Escolar*. São Paulo: Avercamp, 2007. p. 21-34.

BELOTTO, Aneridis A. Monteiro et al. *Interfaces da Gestão Escolar*. Campinas, SP: Alínea, 1994.

GARCIA, Carlos Marcelo. *Formação de Professores – para uma mudança educativa*. Portugal: Porto, 1999.

LIBÂNEO, José Carlos. *Educação Escolar: políticas, estruturas e organização*. São Paulo: Cortez, 2003.

LUCK, Heloisa. “Perspectivas da Gestão Escolar e Implicações quanto à Formação de seus Gestores”. *Em Aberto*, Brasília, v. 17, nº 72, fev./jun. 2000. p. 11-33.

ROMÃO, José Eustáquio & PADILHA, Paulo Roberto. “Diretores Escolares e Gestão Democrática da Escola”. In: GADOTTI, Moacir & ROMÃO, José Eustáquio (Orgs.). *Autonomia da Escola – princípios e propostas*. São Paulo: Cortez, 1997. p. 91-102.

SANTOS, Terezinha Fátima .A. Monteiro dos. “Implicações do público não estatal para a gestão escolar democrática, pelas vias do Programa Dinheiro Direto na Escola”. IN: ARAUJO, Ronaldo Marcos de Lima (orgs). *Pesquisa em Educação no Pará*. Belém: EDUFPA, 2003.

VIEIRA, Alexandre Thomaz (Org.). *Gestão Educacional e Tecnologia*. São Paulo: Avercamp, 2003. p.23-38.

**Política de financiamento da
educação superior:**
Uma análise dos cursos de contrato
na Universidade Federal do Pará
no período de 2000 a 2008

João Batista do Carmo Silva

Resumo

Esse artigo apresenta resultados de uma pesquisa sobre o financiamento da educação superior, no que concerne aos contratos estabelecidos, no período de 2000 a 2008, entre a Universidade Federal do Pará (UFPA) e prefeituras do interior do estado do Pará, para a oferta de Cursos de Licenciatura Plena, financiado com os recursos do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), para os professores das redes estadual e municipais de ensino. Para compreender essa problemática, elaboramos os seguintes questionamentos: Como está estruturada a política de financiamento implementada pelo governo federal, para as IFES, ao longo desse período, e quais são as suas relações com a reforma do Estado e da Educação Superior, no país? Qual a política de financiamento do processo de interiorização da Universidade Federal do Pará e qual a sua relação com a política de oferta de cursos de contrato? Qual o montante dos recursos públicos municipais provenientes dos contratos celebrados entre Universidade Federal do Pará e as prefeituras do interior do estado, no período destacado? Como foram aplicados os recursos advindos dos contratos celebrados entre a Universidade Federal do Pará e as prefeituras do interior do estado? Adotamos como metodologia a abordagem qualitativa e utilizamos dados documentais. Como resultado, percebemos que, a Reforma do Estado, resultante da crise financeira do capital, implicou em reconfigurações do papel do Estado na educação, especialmente no que tange à legislação da educação superior e à política de financiamento para esse nível de ensino. Por isso, a universidade pública brasileira vive uma crise institucional, que se manifesta, especialmente, na estagnação orçamentária dos recursos do Governo Federal para sua manutenção e desenvolvimento da educação superior. Os recursos disponibilizados pelo fundo público federal para custearem as despesas com Educação Superior não têm dado conta da crescente demanda de jovens que buscam esse nível de ensino. Ficou evidenciado na pesquisa que os cursos de contrato são uma estratégia de qualificação de profissionais locais com complementação de recursos para manutenção dos campi do interior e para complementação salarial dos professores que atuam nesses cursos.

Palavras-chave

Financiamento da educação. Política educacional. Educação superior.

INTRODUÇÃO

Previamente gostaria de ressaltar duas questões referentes à produção desse texto. A primeira, diz respeito à natureza e importância do “II Momento de Diálogos Científicos do CUNTINS”. Pois, realizar um evento para discutir pesquisa em um Campus Universitário, que quer “ser universidade”, no interior da Amazônia, constitui-se em algo incomensurável. Demonstra que a Universidade

Federal do Pará, começa a constituir-se na sua inteireza, sob a égide da pesquisa científica, que é condição *sine qua non* para o ensino universitário. Esse aspecto ergue-nos jactanciosos diante dos desafios dessa região que abriga nosso campus. A segunda questão, destaca-se o exíguo tempo do debate e espaço para o texto, dentre as condições inerentes a produção do conhecimento, e a necessária socialização desses conhecimentos. Pretende-se, portanto, nesse texto, realizar muito mais do que uma simples síntese da minha dissertação, mas, um convite para a leitura da mesma.

Essa pesquisa, que será aqui relatada, objetivou investigar as implicações da política de financiamento dos cursos de licenciatura da Universidade Federal do Pará, estabelecida por meio de contrato com prefeituras do interior do estado do Pará, com recursos do FUNDEF, no processo de interiorização do ensino de graduação, no período de 2000 a 2008.

- Nossos objetivos específicos foram os seguintes:
- Analisar a política de financiamento implementada pelo governo federal para as IFES, ao longo desse período, e sua relação com a reforma do Estado e da Educação Superior no país;
- Analisar a política de financiamento do processo de interiorização da Universidade Federal do Pará e a sua relação com a política de oferta de cursos de contrato;
- Identificar o montante dos recursos públicos municipais envolvidos nos contratos celebrados entre Universidade Federal do Pará e as prefeituras do interior do estado, no período destacado;
- Investigar a aplicação dos recursos provenientes dos contratos celebrados entre Universidade Federal do Pará e as prefeituras do interior do estado.

Para tanto, estruturamos esse texto em quatro tópicos, onde realizamos um debate inicial e contextualizador sobre a Reforma do Estado e o financiamento da Educação Superior, para em seguida analisar as características da atual política de financiamento da educação superior. No terceiro ponto analisamos a política de

financiamento das instituições federais de educação superior brasileiras, focando mais especificamente no caso da UFPA. A partir daí, nos lançamos na reflexão acerca da política de financiamento da interiorização da UFPA, para compreender as características dos cursos de contrato no bojo desse processo e, finalizamos com algumas reflexões conclusivas sobre o exposto.

1. A REFORMA DO ESTADO E O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

A política de financiamento implementada pelo governo federal, para as IFES, foi estruturada, principalmente no período posterior à década de 1990, de forma a atender as exigências internacionais de reconfiguração dos Estados Nacionais. Ou seja, a crise atual do capitalismo, ocasionada pelas limitações do modelo fordista-keynesiano, provocou a necessidade do capital, para manter suas taxas de lucro, de que o Estado “reformassem” seu papel, tanto na política macroeconômica como no financiamento das políticas públicas sociais.

Essa concepção de governo impactou decisivamente a educação brasileira e, principalmente, a Educação Superior, que, aliás, foi o principal alvo das intervenções dos organismos internacionais nas políticas públicas. Essas diretrizes estão apresentadas no Plano Diretor de Reforma do Estado, elaborado no governo de Fernando Henrique Cardoso, em 1995, pelo Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado, liderado por Luiz Carlos Bresser-Pereira. Trata-se, na visão de Behring (2003), de uma “contrarreforma”, como uma estratégia para suprimir direitos conquistados pelo povo brasileiro.

Essa estratégia centrava-se numa política que tinha como foco principal o gerenciamento por metas, a flexibilização dos direitos trabalhistas e as parcerias entre o setor público e o privado. Essa concepção, até hoje, ainda influencia a política educacional brasileira, conforme podemos observar na legislação que instituiu algumas de suas expressões mais significativas: LDB/1996, PNE/2001, FUNDEF/1996, FUNDEB/2007, PDE, PROUNI/2005 e REUNI/2007.

2. POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO SUPERIOR

Financiamento da Educação Superior, conforme está estabelecido na Constituição Federal, de 1988, no artigo 206, inciso IV, e na LDB, de 1996, no artigo 56, o financiamento é um dos instrumentos fundamentais para a manutenção do ensino público, gratuito com qualidade social para todos, uma vez que, conforme seu art. 2º, a educação nacional se faz “Inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. (BRASIL, 1996).

Por outro lado, está umbilicalmente ligado ao financiamento da educação superior, a concepção de autonomia universitária. A universidade, enquanto instituição secular, para gozar de “autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira e patrimonial”, conforme estabelecido no artigo 207, da Constituição de 1988, entende a autonomia universitária como condição imprescindível para a produção do conhecimento no momento histórico atual. Em outras palavras, a concepção de autonomia universitária, defendida pelos governos reformistas, parte da premissa de que não precisamos discutir outra política de financiamento público para a Educação Superior e sim buscar novas fontes externas de recursos. O que vai ao encontro da concepção de “universidade prestadora de serviços” ou “universidade heterônoma” (SGUISSARDI, 2003).

Esses são alguns elementos estruturantes da política de financiamento da educação superior, que tem encontrado nas parcerias público-privado, nas fundações, nas políticas de gerenciamento de metas estratégias de extirpar a autonomia dispensada legalmente no interior do Estado Brasileiro, para manutenção do modelo de universidade adotado no Brasil.

3. A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DAS IFES BRASILEIRAS: O CASO DA UFPA

Segundo a LDB (Lei Nº 9.394/1996) “Caberá à União assegurar, anualmente, em seu Orçamento Geral, recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação

superior por ela mantidas”. (Art. 55. Lei Nº. 9.394/96-LDB). Entretanto, apesar de garantir, nesse artigo, que é função da União assegurar “recursos suficientes para manutenção e desenvolvimento das instituições de educação superior” públicas, percebemos que as IFES tem buscado estratégias para criar artifícios para o financiamento do ensino superior, como, por exemplo, os cursos de contratos, demonstrando que esse artigo não foi implementado “ipsis litteris”.

Oliveira (2006) levanta duas situações, com relação ao financiamento das IFES: a) a do *crescimento generalizado dos índices de produtividade das IFES*, especialmente a partir de 1997, mormente por meio da expansão de cursos de graduação, que parece indicar uma *resposta ajustada* à atual política de expansão e *massificação* da educação superior; b) a do acirramento da disputa em torno dos recursos federais mediante a *concorrência* estabelecida pela nova matriz de distribuição entre as IFES, adotada pelo Ministério da Educação e do Desporto (MEC), desde 1999, que, ao ampliar os recursos para uma instituição, diminui-os, conseqüentemente, para outra.

Ganham importância, também, os pleitos das universidades federais em torno dos aportes adicionais dos programas especiais criados, em grande parte pelo próprio MEC, fazendo com que os convênios se tornem uma fonte fundamental para manutenção ou desenvolvimento dessas instituições.

Na Tabela 1, apresentaremos a Execução Orçamentária da União para Manutenção e Desenvolvimento da Educação, mais especificamente com a Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior (MDES), no período de 2003 a 2008, com o intuito de ilustrar melhor as afirmações acima.

Considerando os dados da Tabela 1, podemos afirmar que:

- 1) Os recursos disponibilizados para fins de aplicação dos percentuais de vinculação constitucional, conforme Art. 212, da Constituição Federal, de 1988, são resultado da seguinte operação: Receita Bruta de Impostos da União¹,

¹ Se as vinculações constitucionais incidissem sobre o valor total da Receita Corrente da União, incluindo as contribuições e taxas, sem a Desvinculação da

Tabela 1 – Execução orçamentária da união com manutenção e desenvolvimento do Ensino Superior (MDES)
– 2003 a 2008 (em milhares de reais).

ESPECIFICAÇÃO	2003	2004	2005	2006	2007	2008
Receita bruta de impostos da União	115.191.037	128.674.367	155.057.427	169.502.589	199.600.618	253.266.787
Transferências para Estados e Municípios	49.658.856	55.471.519	66.850.419	73.072.566	86.027.866	109.157.985
Confisco da DRU (20%)	23.038.207	25.734.873	31.011.485	33.900.518	39.920.123	50.653.357
Receita para efeito do art. 212 da CF/88	42.493.974	47.467.975	57.195.523	62.529.505	73.652.629	93.455.445
18% (art. 212 da CF/88)	7.648.915	8.544.235	10.295.194	11.255.311	13.257.473	16.821.980
Despesas liquidadas com MDES	6.408.444	6.836.367	7.866.090	9.035.089	9.585.707	10.517.767
Despesas liquidadas com MDES em relação à Receita Bruta de Impostos da União	5,6%	5,3%	5,1%	5,3%	4,8%	4,1%

Fonte: Ministério da Fazenda, SIAFI. (Disponível em: <http://www.fazenda.gov.br>).

menos o montante de recursos transferidos para os estados e municípios e os 20% de recursos confiscados pela DRU. Ou seja, em 2003, tivemos uma receita bruta de impostos da União da ordem de R\$115.191.037.000,00; mas, descontando-se as transferências para estados e municípios e os 20% da DRU, obtivemos R\$42.493.974.000,00 disponíveis para atender as despesas do governo federal. Aplicando-se a vinculação de 18% sobre essa receita, chegamos ao montante de apenas R\$7.648.915.000,00, liberados para as despesas com educação, e de R\$ 6.408.444.000,00, para Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior (MDES). Em 2008, o valor resultante da aplicação da vinculação constitucional para a educação foi de R\$16.821.980.000,00, dos quais foram aplicados R\$10.517.767.000,00, em Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior.

- 2) Se aplicássemos a vinculação constitucional de 18% sobre a receita bruta, em 2003, sem a DRU, teríamos um volume de recursos no valor de R\$ 65.532.181.000,00, que corresponde a 47,1% mais que o valor disponibilizado para MDE. Em 2008, teríamos o montante de R\$144.108.802.000,00, 54,2% maior que o valor, de fato, aplicado em MDE.
- 3) Mesmo com o aumento absoluto no valor liquidado com MDES, de R\$ 6.408.444,00, em 2003, para R\$10.517.767.000,00, em 2008, quando analisamos comparativamente o montante de recursos proveniente da Receita Bruta de Impostos da União, observa-se que houve um decréscimo percentual de 5,6% para 4,1%, no período de 2003 a 2008.
- 4) Além do decréscimo de 1,5% nas despesas liquidadas com Manutenção e Desenvolvimento da Educação Superior

DRU, teríamos, em 2003, um aumento de 687,8% de recursos disponíveis para Manutenção e Desenvolvimento da Educação (MDE), considerando que a Receita Corrente foi de R\$384.447.011.298,34. Em 2008, a Receita Corrente da União foi de R\$754.735.516.610,46, o que provocaria um aumento de 590,8% de recursos disponíveis para a educação brasileira, já descontadas as Transferências para os Estados e Municípios, nos valores absolutos que foram aplicados.

Tabela 2 – Evolução orçamentária de outras despesas correntes e de capital da UFPA.

2001 A 2008 (R\$)						
Ano	Proposta Orçamentária PGO	LOA	Dotações Autorizada (LOA + Suplementação + Créditos especiais + Anulações/ Remanejadas)	Créditos Recebidos (Convênios e Descentralização de créditos)	Créditos Concedidos e Transferidos	Orçamento Aplicado
	(A)	(B)	(C)	(D)	(E)	(F)=(C+D-E)
2001	15.463.235,00	23.993.172,00	25.531.343,00	20.381.124,97	-	45.912.467,97
2002	15.504.000,00	27.165.020,00	27.100.175,00	23.626.030,21	-	50.726.205,21
2003	17.944.381,00	28.846.413,00	29.197.735,00	26.483.047,01	-	55.680.782,01
2004	20.842.819,94	35.369.990,00	36.116.153,00	36.417.328,67	-	72.533.481,67
2005	33.098.219,00	47.889.049,00	47.934.106,00	59.547.736,70	111.237,00	107.370.605,70
2006	40.227.733,00	56.457.728,00	57.796.981,00	54.464.471,96	1.058.797,00	111.202.655,96
2007	50.736.492,00	64.739.991,00	66.164.912,00	83.032.936,58	1.107.086,07	148.090.762,51
2008	54.520.277,00	78.951.677,00	94.057.610,00	59.416.876,52	3.654.877,43	149.819.609,09
Δ% 2001-2008	252,6	229,0	268,4	191,5	-	226,3

Fonte: UFPA, 2009 (com dados fornecidos por: SIAFI, LOA, UFPA/PROPLAN; UFPA/PROPLAN).

(MDES), em relação ao montante da Receita Bruta de Impostos da União, ganha destaque também, nessa análise, o volume de recursos “confiscados” pela DRU, que é a Desvinculação de Recursos da União. Esse instrumento do financiamento público brasileiro retira recursos do fundo público, vinculados constitucionalmente, para financiar políticas públicas sociais, como uma estratégia para manter as metas de superávit fiscal e fazer reserva financeira para dar segurança aos investimentos financeiros internacionais no Brasil. Em outras palavras, significa cada vez menos recursos disponibilizados para a educação, mas liberados para alimentar a volatilidade do capital financeiro internacional.

4. A POLÍTICA DE FINANCIAMENTO DA INTERIORIZAÇÃO DA UFPA E OS CURSOS DE CONTRATO

Considerando o exposto acima, na perspectiva de compreender como se caracteriza o financiamento do processo de interiorização da UFPA e sua relação com os cursos de contrato, apresentamos a Tabela 2, onde são apresentados os dados correspondentes à Evolução Orçamentária das Outras Despesas Correntes e de Capital, da UFPA, no período de 2001 a 2008. Cada item que compõe essas despesas é formado pelas seguintes categorias econômicas:

- 1- Despesas correntes (custeio);
- 2- Despesas de capital (investimento e emendas).

Os dados da Tabela 2 demonstram que as despesas executadas pela UFPA, em 2001, foram de R\$45.912.467,97 e, em 2008, de R\$149.819.609,09, perfazendo um aumento percentual de 226,3%.

O montante dos recursos públicos municipais, provenientes dos contratos celebrados entre Universidade Federal do Pará e as prefeituras do interior do estado, no período de 2000 a 2008, foi de R\$26.534.721,24. Além desses, ainda foram realizados contratos com a Secretaria de Estado de Educação, no valor de R\$7.608.931,75

Tabela 3 – Cursos de contrato executados – UFPA - 2000 A 2008.

Polo	N.º de Contratos	N.º de Vagas	Contratos Prefeituras (em R\$)	Contratos SEDUC (em R\$)	Total por Campus (em R\$)	Valor por vaga (em R\$)
Abetetuba	09	440	1.949.047,62	0,00	1.949.047,62	4.429,65
Altamira	22	390	2.426.340,21	0,00	2.426.340,21	6.221,38
Castanhal	07	700	1.112.317,52	2.720.000,00	3.832.317,52	5.474,73
Ananindeua	02	300	0,00	1.632.000,00	1.632.000,00	5.440,00
Belém	50	450	960.000,00	1.029.476,49	1.989.476,49	4.421,06
Bragança	05	250	974.392,97	445.978,78	1.420.371,75	5.681,49
Cametá	02	100	336.000,0	0,00	336.000,0	3.360,00
Irituia	04	150	870.511,40	0,00	870.511,40	5.803,41
Marabá	49	1.222	8.469.095,35	695.476,48	9.164.571,83	7.499,65
Marajó	10	500	933.856,00	272.000,00	1.205.856,00	2.411,71
Santarém	51	900	5.249.897,82	272.000,00	5.521.897,82	6.135,44
Tailândia	15	493	2.502.536,22	0,00	2.502.536,22	5.076,14
Tucumã	18	250	750.726,13	542.000,00	1.292.726,13	5.170,90
Total Geral	244	6.145	26.534.721,24	7.608.931,75	34.143.652,99	5.556,33

Fonte: UFPA, 2008.

Totalizando R\$34.143.652,99, provenientes de 244 contratos, geraram 6.145 vagas, nos cursos de graduação, conforme podemos observar na tabela a seguir.

Para analisarmos a contribuição dos cursos de contrato para o processo de interiorização da UFPA, tomaremos como referência os dados expostos na Tabela 3, que contém informações acerca dos cursos de contrato estabelecidos entre a UFPA e as prefeituras do interior, no período de 2000 a 2008.

A análise da aplicação dos recursos, provenientes dos contratos realizados pela Universidade Federal do Pará, ressalta a contribuição de trabalhos como este para a efetivação de um controle social sobre a aplicação do dinheiro público. Nesse sentido, ao analisamos o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, realizado por meio de contrato com a Prefeitura de Portel, duas questões nos chamaram bastante atenção. A primeira nos mostra que os valores referentes aos gastos com esse curso são muito superiores ao que foi aprovado inicialmente, gerando um saldo negativo no balancete final do curso. A segunda, por sua vez, nos mostra que os valores correspondentes a complementação salarial dos professores que atuaram nesse curso, no que tange ao pagamento de diárias e bolsa, foram de 57,11%.

5. APROXIMAÇÕES CONCLUSIVAS

Considerando a importância da universidade, principalmente da UFPA, para o desenvolvimento da Amazônia, percebemos que a Educação Superior brasileira não ficou fora da reforma ampla operada no Estado brasileiro, que provocou profundas alterações na política de financiamento desse nível de ensino, sustentadas por uma pseudoideia de “autofinanciamento”, realizando-se, ainda, aos poucos, a elitização da Educação Superior pública e, desse modo, a negação do pleno direito de acesso a ela.

Destarte, concordamos com a concepção de Freire (2003), ao afirmar que o seu ponto de vista é dos “condenados da terra”, o dos excluídos, mas consciente da necessidade da “rigorosidade ética”. Nesse sentido, acreditamos que uma problemática de pesquisa deve imbricar-se com a história de vida do pesquisador, de modo que isso se torne um objeto de estudo que ele conhece e vivencia e, agora,

precisa olhar a partir de um referencial construído com base no acúmulo teórico sobre a temática.

Tentamos relacionar, nesse artigo, a análise das políticas públicas de financiamento da Educação Superior e o processo de interiorização da UFPA, por meio de um estudo sobre os cursos de contrato celebrados entre essa Universidade e as prefeituras do interior paraense. Seguimos, nessa pesquisa, como objetivo principal: Analisar as implicações da política de financiamento da Universidade Federal do Pará, estabelecida por meio de cursos de contrato com prefeituras do interior do estado do Pará, com recursos do FUNDEF, no processo de interiorização do ensino de graduação, no período de 2000 a 2008. Nesse sentido, esse estudo nos possibilitou concluir que as principais implicações são:

1) A política de financiamento implementada pelo governo federal, para as IFES, está estruturada, principalmente no período posterior à década de 1990, de forma a atender as exigências internacionais de reconfiguração dos Estados Nacionais. Ou seja, a crise atual do capitalismo, ocasionada pelas limitações do modelo fordista-keynesiano, provocou a necessidade do capital, para manter suas taxas de lucro, de que o Estado “reformasse” seu papel, tanto na política macroeconômica como no financiamento das políticas públicas sociais. Essa concepção do governo impactou decisivamente a educação brasileira e, principalmente, a Educação Superior, que, aliás, foi o principal alvo das intervenções dos organismos internacionais nas políticas públicas. Esse contexto provocou uma crise da universidade pública, tanto na concepção de seu produto final, que passa a ser visto como um serviço passível às ações do mercado, para complementação dos recursos do fundo público, quanto na dificuldade de manter o seu tripé estruturante que são o ensino, a pesquisa e a extensão.

2) A política de financiamento do processo de interiorização da Universidade Federal do Pará, sofreu, por sua vez, profundas implicações, provenientes das orientações da política nacional de financiamento da educação. Nesse contexto, os cursos de contrato com as prefeituras do interior assim como aqueles com o governo do estado, por meio da SEDUC, surgem como uma alternativa de captação de recursos externos, para continuar ampliando o número

de vagas nos cursos de graduação, sem um aporte financeiro do Fundo Público. Ou seja, mesmo que a LDB, de 1996, obrigue a União a disponibilizar “recursos suficientes” para manutenção e desenvolvimento das IES, verificamos que isso não vem ocorrendo. Pelo contrário, considerando o montante de recursos provenientes da Receita Bruta de Impostos da União, o percentual de recursos investidos em MDES, em 2003, foi de 5,6% e, em 2008, caiu 1,5%, ficando em 4,1%.

3) O montante dos recursos públicos municipais, provenientes dos contratos celebrados entre Universidade Federal do Pará e as prefeituras do interior do estado, no período de 2000 a 2008, foi de R\$26.534.721,24. Além desses, ainda foram realizados contratos com a Secretaria de Estado de Educação, no valor de R\$7.608.931,75 Totalizando R\$34.143.652,99, provenientes de 244 contratos, geraram 6.145 vagas, nos cursos de graduação. Na análise dos valores pagos pelas prefeituras à UFPA, por esses cursos de contrato, verificamos que o valor por vaga é uma insignificante “unidade monetária” desse sistema; ou seja, se dividimos o valor total do curso pelo número de vagas, chegaremos a uma situação preocupante, pois esses valores variam de R\$7.499,65 a R\$2.411,71, por aluno/vaga, para os quatro ou cinco anos de duração dos cursos, insuficientes, pois, para a oferta de um curso de graduação de qualidade, considerando os investimentos necessários em ensino, pesquisa e extensão, para o período total de um curso intervalar, nos campi do interior, que duram, em média, cinco anos.

4) A análise da aplicação dos recursos, provenientes dos contratos realizados pela Universidade Federal do Pará, ressalta a contribuição de trabalhos como este para a efetivação de um controle social sobre a aplicação do dinheiro público. Nesse sentido, ao analisamos o Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, realizado por meio de contrato com a Prefeitura de Portel, duas questões nos chamaram bastante atenção: primeira: os valores referentes aos gastos com esse curso são muito superiores ao que foi aprovado inicialmente, gerando um saldo negativo no balancete final do curso; segunda: os valores correspondentes a complementação salarial dos professores que atuaram nesse curso, no que tange ao pagamento de diárias e bolsa, foram de 57,11%. Ou seja, dos R\$353.982,44

investidos nesse curso, R\$202.172,04 foram destinados a pagamentos dos professores.

Assim, o processo de oferta de cursos de contrato, nos moldes em que aconteceram, provoca uma alteração da função histórica da universidade. A universidade deixa de ser universidade para transformar-se em uma “escola de ensino superior”; em outras palavras, podemos dizer que, sem o financiamento necessário ao processo de interiorização, a grande camada de discentes do interior do estado estão “*consumindo* um subproduto da universidade”, em pelo menos dois aspectos:

- I – no sentido de acreditar estar cursando a graduação em uma universidade, o que, de fato, não ocorre, por conta da ausência de atividades na área de ensino-pesquisa-extensão. Está cursando sua graduação em uma “*escola de ensino superior federal*”;
- II – por conta do caráter do financiamento do curso, está freqüentando uma “escola de ensino superior federal” de caráter “semipúblico”, ou seja, mesmo que o financiamento tenha origem pública, nas duas instituições “arroladas” no contrato, a natureza do contrato é de mercado. Trata-se na verdade de prestação de serviço, à semelhança de uma empresa que paga um plano de saúde para seus funcionários, por exemplo.

Essas reformas instalaram, na análise de Amaral (2003), um “quase mercado”, no sentido de que desmonta o princípio da educação pública, por meio de algumas estratégias como, por exemplo, “o gerenciamento eficiente, a privatização, a excelência, a produtividade, a seletividade, os interesses e a satisfação do consumidor, enfim um conjunto de expressões que identificam a educação com a cultura da empresa (...) [atuando no] quase-mercado.” (DIAS SOBRINHO, 2002 *apud* AMARAL, 2003, p. 87).

Se concebermos a universidade como instituição financiada pelo Estado com recursos do fundo público e, ao mesmo tempo, com autonomia para gerir esses recursos, não cabe a estratégia de oferta de cursos a um grupo de indivíduos (que em tese já possuem

o direito a esse curso), por que outra instituição vai “pagar” por ele. Portanto, não se estabelece uma relação estreita de “mercado”, mas estão presentes nessa relação elementos que atribuem a esse curso características de uma mercadoria que está “à venda” para quem quiser “comprar”.

Porém, é função essencial da universidade qualificar os profissionais da educação básica com seus cursos de Graduação ou Pós-Graduação, com atividades na área do ensino da pesquisa e da extensão. Não sendo necessária para isso uma intervenção (financeira) externa para que isso seja realizado.

Dentre essas ações, entendemos que os cursos de contrato são rebentos de uma estratégia das universidades para subsidiar as despesas da expansão da educação superior; no caso da UFPA, para o interior do estado do Pará. A UFPA, como a maior universidade do Brasil em número de alunos de graduação, realizou, desde a origem de seu projeto de interiorização, inúmeras parcerias com as prefeituras para conseguir atender aos respectivos professores leigos.

As instituições públicas, quando se viram sujeitas à diminuição dos recursos do Fundo Público que as mantinham, encontraram na realização de outras atividades geradoras de receitas, como as prestações de serviços no mercado, o caminho para as fontes alternativas de financiamento, visando à complementação salarial dos trabalhadores e à manutenção de várias atividades institucionais. (AMARAL, 2003, p. 87)

O contrato com a prefeitura de Portel, por exemplo, para a oferta de 50 vagas para o curso de Pedagogia para os professores do município, confirma a idéia de Amaral (2003), apresentada acima. Percebe-se, na análise da movimentação financeira do curso de contrato celebrado com aquele município, que a maior parte desses recursos foram para pagamento de professores. Ou seja, os professores da UFPA, em seus períodos de férias escolares, dedicavam-se a dar aulas nos cursos de contrato, na modalidade intervalar, no interior do estado.

No Relatório Final do Curso de Licenciatura Plena em Pedagogia, são apresentadas algumas recomendações, tanto para a UFPA/ICED como para a Prefeitura de Portel. O Relatório afirma

que foram realizados os esforços necessários a fim de possibilitar o funcionamento adequado da oferta do Curso citado. Como resultado desse trabalho coletivo, Os pagamentos foram equacionados no tempo devido, viabilizando a efetivação das etapas agendadas; o Convênio teve seu início e (termino) conforme o calendário pactuado; os docentes ministraram as Disciplinas e Atividades curriculares; os alunos – salvo algumas exceções – cumpriram os créditos na época planejada, elaboraram e defenderam seus TCC's no momento oportuno, participaram da solenidade de formatura que lhes concedeu o Grau de Licenciado Pleno. (UFPA, 2008). Mesmo assim, todo esse esforço não resultará em mudanças na qualidade do ensino da rede pública municipal de ensino, se a UFPA/ICED não mantiver um vínculo institucional com a Secretaria Municipal de Educação de Portel, “[...] na perspectiva de realizar trabalhos de assessoria, consultoria ou oferta de cursos na área da educação ou outras necessárias ao desenvolvimento socioeconômico local”. Paralelamente, o Poder Executivo de Portel, também, precisa incorporar, em suas políticas públicas educacionais, as contribuições dos alunos apresentadas em seus Trabalhos de Conclusão de Curso (TCC), culminância e divulgação das pesquisas que desenvolveram.

Acreditamos, com base nas informações fornecidas pelo Relatório Final do Curso de Portel, que é fundamental a continuidade de uma ação como essa, uma vez que ainda resta uma grande demanda de profissionais, nesse município, que ainda não possuem formação necessária para o exercício da docência na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental.

Apesar dos inúmeros problemas analisados, no decorrer desse estudo, como falta de acervo bibliográfico, aligeiramento da organização modular das disciplinas do curso, falta de identidade do PPP do curso com a realidade local, mesmo assim, podemos destacar que o processo de interiorização do ensino de graduação, realizado pela Universidade Federal do Pará, ampliado por meio dos cursos de contrato com as prefeituras do interior e com o Governo do Estado do Pará, gerou a única possibilidade de acesso da maioria de nossos jovens profissionais ao ensino superior. Vale destacar que sem essa oportunidade seria, para a grande maioria desses profissionais, impossível a realização de um curso de educação superior. Não

obstante, nossa experiência na educação pública desse estado nos leva a crer que esses cursos formaram bons profissionais que estão ajudando os seus municípios a ofertar uma educação básica cada vez de melhor, com muito mais qualidade social.

Em nossa análise, percebemos a importância desse estudo para a compreensão da política de financiamento utilizada pelo governo federal. Por outro lado, apesar da modelagem

simplificada para chegarmos ao custo por vaga contratada, ela nos serviu para demonstrar que esses valores são vergonhosos, evidenciando as dificuldades da oferta da Educação Superior pública, no estado do Pará. É importante destacar que é impossível manter um aluno, durante um ano, em curso superior, no interior de uma universidade, com o tripé ensino- pesquisa-extensão, com um valor de R\$361,35 mensais, como no caso do Curso de Turismo, contratado pela Prefeitura de Soure.

Somente com a contrapartida da Universidade foi possível expandir a oferta de cursos de graduação para o interior, pois, além de entrar com as instalações físicas e a infraestrutura material, é quem, de fato, financia o corpo docente, que recebe apenas uma bolsa de complementação salarial com os recursos oriundos dos convênios com as prefeituras.

Em suma, esse processo revela, na sua essência, um problema salarial. Por um lado, retira recursos que poderiam ser destinados, direta ou indiretamente, à remuneração dos professores da Educação Básica das redes estaduais e municipais. E, por outro, gera uma complementação salarial para os docentes da Educação Superior, considerando que grande parte dos recursos captados por meio desses contratos foram usados para pagar diárias e “bolsas” para os professores.

“Finalizamos” esse artigo afirmando que se trata de uma pesquisa de grande relevância social, considerando que a Universidade é uma utopia e um instrumento de luta por uma vida melhor do povo paraense. Esse é um sonho individual e social, concomitantemente. Para esse sonho se realizar, é necessário que o tripé da universidade seja consolidado, onde a pesquisa seja o fio condutor de uma estratégia de desenvolvimento, que reconfigure não

somente a base produtiva da região, mas que ofereça formação de qualidade, por meio do ensino público, para que esses profissionais possam, por sua vez, contribuir na construção de uma educação também pública e de qualidade. Além disso, a Universidade precisa socializar, de uma forma mais efetiva, os conhecimentos produzidos em seu interior.

REFERÊNCIAS

BEHRING, Elaine R. Brasil em contra-reforma: desestruturação do estado e perda de direitos. São Paulo: Cortez, 2003.

CHAVES, Vera Lúcia Jacob. A política de financiamento da educação superior no governo de Luiz Inácio Lula da Silva e sua relação com a crise fiscal do Estado. In: MERCADO, Luís Paulo L.; CAVALCANTE, Maria Auxiliadora S. (Org.). Formação do pesquisador em educação: profissionalização docente, políticas públicas, trabalho e pesquisa. Maceió: EDUFAL, 2007, p.161-186.

_____. As feições da privatização do público na educação superior brasileira: o caso da UFPA. 2005. 250f. 2v. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Minas Gerais. Belo Horizonte (MG), [S.n.], 2005.

_____. Movimento docente na Universidade Federal do Pará: contrapoder frente à razão do Estado? 1996. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Educação, Universidade 180 Federal do Pará. Belém (PA), [S.n.], 1996.

_____, Vera Lúcia J.; LIMA, Rosângela N. Educação Superior no Pará – 1991-2004. In: RISTOFF, Dilvo; GIOLO, Jaime. (Org.). Educação Superior Brasileira: 1991–2004. [28v.] Brasília (DF): INEP/MEC, 2006. Parte 1, p.25-401.

_____, V.L.J. e SILVA JÚNIOR, J.R. (Orgs.) Educação Superior no Brasil e Diversidade Regional. Belém: Editora Universitária UFPA, 2008.

CHAVES, V. L. J; CABRAL NETO, A. ; NASCIMENTO, I. V. (orgs). Política para a Educação Superior no Brasil: velhos temas e novos desafios. São Paulo: Xamã, 2009.

BRASIL. (Constituição. 1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília: Gráfica do Congresso Nacional, 1988.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ. Estatuto. Belém: UFPA, 2006.

COELHO, M. S. C. Nas águas o diploma: o olhar dos egressos sobre a política de interiorização da UFPA em Cametá-PA. 2008. 332f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo: PUC-SP, 2008.

SILVA, J. B. C. Financiamento da Educação Superior no Pará: uma Análise dos Cursos de Contrato na Universidade Federal do Pará no Período de 2000 a 2008. 2009. 215f. Dissertação (Mestrado em Educação: Políticas Públicas educacionais) – Universidade Federal do Pará. Belém: UFPA-PA, 2009.

LIMA, Carlos Alberto F. Estado, financiamento público e crise. In: SILVA, Maria Abadia da; e SILVA, Ronalda Barreto (Org.). A idéia de Universidade: rumos e desafios. Brasília (DF):Líber, 2006, p.91-135.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. Educação Superior: análise e perspectivas de pesquisa. São Paulo: Xamã, 2001.

OLIVA, Waldyr Muniz. Entrevista a Marcello Rollenberg. In: ROLLENBERG, Marcello. (Org.; Apres.). Universidade: formação e transformação. São Paulo: EDUSP, 2005.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena T. A. O processo de pesquisa: iniciação. Brasília: Plano, 2002. (Série Pesquisa em Educação, v. 2)

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A . Pesquisa em educação: abordagens qualitativas. 6. reimp. São Paulo: EPU, 2001.



Eixo II

HISTÓRIA, MEMÓRIA,
IDENTIDADE E LINGUAGEM

**Um indivíduo na construção do
espaço público no Brasil Imperial
(1822-1852)**

Ariel Feldman

Resumo

Este trabalho tem como objetivo apresentar, em linhas gerais, a pesquisa de doutorado em andamento intitulada “A Atuação Política do Padre Carapuceiro: espaço público e formação do Estado nacional no Brasil (1822-1851)”. Pretende-se, primeiramente, resumir as principais diretrizes teóricas que estão direcionado essa tese, sobretudo o conceito de *espaço público*. Por fim, pretende-se realizar uma breve reflexão sobre a biografia como método de pesquisa histórica.

Palavras-chave

Espaço público. Estado nacional. Brasil. Padre Carapuceiro.

INTRODUÇÃO

Este trabalho tem como objetivo apresentar, em linhas gerais, a pesquisa de doutorado em andamento intitulada “A Atuação Política do Padre Carapuceiro: espaço público e formação do Estado nacional no Brasil (1822-1851)”.¹ Pretende-se, primeiramente, resumir as principais diretrizes teóricas que estão direcionado essa tese, sobretudo o conceito de *espaço público*. Por fim, pretende-se realizar uma breve reflexão sobre a biografia como método de pesquisa histórica.

A tese de doutoramento tem como objeto a análise da atuação pública do pernambucano Miguel do Sacramento Lopes Gama (1793-1852), monge beneditino que se secularizou aos 40 anos de idade, jornalista de sucesso, cinco vezes deputado provincial, duas vezes geral, diretor do Curso Jurídico de Olinda e diretor de diversas instituições educacionais em Pernambuco. Percebe-se, assim, que esse indivíduo atuou em dois novos espaços instituídos pelo constitucionalismo vintista, que foram importantes elementos no processo de construção do Estado nacional brasileiro: a imprensa periódica e o parlamento.

Defende-se a hipótese de que esse monge secularizado participou do processo de construção dos espaços públicos brasileiros e das instituições liberais que a modernidade trazia. Lopes Gama,

¹ Programa de Pós-Graduação em História Social da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Pesquisa orientada pela professora doutora Márcia Regina Berbel e com apoio do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnologia (CNPq).

por uma opção pessoal, decidiu atuar politicamente na imprensa e nas assembléias legislativas de âmbito regional e nacional. Ele não teve a carreira típica retratada por José Murilo de Carvalho, na qual os políticos formavam-se bacharéis, ingressavam num baixo cargo dentro da magistratura e ascendiam sempre dentro do aparato do Estado. Lopes Gama atuou nas instituições do Estado, sobretudo as educacionais, como também na sociedade civil, isto é, dentro dos espaços públicos que se consolidavam. Parte-se, então, de pressuposto contrário ao de uma historiografia secularmente arraigada, que tende a ver a ausência da sociedade civil dentro do funcionamento político imperial.²

É importante destacar que, desde o primeiro reinado, o parlamento manteve-se perenemente aberto, ao contrário de muitas nações europeias. Frisemos, também, que a liberdade de imprensa se firmou gradualmente como uma das diretrizes desse novo Estado nacional.

Advoga-se, nesta tese, que a atuação pública de Lopes Gama foi relevante na transição do Antigo Regime para uma ordem constitucional, de um Estado patrimonial para um sistema que defendia a propriedade privada, de uma época em que as questões políticas eram resolvidas e tratadas em restritos círculos reinóis e aristocráticos para uma sociedade na qual periódicos circulavam, na maioria das vezes, livremente e em diversificados espaços públicos. Na construção dessa nova ordem nacional, quando conceitos como vassalagem foram substituídos por aqueles que se relacionam com a representação política, diversos desafios foram lançados, diversos projetos e expectativas de futuro entraram em conflito. Tratava-se de uma época em que já não mais se esperava pelo juízo divino, pois se começava a acreditar que as ações humanas eram os fatores determinantes do porvir. Assim, esta tese tem como foco analisar os projetos de futuro ensejados por um indivíduo na imprensa e nas assembleias legislativas. Seus projetos, portanto, eram divulgados e compartilhados com o restante da sociedade.³

² Carvalho (1996 [1980]). Quem, talvez, iniciou essa visão de que inexistia uma sociedade civil no funcionamento político imperial foi Faoro (2009 [1958]). Conferir, também: Salles (2009).

³ Koselleck (1993, p. 21-105).

ESPAÇO PÚBLICO

Tanto a imprensa quanto o parlamento foram instituições essenciais para a construção de uma esfera pública, tal qual formulou Jürgen Habermas. Marco Morel apropriou-se da teoria do filósofo alemão para um estudo das primeiras décadas de Brasil imperial. Para Morel, o *espaço público* abrange a “cena ou esfera pública, onde interagem diferentes atores, e que não se confunde com o Estado”. Envolve, também, a “esfera literária e cultural, que não é isolada do restante da sociedade e resulta da expressão letrada ou oral de agentes históricos diversificados”. Finalmente, engloba “os espaços físicos ou locais onde se configuram estas cenas e esferas”. Para Morel, apenas a partir de 1820, com a promulgação das leis de liberdade de imprensa pelas cortes constituintes de Lisboa, começou a ser instaurado “um espaço público de crítica”. Segundo ele,

havia jornais produzidos na Europa e normalmente recebidos no Brasil pelo menos desde o século XVIII. No entanto, a imprensa periódica, embora disseminasse informações, opiniões e idéias, não praticava o debate e a divergência política, publicamente, no contexto do Absolutismo (ainda que ilustrado) português. E é na criação de um espaço público de crítica, quando as opiniões publicizadas destacavam-se dos governos, que começa a instaurar-se a chamada *opinião pública*.⁴

Outro importante estudo que abordou a temática da imprensa foi empreendido por Robert Darnton. Sob sua coordenação, um grupo de pesquisadores se dedicou ao estudo da imprensa na França antes e depois da Revolução. Estes autores procuraram enxergar as prensas tipográficas não apenas como máquinas capazes de registrar os acontecimentos, mas também como uma “força ativa na história”. Darnton afirma que “a prensa tipográfica foi o principal instrumento na criação de uma nova cultura política” e que “para tomar o poder tem que tomar a palavra e difundi-la”. Além disso, o historiador francês escreve que “num mundo sem telefone, rádio, televisão, a única maneira de comover a opinião pública numa escala nacional é o tipo móvel”. Dessa maneira, temos em mente

⁴ Morel (2005, p 18); Habermas (1984 [1962]).

que o processo de formação do Brasil como Estado-nação autônomo processou-se no seio de uma conjuntura mais ampla: a emergência de uma nova cultura política em todo o mundo atlântico, sobre a qual jornais, almanaques, panfletos, cartazes, estampas e qualquer outro tipo de impresso exerciam grande influência.⁵

Para Carla Hesse, a liberdade de imprensa na França, promulgada em 1789, marcou o colapso das instituições literárias do Antigo Regime, isto é, das corporações livreiras, e o “centro de gravidade do comércio editorial mudou perceptivelmente da civilização elitista do ‘livro’ para a cultura democrática do panfleto e da imprensa periódica”. Assim, a “Revolução Francesa foi uma revolução cultural (...) por ter transformado o ‘Iluminismo’ de um corpo de pensamento num novo conjunto de práticas culturais baseadas no mais livre e mais amplo intercâmbio de ideias já visto”. No Brasil, embora não existissem corporações livreiras nem um grande número de impressores antes de 1820, tal como existia na França pré-revolucionária, pode-se dizer também que houve uma mudança nos hábitos culturais de leitura com a liberdade de imprensa. Antes desta, liam-se livros importados legal ou ilegalmente e os imensos periódicos do período joanino – algumas edições tinham mais de cem páginas. Com a liberdade de impressão, jornais curtos, com no máximo quatro páginas e numa linguagem mais acessível, passaram a predominar nas principais províncias do Brasil. Não há dúvida de que o estabelecimento da imprensa periódica significou a ampliação da leitura no Reino do Brasil.⁶

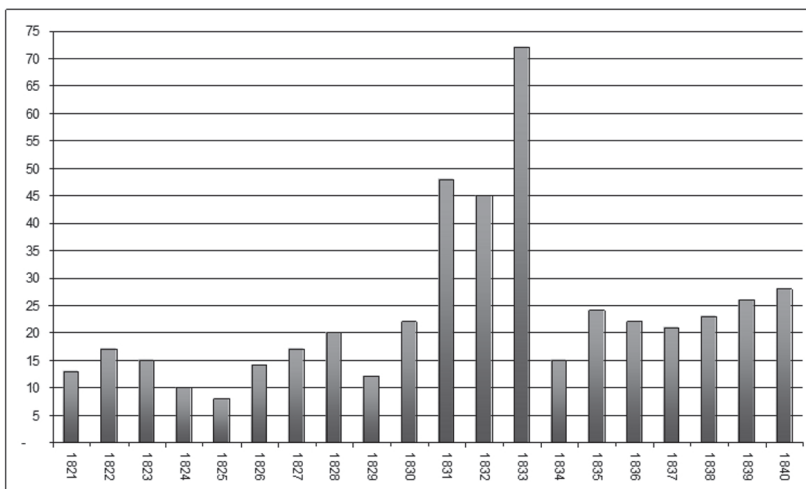
Cabe ressaltar, também, que duas das áreas de atuação de Lopes Gama, a imprensa e o parlamento, estão intrinsecamente vinculadas, não só no modelo teórico formulado por Habermas, que vê essas duas instituições como pilares estruturais da esfera pública, mas também na prática política levada a cabo no período de construção do Estado nacional brasileiro. Em um primeiro momento, o período do constitucionalismo vintista, os debates no Congresso de Lisboa interagiam com a nascente imprensa periódica luso-brasileira de forma dinâmica e intensa. Aquilo que era discutido e deliberado pelos representantes da nação tornava-se

⁵ Darnton & Roche (1996, p. 15-16).

⁶ Hesse (1996, p. 132-133).

pauta para o debate impresso dos dois lados do Atlântico.⁷ Outro momento no qual se verifica o nítido entrelaçamento entre essas duas instituições é o do fechamento da constituinte em 1823. Logo após cercar a assembleia com baionetas, D. Pedro I decidiu também censurar a imprensa. O Rio de Janeiro só voltou a ser palco de amplas discussões públicas com a reabertura do parlamento em 1826. No contexto da abdicação, verifica-se novamente o paralelismo entre essas duas instituições. No período subsequente ao sete de abril, o parlamento exerceu enorme poder sobre a sociedade. Além disso, nesse mesmo período, contabilizou-se o maior número de periódicos publicados nas duas primeiras décadas de Brasil independente, seja na corte, seja em Pernambuco. Os gráficos a seguir indicam a intensidade da imprensa periódica tanto no Rio de Janeiro quanto em Pernambuco.

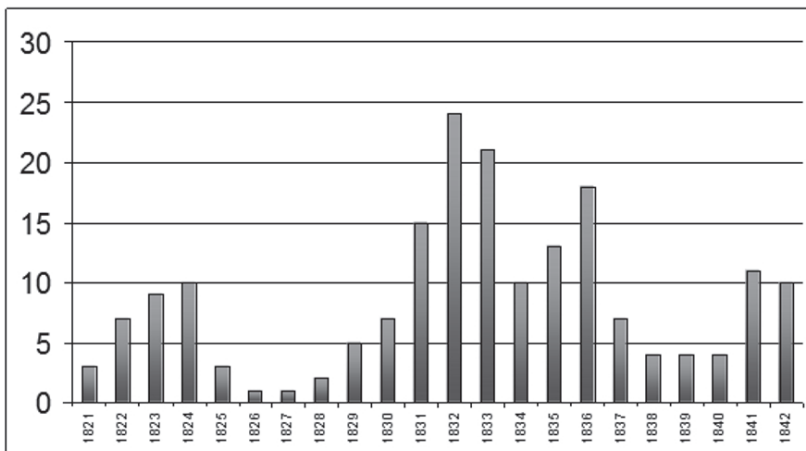
Gráfico 1 – Jornais (por título) publicados no Rio de Janeiro (1821-1840)⁸



⁷ Neves (2003); Lustosa (2000).

⁸ Fonte: Catálogo de Jornais e Revistas do Rio de Janeiro (1808-1889) existentes na Biblioteca Nacional. Anais da Biblioteca Nacional, Rio de Janeiro, 1965, vol. 85, p. 1-208 (edição fac-similada), in: Marco Morel. As transformações dos espaços públicos, p. 23.

Gráfico 2 – Jornais (por título) publicados em Pernambuco (1821-1842)⁹



A trajetória da imprensa periódica Pernambucana foi semelhante à da fluminense. Nas duas províncias, percebe-se um primeiro momento de euforia impressa, que se iniciou com a revolução constitucionalista do Porto, em outubro de 1820, e durou até a dissolução da constituinte, em novembro de 1823. A fase de amplo debate político estendeu-se um pouco mais em Pernambuco, ou seja, prolongou-se até o fim da Confederação do Equador, em agosto de 1824. Esses momentos de censura e repressão demonstram que a liberdade imprensa não cresceu linearmente, havendo avanços e retrocessos. No Rio de Janeiro, a abertura da primeira legislatura, em 1826, marcou, de certa forma, o ressurgimento da liberdade de imprensa. Em Pernambuco, por sua vez, em se tratando de uma província que acabara de passar por um processo revolucionário, essa retomada das discussões impressas tardou um pouco mais a acontecer. Apenas em 1829, na conjuntura das eleições gerais para juízes de paz, vereadores, membros do Conselho de Governo e deputados à assembleia Imperial (2ª legislatura).

⁹ Gráfico elaborado com base nos dados colhidos em: Alfredo de Carvalho. *Annaes da Imprensa Periódica Pernambucana de 1821 a 1908*. Recife: Typografia do Jornal do Recife, 1908; Luiz do Nascimento. *História da imprensa de Pernambuco (1821-1954)*. 9 vols. Recife: UFPE, 1969.

Mas, em ambas as localidades, é notório que, no início do Período Regencial, a atividade imprensa alcançou níveis até então nunca presenciados. Em Pernambuco, já existiam pelo menos três tipografias bem aparelhadas, e as divergências de opinião proliferavam-se nos pasquins, gazetas e periódicos. “A revolução de 7 de abril”, como muitos denominaram o dia da abdicação de D. Pedro I, foi um marco político de alto significado: uma verdadeira ampliação dos espaços públicos.¹⁰ Frisemos, por fim, que, a partir de 1835, o debate público no âmbito provincial ganhou um novo componente: uma assembléia legislativa local. Inicialmente, divulgaram-se apenas as atas dos encontros dessa instituição, pois ainda não havia taquígrafos em Pernambuco.¹¹ Os primeiros anais com os debates completos da assembléia provincial datam de 1845.

Outro pressuposto importante para esta tese de doutoramento é enxergar a palavra escrita intimamente relacionada com outras formas de comunicação: orais, visuais e teatrais. O que era veiculado nos periódicos estava intimamente relacionado com as palavras gritadas em levantes militares ou em manifestações de ruas. Os debates parlamentares repercutiam em botequins, na barbearia e nas praças. O sermão do pároco era altamente influenciado pelo debate jornalístico. O dito confundia-se com o escrito. Para Morel, trata-se de uma “época marcadamente híbrida entre práticas e valores consagrados naquilo que passava a se chamar Antigo Regime e outros, que se pretendiam modernos”. Utilizando relatos de diplomatas franceses que passaram pelo Rio de Janeiro em meados do século XIX, Morel analisou outros meios de comunicação típicos de uma sociedade arcaica: vozes, discursos públicos, gestos nas ruas e também a teatralização da política ocorrida dentro da sala do teatro. Nesse cenário híbrido, entre práticas antigas e modernas, destaca-se “a importância de tais manifestações públicas para a política vivida no cotidiano, numa sociedade caracterizada pela comunicação oral e visual e num momento de construção da ordem nacional”.¹²

¹⁰ Sobre a abdicação de D. Pedro I e a utilização do vocábulo “revolução” para caracterizar esse acontecimento, ver: Contier (1979, p.13-15); Morel (2003, p. 20-31); Wernet (1997, p.21-24). Sobre as máquinas tipográficas em Pernambuco no início da década de 1830: Carvalho (1996, p. 41-46). Sobre a relação entre o número de impressores e tipografias com as discussões políticas na Revolução Francesa, ver Hesse. (1996).

¹¹ Sobre a taquigrafia em Pernambuco: Costa (1983, p. 455-458).

¹² Morel (2005, p. 57); Feldman (2008, p. 319-328).

BIOGRAFIA E HISTÓRIA

Antes da década de 1970 era possível empreender análises históricas sem estudar a vida de nenhum indivíduo sequer. Entretanto, depois da explosão das novas correntes historiográficas a partir deste decênio, é consensual que não se pode mais analisar contextos históricos omitindo-se a participação dos indivíduos.¹³ Dessa forma, os estudos biográficos ganharam força e destaque no meio acadêmico.¹⁴ Existe, atualmente, a percepção de que o estudo da atuação política individual é um método de pesquisa histórica extremamente pertinente. Ademais, atualmente não se subordina mais o plano político às estruturas econômicas. Admite-se certa independência do político em relação ao estrutural. Segundo Lúcia Maria Bastos Pereira das Neves, a história política tem saído do abandono a que foi relegada por muitos anos. O interesse que esse setor da história vem despertando, à luz de bases novas e com novos objetivos, resulta de uma tomada de consciência da ‘importância e da autonomia do campo político’, que deixa de ser visto como um simples reflexo da ação de forças supostamente determinantes, situadas num nível mais profundo da realidade. Por outro lado, isso não significa que a história política deva constituir uma chave de inteligibilidade única, ainda que ofereça um terreno favorável de experiência para apreender as relações entre estruturas e eventos, entre estratégias individuais e coletivas.¹⁵

Atualmente, há duas maneiras de se enxergar a biografia histórica. A primeira propõe um forte enquadramento do indivíduo dentro dos limites impostos pela sociedade. Pierre Bordiueu, em ensaio

¹³ Ver: Levy (s.d.). Sobre as novas problemáticas que preocupam os historiadores da atualidade especialistas em independência, em comparação com os da geração passada, encabeçada por Carlos Guilherme Motta, conferir Malerba (2005, p. 99-126).

¹⁴ A seguir, citar-se-ão alguns trabalhos recentes, que utilizaram o método biográfico para iluminar a compreensão da história política do Império do Brasil: Basile (2001); Morel (2001); Ricci (1995); Ricci (2001). O sucesso editorial de biografias percebe-se na recente publicação, pela Companhia das Letras, da série “Perfis brasileiros”, na qual especialistas escrevem com o intuito de atingir o público comum. José Murilo de Carvalho (2007) publicou uma biografia de D. Pedro II e Isabel Lustosa (2006) uma sobre D. Pedro I.

¹⁵ Neves (2003, p. 19). Sobre os novos direcionamentos da história política, conferir: Rosanvallon (1995, p. 9-22).

intitulado *A ilusão biográfica*, afirma que “a história de vida é uma dessas noções do senso comum que entraram como contrabando no universo científico”. Esse sociólogo francês, que elaborou os conceitos de *habitus* e *campus*, confere preponderância do meio social em relação ao indivíduo, pois este estaria extremamente enquadrado dentro dos parâmetros do mundo que o cerca. A segunda abordagem procura destacar a liberdade que o indivíduo pode ter em relação ao mundo social. Giovanni Levi chama atenção que “para todo indivíduo existe uma considerável margem de liberdade que se origina precisamente das incoerências dos confins sociais e que suscita a mudança social”. Tem-se em mente, pois, que a biografia apresenta algumas vantagens que permitem ao pesquisador observar o processo histórico de um ângulo privilegiado. Analisar a atuação pública de Lopes Gama possibilitará a apreensão das respostas que esse indivíduo forneceu para a sociedade no calor das lutas políticas momentâneas. No entanto, sabe-se que se trata de uma metodologia que, por vezes, oferecerá uma visão parcial e limitada da realidade social. (Levy, s.d., p. 182).

Todavia, é importante frisar que o objetivo desta tese de doutoramento não é a construção de uma biografia. A biografia será utilizada apenas como instrumento para iluminar a compreensão da formação do Estado nacional brasileiro. O corpo documental utilizado para a consecução desta tese é composto principalmente por anais parlamentares, periódicos, panfletos, folhetos e livros de autoria de Lopes Gama. Em suma, essa documentação reflete opiniões de Lopes Gama que se toraram públicas. A documentação oficial deixada, sobretudo, pelas instituições de instrução pública será utilizada de forma subsidiária. O indivíduo aqui biografado deixou enorme número de correspondências de caráter administrativo. Pretende-se, pois, mapear por meio dessas fontes uma trajetória política individual, verificando quais projetos foram ensejados ao longo de uma vida dentro de duas instituições cruciais para a formação de uma monarquia representativa e constitucional.

REFERÊNCIAS

BASILE, Marcello Otavio. *Ezequiel Corrêa dos Santos. Um jacobino na Corte Imperial*. Rio de Janeiro: Ed. da FGV, 2001.

BORDIEU, Pierre. A ilusão Biográfica. In: FERREIRA, Marieta de Moraes;

AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro : Fundação Getúlio Vargas, s.d., p.183.

CARVALHO, Alfredo de. *Annaes da Imprensa Periódica Pernambucana de 1821 a 1908*. Recife : Typografia do Jornal do Recife, 1908.

CARVALHO, José Murilo de. *A construção da ordem*. A elite política imperial. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ / Relume-Jumara, 1996 [1980].

Catálogo de Jornais e Revistas do Rio de Janeiro (1808-1889) existentes na Biblioteca Nacional. *Anais da Biblioteca Nacional*, Rio de Janeiro, v. 85, p. 1-208, 1965. (edição fac-similada)

CONTIER, Arnaldo. *Imprensa e ideologia em São Paulo (1822-1842)*. Petrópolis, RJ : Vozes, 1979.

COSTA, Francisco Augusto Pereira da. *Anais pernambucanos*. Recife: FUNDARPE, v. 10, 1983.

DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (orgs.). *A revolução impressa: A imprensa na França, 1775-1800*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

FAORO, Raimundo. *Os donos do poder: formação do patronato político brasileiro*. São Paulo: Globo, 2009 [1958].

FELDMAN, Ariel. Os múltiplos espaços de discussão política: ampliação e diversificação da esfera pública no período regencial (1831-1840). In: COSTA, Wilma Peres; OLIVEIRA, Cecília Helena de Salles (Orgs.). *De um Império a Outro: Formação do Brasil, séculos XVII e XIX*. São Paulo: Hucitec, 2008, p. 319-328.

HABERMAS, Jürgen. *Mudança estrutural da Esfera Pública*. Investigações quanto a uma categoria da sociedade burguesa. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984 [1962].

HESSE, Carla. Transformações econômicas na edição. In: DARNTON, Robert; ROCHE, Daniel (orgs.). *A revolução impressa: A imprensa na França, 1775-1800*. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 1996.

KOSELLECK, Reinhart. *Futuro pasado: para uma semântica de los tiempos históricos*. Barcelona : Paidós, 1993.

LEVY, Giovanni. Usos da biografia. In: FERREIRA, Marieta de Moraes;

AMADO, Janaína (orgs.). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, s.d.

LUSTOSA, Isabel. *Insultos e impressos*. A guerra dos jornalistas na independência: 1821-1823. São Paulo: Cia. das Letras, 2000.

Magda Ricci. *Assombrações de um padre regente*. Diogo Antônio Feijó (1784-1843). Campinas, SP: Editora da Unicamp, Cecult Ifhc, 2001.

MALERBA, Jurandir. As Independências do Brasil: ponderações teóricas em perspectiva historiográfica. *História*, São Paulo, v.24, n.1, p. 99-126, 2005.

Maria Lúcia de Souza Rangel Ricci. *A atuação política de um publicista*: Antônio Borges da Fonseca. Campinas, SP: Pucc, 1995

MOREL, Marco. *As transformações dos espaços públicos*: imprensa, atores políticos e sociabilidades na Cidade Imperial, 1820-1840. São Paulo: Hucitec, 2005.

MOREL, Marco. *Cipriano Barata na Sentinela da Liberdade*. Salvador: Academia de Letras da Bahia/Assembléia Legislativa do Estado da Bahia, 2001.

MOREL, Marco. *O período das regências*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

NASCIMENTO, Luiz do. *História da imprensa de Pernambuco (1821-1954)*. Recife: UFPE, 1969. 9.V.

NEVES, Lúcia Maria B. Pereira das. *Corcundas e constitucionais*. A cultura política da independência (1820-1822). Rio de Janeiro: Revan / FAPERJ, 2003.

ROSANVALLON, Pierre. Por uma história conceitual do político (nota de trabalho). *Revista Brasileira de História*, v. 15, n. 30, p. 9-22, 1995.

SALLES, Ricardo. Notas de um debate. Comentários sobre o texto de Jeffrey Needell 'Formação dos partidos políticos no Brasil da Regência à Conciliação, 1831-1857'. *Almanack Braziliense*, n. 10, 2009.

WERNET, Augustin. *O período regencial*. São Paulo: Global, 1997.

“Eu sou Yhwh Teu Deus...”:
Considerações sobre o processo de
monoteização masculina no antigo Israel

Josué Berlesi

Resumo

O monoteísmo é visto como uma herança cultural e religiosa do antigo Israel. Cabe alertar, no entanto, que os redatores da Bíblia Hebraica desenvolveram grande esforço para apagar os resquícios de politeísmo e/ou monolatria presente no texto bíblico contribuindo assim para a construção de um monoteísmo patriarcal e masculino. Além do mais, é preciso desfazer uma concepção já cristalizada de que a religião israelita formou-se como algo único e independente, ou seja, deslocada do contexto cultural e histórico da antiga Canaã. A religião de Israel, na verdade, foi marcada pela adoração de deusas e deuses. O caso mais recorrente reside nas referências bíblicas à deusa Asherá. Do mesmo modo, as evidências arqueológicas provenientes dos sítios de Khirbet el Qom, Kuntillet Ajrud e Tell Miqneh atestam a vinculação da referida deusa com o deus Javé (YHWH). Assim, por meio de uma releitura crítica do texto bíblico somada a pesquisa arqueológica pode-se desconstruir o processo de monoteização masculina pelo qual passou o antigo Israel.

Palavras-chave

Monoteísmo. Monolatria. Israel antigo.

INTRODUÇÃO

Durante muito tempo a Bíblia configurou-se como um manual seguro para o estudo da história de Israel. De tal maneira confundiu-se (e em contextos mais ortodoxos ainda confunde-se) o relato do AT¹ com a trajetória histórica dos antigos israelitas. Até a década de 1970 pregava-se uma relação harmônica entre o texto bíblico e as evidências arqueológicas demonstrando que Israel passou pela sequência: patriarcas, êxodo, conquista da Palestina, confederação das 12 tribos, monarquia, divisão dos reinos, exílio e volta para a terra². Tal percurso desenrolou-se marcado por distintas relações (alternando-se, *a grosso modo*, entre a fidelidade e a infidelidade) com o deus único dos israelitas: Javé.

Em contraponto, o panorama atual é muito diferente. A Bíblia perdeu a sua força de fonte histórica ao passo que a Arqueologia assumiu o papel predominante. Tal afirmação é entendida pelos fundamentalistas religiosos como mero preconceito ao texto “sagrado”, no entanto, temos razões de ordem técnica que sustentam a referida informação. Em primeiro lugar cabe destacar que a

¹ Antigo Testamento.

² Uma obra que demonstra essa visão romântica da história de Israel é *História de Israel* (BRIGHT, 1978).

narrativa veterotestamentária sofreu várias interpolações ao longo dos séculos para atender as exigências ideológicas de seus redatores.³ Não obstante a Arqueologia nos fornece fontes contemporâneas aos eventos, diferente da Bíblia que foi elaborada centenas de anos após aos fatos que ela própria descreve. Para citar um exemplo específico, vejamos o surgimento da unidade “Israel” no século XII a.C., conforme atesta a estela do faraó Merneptah (ver figura 1). A referida estela é a única fonte a citar “Israel” nesse período. A Bíblia, por seu turno, embora não exista consenso, surge a partir do século VII a.C.⁴ sendo que apenas por volta do ano 400 a.C. é que teremos a versão final do AT⁵ de modo que há uma considerável distância temporal entre a origem da unidade⁶ “Israel” e a confecção dos textos bíblicos que supostamente narrariam sua história.

Figura 1 – Estela de Merneptah. Cf. Romer (1991, p. 40).



Fonte da imagem: ROMER, John. *Testamento. Os textos sagrados através da História*. São Paulo: Melhoramentos, 1991. p. 40.

³ A esse respeito veja-se: Fox (1993) e também Romer (1991).

⁴ Veja-se Finkelstein e Mazar (2007).

⁵ Revista Superinteressante, *Abraão existiu?* (jul. 2003, p.44).

⁶ Note-se que para falar de Israel no século XII a.C. usamos sempre o termo unidade e não reino ou império. Para uma discussão mais apurada veja-se Pfoh (2009).

Dito isto vale salientar que a Bíblia nada mais é do que o testemunho de fé dos antigos israelitas. Isso implica dizer que ela não foi elaborada com o objetivo central de ser um livro de história, o que evidentemente não inviabiliza por completo o seu uso para a tarefa historiográfica. E aqui cabe uma ressalva importante: setores fundamentalistas do cristianismo e judaísmo contestam o uso parcial dos textos do AT, afirmando que a narrativa bíblica deve ser usada na sua totalidade. Frente a isso, resta afirmar que o estudo da Bíblia não se caracteriza como um caso do gênero “ame-o ou deixe-o”. Além do mais, do ponto de vista racional e científico, sabemos que a atitude de “pinçar” alguns versículos para a corroboração da argumentação histórica é plenamente possível devido aos métodos⁷ de depuração do texto desenvolvidos rigorosamente desde o século XIX⁸.

Acredita-se atualmente que o valor da Bíblia como fonte guarda mais relação com uma história cultural de Israel⁹, ou uma história da religião de Israel do que propriamente uma história factual e cronologicamente ordenada. Em todo caso, tendo em vista que nossa proposta nesse artigo é discutir a formação do monoteísmo no Israel antigo, faremos abundante uso do AT. Desde já informamos que todas as passagens bíblicas citadas foram extraídas da *Bíblia de Jerusalém*.

No que concerne especificamente a formação do monoteísmo começamos por dizer que há uma noção já cristalizada no senso comum de que os antigos israelitas diferenciavam-se dos seus vizinhos no Oriente Próximo por adorarem um único deus. De acordo com o texto veterotestamentário Israel vem de fora da Palestina com sua fé já centrada no deus Javé. Entretanto, não é fato que o grupo social de Israel veio de fora da Palestina¹⁰, assim como não é fato que este grupo adorava uma única divindade.

De acordo com Haroldo Reimer (2009) a construção de um ideário monoteísta estendeu-se do século IX a.C. ao século V a.C. Sendo que os profetas e os redatores bíblicos desempenharam papel

⁷ Como, por exemplo, o método histórico-crítico. Mais informações em Mueller (1984).

⁸ Uma boa síntese da trajetória exegética pode ser encontrada na obra de Pury (1996).

⁹ Temos uma breve discussão sobre isso em Berlesi (2008, p. 19).

¹⁰ Uma discussão apurada sobre isso temos em Finkelstein e Silberman (2003).

fundamental para tanto. Elias (I Reis 19) e Oséias (Os 1 a 3) e também Jeremias e Ezequiel são os casos mais explícitos da atuação dos profetas. Para Reimer, é perceptível dentro do AT a evolução do caráter de deus sendo que nos salmos Javé é apresentado como rei, assim tem-se a ideia de um deus-rei. Na sequência, as reformas religiosas de Ezequias e Josias buscaram afirmar um “deus nacional”, ou seja, um deus unicamente do povo de Israel. Será apenas no livro de Isaías (Is 44,6) que aparecerá uma espécie de monoteísmo universal¹¹, onde Javé torna-se o senhor de toda humanidade existente. Nesse processo a canonização dos textos bíblicos no século V a.C. terá um papel vital no que concerne a estruturação das ideias e doutrinas oficiais do culto monoteísta.

Feitas tais considerações mais gerais, nos é permitido a partir de agora tentar trabalhar com determinados versículos que atestam as trocas culturais entre a comunidade de Israel e seus vizinhos no Oriente Próximo, os quais nos permitem ver que a formação da religião entre os israelitas não pode e nem deve ser vista como um fenômeno único e isolado, ou seja, afastado do ambiente histórico e cultural da antiga Canaã. Uma vez compreendida essas afirmações devemos notar que a Bíblia absorveu distintos elementos da religião cananéia, a comprovação disso vem dos escritos de Ugarit encontrados a partir de 1929 e anos seguintes.

Os escritos de Ugarit¹² mencionam rituais e divindades que foram absorvidas na narrativa bíblica. A questão evidentemente reside no fato de que, na Bíblia, o esforço dos redatores consistiu em demonstrar que diferentes nomes de divindades, como *El*, *Elyon*, *Shaddai*, são sinônimos do deus Javé, entretanto cada um desses nomes corresponde a uma divindade específica refletindo uma pluralidade de deuses. É bem verdade que ao longo do AT o termo *El* configurará uma designação genérica para deus, não esqueçamos, porém, que originalmente *El* é um deus do panteão cananeu como bem evidencia os textos de Ugarit. O esforço

¹¹ Evidentemente a ideia de “universal” na Bíblia é prenha de limitações e, sem dúvida, difere da nossa concepção moderna.

¹² *Ras-Shamra-Ugarit*, situada na costa do Mar Mediterrâneo, no norte da Síria, destruída por volta de 1200 a.C., ou seja, muito anterior a formação do texto bíblico. Schmidt (2004, p. 220).

dos redatores bíblicos não conseguiu extirpar por completo as reminiscências politeístas, contudo, vemos a tentativa destes em explicar os paradoxos presentes no AT, nesse sentido a passagem de Ex 6:2 reflete a tentativa de retrojetar o deus Javé para os primórdios da história religiosa de Israel: “Deus falou a Moisés e lhe disse: [Eu sou Iahweh. Apareci a Abraão, a Isaac e a Jacó como El Shaddai; mas meu nome Iahweh, não lhes fiz conhecer]”.

O versículo de Ex 6:2 nos revela outro elemento interessante: a combinação de *El* com *Shaddai*. Tal combinação é, sem dúvida, tardia se considerarmos o processo de canonização dos textos. Em passagens mais antigas o termo *Shaddai* aparece isolado (Nm 24:4 por exemplo).¹³ Além disso, a tarefa dos redatores é mostrar que os grupos patriarcais cultuavam a mesma divindade. No entanto, é consenso entre os exegetas críticos que nas narrativas patriarcais cada grupo possuía seu deus particular e a isso conduzem evidências como Gn 31:53: “Que o Deus de Abraão e o Deus de Nacor, julguem entre nós [...]”.

Indiscutivelmente *El* é a divindade cananéia mais presente no AT. Vemos sua importância em Gn 33:20 onde o referido deus é citado como o “Deus de Israel”. Entretanto tal divindade também está associada a santuários locais como é o caso de Bet-El “casa de El”, ou Penu-El “face de El”.¹⁴

Como dito a narrativa bíblica engloba não só os deuses cananeus mas também algo sobre rituais e demais formas de culto. Nesse sentido vemos a atuação dos profetas para recriminar determinadas práticas como a busca de oráculos, acerca disso encontramos no livro de Oséias (Os 4:12): “Meu povo consulta o seu pedaço de madeira e o seu bastão faz-lhe revelações; porque um espírito de prostituição os desviou, eles se prostituíram, afastando-se de seu Deus”. Em Jeremias vemos a recriminação do culto a árvore e a pedra (Jr 2:27): “[...] dizem a madeira: “Tu és meu pai!”, e à pedra: “Tu me geraste!”. O mesmo encontramos em Ezequiel (Ez 20:32): “[...] Seremos como as nações, como os povos de outras terras, servindo a madeira e a pedra”.

¹³ *Ibidem*, p.56.

¹⁴ *Ibidem*, p.54.

Há também recriminações ao fenômeno da prostituição sagrada, assim vemos em Dt 23:18: “Não haverá prostituta sagrada entre as israelitas, nem prostituto sagrado entre os israelitas”.¹⁵ Do mesmo modo alerta-se para o perigo do culto aos astros, conforme demonstra Dt 4:19: “Levantando teus olhos ao céu e vendo o sol, a lua, as estrelas e todo o exército do céu, não te deixes seduzir para adorá-los e servi-los![...]”.¹⁶ Frente a esses versículos propomos uma comparação com os tempos modernos que pode até ser vista como uma comparação forçada, mas para isso, assumimos o risco da crítica. Atualmente as campanhas anti-tabagistas atuam com vigor para frear a ação dos fumantes, dito isso queremos demonstrar que só existem campanhas desse gênero porque o tabagismo é uma prática constante. Se não houvesse fumantes não haveria necessidade dos avisos “não fume”. Da mesma forma, as restrições bíblicas contra as práticas citadas acima só existiam porque efetivamente os israelitas tinham outras formas de culto que destoavam da fé monoteísta, se assim não fosse não seria necessário reprimir tais práticas.

A HEGEMONIA DO DEUS JAVÉ

Com o aparecimento do deus Javé no AT, o culto israelita será centrado em sua figura, sendo as outras divindades extirpadas ou fundidas nesse próprio deus. Seguramente, este não foi um processo simples e demorou longo tempo para que Javé fosse reconhecido como único. Prova disso temos no fenômeno da monolatria que se percebe em algumas passagens da narrativa bíblica. Tal fenômeno implica na adoração de um panteão de deuses, onde uma divindade destaca-se mais que as outras, tornando-se, conseqüentemente, a mais importante mas não a única. Uma referência bíblica a monolatria pode ser encontrada em Sl 82:1: “Deus preside, na assembleia divina, em meio aos deuses ele julga”¹⁷ Da mesma forma vemos em Sl 86:8:

¹⁵ Veja-se também I Rs 14:24.

¹⁶ Veja-se também II Rs 23:5 e Ez 8:16.

¹⁷ Para sermos honestos cabe dizer que este versículo no texto em hebraico traz o nome da divindade como sendo Elohim, que, apesar de ser uma designação para deus também tem um significado no plural, ou seja: deuses (literalmente). São raras as passagens onde aparece uma forma singular “Eloah” para designar deus,

“Entre os deuses não há outro como tu, nada que se iguale às tuas obras!”.

Apesar de nos parecer “natural” a vinculação de Javé com os antigos israelitas, indícios do próprio texto bíblico sugerem que a referida divindade tenha sido na origem midianita. Dentro da narrativa bíblica, é a partir do contato de Moisés com os midianitas que Javé assumirá o papel de principal divindade israelita. Em Ex 3:1 o sogro de Moisés, Jetro, é apresentado como sacerdote e em Ex 18:12 o referido personagem oferece sacrifícios a deus.¹⁸

O surgimento de Javé no texto bíblico se dará apenas com a chamada “tradição do êxodo”¹⁹, ou seja, as passagens que aludem a libertação do “povo escolhido” das mãos do faraó. É a partir do êxodo²⁰ que Javé se torna o deus de Israel, assim atestam versículos como Ez 20:5: “[...] Eis o que diz o Senhor Iahweh: No dia em que escolhi Israel, em que levantei minha mão para a estirpe da casa de Jacó, revelei-me a eles na terra do Egito, levantei a mão para eles e disse: “Eu sou Iahweh, vosso Deus”. A mesma situação vemos em Os 12:10: “Eu sou Iahweh teu Deus, desde a terra do Egito [...]”. Cabe aqui lembrar algo citado anteriormente que se refere ao esforço dos redatores bíblicos em retrojetar o deus Javé para os primórdios da história religiosa de Israel, numa tentativa de tornar coerente o conjunto da narrativa, assim em Ex 6:2 Javé explica que apareceu com outro nome aos patriarcas.

Voltando as comparações com o contexto do Oriente Próximo, a própria maneira de deus se apresentar encontra paralelos entre os vizinhos de Israel. Conforme aponta Schmidt:

“A divindade se dá a conhecer pelo nome. Possivelmente o exemplo mais citado do mundo circundante de Israel seja o oráculo que o rei assírio Assaradão recebeu da deusa Ishtar:

dentre elas temos Habacuc 3:3: “Eloá vem de Temã, e o Santo do monte Farã. A sua majestade cobre os céus, e a terra está cheia de seu louvor”. Mais informações em ROWLEY (2003), p.73.

¹⁸ Com base em Jz 5:4, Schmidt sustenta que a origem de Javé se dá no deserto. SCHMIDT (2004), p. 57.

¹⁹ Mais informações em Berlesi (2008).

²⁰ Não estamos com isso dizendo que o êxodo foi um acontecimento histórico, nos referimos a ele apenas como um elemento dentro da narrativa bíblica.

*Eu sou Ishtar de Arbela, ó Assaradão, rei de Assur! [...]
Não temas, rei!, falei eu a ti
(AOT, p. 282; ANET, p. 450; TUAT II/1, p.58).*

Num cântico sumério muito mais antigo, a deusa Inana declara de si mesma:

*Meu pai deu-me o céu,
deu-me a terra:
eu sou a senhora do céu.
Alguém, um deus, se compara a mim?
(Falkenstein, Wolfram Von Soden, p.67; TUAT II/5, p. 647).”²¹*

Tais passagens encontram paralelo na Bíblia em versículos como Is 45:7, onde lemos: “Eu formo a luz e crio as trevas, asseguro o bem-estar e crio a desgraça: sim eu, Iahweh, faço tudo isso”.²² De qualquer forma, o que nos interessa é notar que ao longo do processo de redação dos textos bíblicos as divindades cananêias, listadas nos textos de Ugarit e também no AT, acabam perdendo sua particularidade e diluindo-se no deus Javé, o qual assumirá o monopólio da fé judaico-cristã ao longo dos séculos.

DIVINDADES FEMININAS

Chegamos agora no principal momento de nosso trabalho, qual seja: o trato das divindades femininas presentes na narrativa veterotestamentária. *Neustã*, *Sabedoria*, *Anat* e *Asherá* são algumas delas, contudo, nos deteremos especificamente nessa última pelo simples fato de que, segundo revelam indícios arqueológicos, a referida deusa possivelmente possuía uma relação conjugal com o deus Javé.

Apenas para que as demais “donzelas” não passem despercebidas nos dispomos a citar brevemente alguns versículos que as mencionam. Começando por ordem alfabética temos *Anat*,

²¹ Schmidt (2004), p. 98.

²² Veja-se também Is 44:24 e Is 41:4.

que na bíblia hebraica será descrita como sendo o território de Anatot.²³ Na sequência temos *Neustã*, que não necessariamente pode ser classificada como deusa, mas como um objeto cômico com poderes terapêuticos. O interessante é que o próprio deus mandou construí-la segundo atesta Nm 21:4-9:

Então, partiram da montanha de Hor pelo caminho do mar de Suf, para contornarem a terra de Edom. No caminho o povo perdeu a paciência. Falou contra Deus e contra Moisés: “Por que nos fizestes subir do Egito para morrer neste deserto? Pois não há pão, nem água; estamos enfatiados deste alimento de penúria”. Então Iahweh enviou contra o povo serpentes abrasadoras, cuja mordedura fez perecer muita gente em Israel. Veio o povo dizer a Moisés: “Pecamos ao falarmos contra Iahweh e contra ti. Intercede junto de Ihaweh para que afaste de nós estas serpentes”. Moisés intercedeu pelo povo e Ihaweh respondeu-lhe: “Faze uma serpente abrasadora e coloca-a em uma haste. Todo aquele que for mordido e a contemplar viverá”. Moisés, portanto, fez uma serpente de bronze e a colocou em uma haste; se alguém era mordido por uma serpente, contemplava a serpente de bronze e vivia.

Ao longo do AT vemos que a referida *Neustã* era adorada e inclusive guardada no templo em Jerusalém, conforme as passagens de Sb 16:6-7 e Is 6:1-6. Contudo a mesma encontrou seu fim com a reforma religiosa de Ezequias, como é possível ver em II Reis 18: 3-4: “Fez o que agrada aos olhos de Iahweh, imitando tudo o que fizera Davi, seu antepassado. Foi ele que aboliu os lugares altos, quebrou as estelas, cortou o poste sagrado, e reduziu a pedaços a serpente de bronze que Moisés havia feito, pois os israelitas até então ofereciam-lhe incenso; chamavam-na Noestã”.

Por seu turno, *Sabedoria*²⁴ ocupa uma função mais importante e chega a ser classificada como mestre-de-obra de deus, ou seja aquela que o ajudou na criação. Assim vemos em Provérbios 8: 22-31 com especial atenção para o versículo 30 que diz: “Eu estava junto com ele como mestre-de-obra, eu era o seu encanto todos os dias, todo o tempo brincava em sua presença”.

²³ Veja-se os versículos de Jer 1:1; 11,21,23; 1 R 2,26.

²⁴ Esse nome está de acordo com a tradução do texto bíblico para o português.

Por fim chegamos a Asherá e para discorrer sobre a mesma faremos uso de um esquema interpretativo proposto pelo exegeta argentino Severino Croatto.²⁵ Por muito tempo Asherá permaneceu ocultada até que os textos ugaríticos revelassem o seu papel de deusa principal sem contar que evidências arqueológicas do sul de Judá mostram a referida divindade em clara associação com o deus Javé sendo que é possível presumir a partir destas evidências o papel de Asherá como consorte de Javé.

Contudo, antes de focar nossa análise nas fontes provenientes da Arqueologia façamos uma exposição dos textos bíblicos que mencionam a citada deusa. Sendo assim, no AT vemos que existem dois sentidos para Asherá: ora designando a própria deusa, ora designando o “poste” sagrado que a simboliza. Segundo Croatto a ação dos redatores em apresentar Asherá como um “poste”/ objeto cúltico teria por finalidade reduzir a importância da deusa mostrando-a como mero objeto idólatrico. Em contrapartida, no próprio texto bíblico estão preservadas passagens que atestam a divindade de Asherá e a apresentam como deusa.

Tendo em vista que nossa preocupação, dentre outras, é resgatar a importância da deusa, apenas listaremos os versículos que a apresentam como “poste”: Dt 16:21, Jz 6:25, I Rs 16:32-33, II Rs 13:6, II Reis 17:16, II Rs 18:4, II Rs 21:3, II Rs 23:15 e outros mais.

Feito isso passemos a analisar as passagens bíblicas que atestam a sua importância como uma divindade feminina. Com essa concepção em mente vemos em alguns versículos que o culto a Asherá chegou a ser praticado dentro da “família real” o que conseqüentemente significa o reconhecimento oficial do culto²⁶. Com isso queremos dizer que a adoração a referida deusa não foi algo marginal, oculto, velado, mas sim algo difundido e reconhecido pela população e pelos que estavam no poder. De tal maneira podemos dizer que a interrupção do culto a Asherá se dá apenas nos momentos de reformas religiosas levadas a cabo pelos reis monolátricos ou de tendência monoteísta. O versículo de I

²⁵ CROATTO, José Severino. La Diosa Asherá en el antiguo Israel: el aporte epigráfico de la arqueología (2001). Disponível em: www.severinocroatto.com.ar, acesso em 12/08/2009.

²⁶ *Ibidem*, p. 09.

Rs 15:13 atesta a veneração a referida deusa pela avó do rei Asa: “Chegou a retirar de sua avó a dignidade de Grande Dama, porque ela fizera um ídolo para Asherá [...]”.

Já em I Rs 18:19 vemos, inclusive, que a divindade em questão possuía seus profetas os quais Elias mandou reunir juntamente com os profetas de Baal: “Pois bem, manda que se reúna junto de mim, no monte Carmelo, todo o Israel com os quatrocentos e cinquenta profetas de Baal e os quatrocentos profetas de Asherá [...]”. Em II Rs 21:7 vemos uma estátua da deusa sendo colocada no templo: “Colocou o ídolo de Asherá, que mandará esculpir, no Templo, do qual Iahweh dissera a Davi e a seu filho Salomão: “Neste Templo e em Jerusalém, cidade que escolhi entre todas as tribos de Israel, colocarei meu Nome para sempre”.

Os versículos seguintes se referem a uma das mais importantes reformas religiosas do antigo Israel, a saber: a Reforma de Josias.²⁷ Sendo assim, vemos em II Rs 23:4 o seguinte: “O rei ordenou a Helcias, o sumo sacerdote, aos sacerdotes que ocupavam o segundo lugar e aos guardas das portas que retirassem do santuário de Iahweh todos os objetos de culto que tinham sido feitos para Baal, para Asherá e para todo o exército do céu; queimou-os fora de Jerusalém, nos campos de Cedron e levou suas cinzas para Betel”. Por sua vez, em II Rs 23:7 lemos: “Demoliu as casas dos prostitutos sagrados, que estavam no Templo de Iahweh, onde as mulheres teciam véus para Asherá”.

Os versículos citados a pouco são importantes pelo fato de que nos revelam a existência da deusa em questão na narrativa bíblica. Entretanto, percebe-se que o esforço dos redatores, de modo geral, consiste em mostrar a adoração a outros deuses com uma espécie de “contaminação” ou “prostituição” de Israel. É justamente por isso que a evidência arqueológica torna-se superior ao texto bíblico no que concerne a qualidade da informação. As evidências epigráficas e arqueológicas que veremos a seguir nos mostram uma religião não controlada desde o centro, ou seja, nos mostram as maneiras como os antigos israelitas expressaram e praticaram efetivamente a sua fé e, não menos importante, nos apresentam a religião de Israel

²⁷ Para uma ideia mais apurada da reforma e da importância histórica de Josias veja-se: Finkelstein e Silberman (2003).

com suas relações e trocas culturais com Canaã. Além disso, não é demais lembrar que o material arqueológico encontra-se livre das manipulações dos redatores do AT.

Dito isso, podemos afirmar que evidências provenientes de sítios localizados no sul de Judá atestam o culto a Asherá no período do Israel monárquico.²⁸ Três são os sítios em questão: Khirbet el Qom, Kuntillet Ajrud e Tell Miqneh.

Proveniente de Khirbet el Qom (1967) temos uma inscrição encontrada sobre um pilar em uma tumba dos séculos VIII e VII a.C. que menciona as seguintes palavras: “[...] por Javé e por sua Asherá a qual mantém sua mão sobre ele [...]”. De acordo com Croatto tal inscrição é importante por revelar a ligação entre os deuses citados além de qualificar Asherá como protetora.²⁹

De Kuntillet Ajrud (1976-1978) temos mais de uma inscrição que mencionam os dois deuses acima citados. Uma delas, datada em torno de 800 a.C. menciona: “a benção para ti, por Javé de Teiman e sua Asherá”³⁰. Em outra inscrição do mesmo sítio lemos: “eu te abenção por Javé de Samaria e por sua Asherá”. Para Croatto o interessante nessas inscrições é que Javé aparece relacionado a cidades que provavelmente eram santuários locais, assim como em Amós 4:4 onde o mencionado deus está associado a seu culto em Betel e Guilgal e Amós 5:5 onde aparece relacionado a Betel, Guilgal e também Bersabéia.³¹

Por fim temos Tell Miqneh. No referido sítio aparecem referências unicamente a Asherá, espécie de oferenda a deusa: “Consagrado a Asherá” ou “para Asherá”.³² Em todo caso, as evidências de Khirbet el Qom e Kuntillet Ajrud permitem interpretar uma relação conjugal entre Javé e “sua Asherá”. Tal interpretação é possível pelo fato de que Javé não aparece relacionado a outras deusas, sua associação se dá sempre com Asherá de modo que é viável atribuir a esta o papel de consorte de Javé.

²⁸ Croatto (2001), p. 4.

²⁹ *Ibidem*, p. 5.

³⁰ Revista Super Interessante, Deus: uma biografia, novembro de 2010, p. 65.

³¹ Croatto (2001), p. 6

³² *Ibidem*, p. 7.

Frente a todos os elementos explicitados, nossa esperança é a de que o leitor tenha subsídios para entender o processo de construção do monoteísmo no antigo Israel. Parte de nosso esforço consistiu em demonstrar como os redatores bíblicos atuaram no sentido de costurar o texto para torná-lo coerente. Entretanto, evidências provenientes do próprio AT somadas às evidências arqueológicas e epigráficas permitem que vejamos a religião de Israel como parte de um contexto cultural comum. Para finalizar esse trabalho usaremos as sábias palavras do Prof. Croatto: “Os processos históricos levaram Israel a diferenciar-se especialmente de seu entorno. O resultado foi desembocar em um monoteísmo estrito, que optou por um Deus masculino, o qual adotamos. Até quando?”³³

REFERÊNCIAS

BERLESI, Josué. **História, Arqueologia e a cronologia do Êxodo**: historiografia e problematizações. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2008.

BRIGHT, John. **História de Israel**. Tradução Euclides Carneiro da Silva. São Paulo: Paulinas, 1978.

CROATTO, José Severino. **La Diosa Asherá en el antiguo Israel**: el aporte epigráfico de la arqueología (2001). Disponível em: www.severinocroatto.com.ar, acesso em 12/08/2009.

FINKELSTEIN, Israel; SILBERMAN, Neil Asher. **A Bíblia não tinha razão**. Traduzido por Tuca Magalhães. São Paulo: A Girafa Editora, 2003.

FINKELSTEIN, I.; MAZAR, A. **The quest for the historical Israel**: Debating Archaeology and the History of Early Israel. Atlanta: Society of Biblical Literature, 2007.

FOX, Robin Lane. **Bíblia verdade e ficção**. Tradução Sergio Flaksman. São Paulo: Companhia das Letras, 1993.

MUELLER, Enio R. **O método histórico-crítico**: uma avaliação, in: FEE, Gordon / STUART, Douglas, Entendes o que Lês?. São Paulo, Vida Nova, 1984.

PFOH, Emanuel. **The emergence of Israel in ancient Palestine**: Historical and Anthropological Perspectives, (CIS). London: Equinox, 2009.

³³ Tradução própria de Croatto (2001, p. 12).

PURY, Albert de (org). **O Pentateuco em questão**: as origens e a composição dos cinco primeiros livros da Bíblia à luz das pesquisas recentes. Tradução de Lúcia Mathilde Endlich Orth. Petrópolis: Vozes, 1996.

REIMER, Haroldo. **Monoteísmo e Identidade**. Disponível em: www.haroldoreimer.com, acesso em 30/07/2009.

REVISTA SUPER INTERESSANTE. **Abraão existiu?** São Paulo: Abril, julho de 2003.

REVISTA SUPER INTERESSANTE. **Deus**: uma biografia. São Paulo: Abril, novembro de 2010.

ROMER, John. **Testamento**: os textos sagrados através da história. São Paulo: Melhoramentos, 1991.

ROWLEY, H. H. **A fé em Israel**: aspectos do pensamento do Antigo Testamento. São Paulo: Teológica, 2003.

SCHMIDT, Werner H. **A fé do Antigo Testamento**. Tradução de Vilmar Schneider. São Leopoldo: EST/Sinodal, 2004.

Republicanos, democratas e capoeiras:
A construção política da República paraense

Luiz Augusto Pinheiro Leal

Resumo

Em 1890 ocorreu o episódio da deportação de capoeiras para o Amapá, fato até então desconhecido pela historiografia paraense. Tratava-se de uma das ações repressivas do primeiro governo republicano paraense e tinha como justificativa a perseguição aos “vagabundos” que infestavam Belém. Longe de ser convencido por esta versão oficial, pretendo, neste artigo, demonstrar a influência que as ações de capoeiras tiveram na política paraense nos primeiros anos republicanos. A capoeiragem haveria de estar ligada umbilicalmente aos mandantes políticos paraenses até, pelo menos, a década de 30 do século XX.

Palavras-chave

República. Capoeira. Cabanagem. Eleições.

INTRODUÇÃO

Era o dia 14 de novembro de 1889, pouco depois das 11 horas da manhã, quando Silvino Cavalcanti de Albuquerque, recém-nomeado por carta imperial e completamente desconhecido em Belém, tomou posse da presidência da província. O Partido Liberal passava a controlar as rédeas do governo.¹ Silvino, até então, não imaginava que seu governo se restringiria a 52 horas. No dia seguinte, desde o início da tarde, quando o clima tenso provocado pelas agitações eleitorais costumeiras já se dissipava, começou a circular o boato de que algo de anormal estava ocorrendo no Rio de Janeiro.

A proclamação da República feita na capital pegou os republicanos paraenses de surpresa, chegando-lhes como aviso por meio de um telegrama. No dia seguinte, foi declarada, por militares, a adesão do Pará ao novo regime político. A experiência teve algo de peculiar. Como esse acontecimento não era esperado, os republicanos “históricos”² não estavam organizados para assumir a direção do movimento. Problema que logo foi contornado, pois uma comissão militar buscou os líderes republicanos para assumir as rédeas do movimento. O último presidente provincial, quando informado

¹ Octávio Meira, *A primeira República no Pará (desde o Crepúsculo da Monarquia até o golpe de Estado de 1891)*, 1º volume, Belém, Falângola, 1981, p. 65.

² Ou “radicais”, como preferia chamá-los os democratas, porque teriam fundado o Partido Radical ainda durante a Monarquia, partido que defendia a República e procurava combater tanto o Partido Conservador quanto o Liberal, ambos monarquistas. Para facilitar a narrativa chamarei a este de Partido Republicano e ao seu opositor de Partido Democrático.

da proclamação, tentou resistir, mas não tinha recurso algum para tal. Acabou aceitando a nova situação. Uma junta provisória foi constituída, entre militares e um republicano histórico (Justo Chermont), para assumir o governo.

Tanta confusão houve que os três membros da junta governativa até se sujeitaram a ser empossados, com todos os juramentos e rituais cabíveis, pela Câmara Municipal, constituída ainda sob o regime monárquico. Ou seja, a junta republicana recebeu posse da representante do mesmo sistema político que ela vinha substituir. Posteriormente, quando a contradição foi percebida, a Câmara foi dissolvida e transformada em Conselho Municipal. Este mantinha as mesmas atribuições da antecedente, mas era composto por novos membros.³ A junta teve vida curta. Logo um de seus membros – Justo Chermont – foi nomeado governador. Frente às dificuldades burocráticas que a junta enfrentava, Chermont adiou sua posse para o mês seguinte ao da proclamação.

Em janeiro de 1890, o Clube Republicano foi transformado no Partido Republicano e parecia ter controle total da situação. Mas logo tudo mudaria. As facções políticas que antes dominavam o poder na região lutariam com unhas e dentes para recuperar a hegemonia perdida. Cabe observar que a classe econômica dominante (seringalistas, financistas, etc.) era relativamente diferente da elite política regional. O que não impedia que esta interferisse no negócio da borracha de diversas maneiras e em vários momentos. Muitos dos republicanos históricos, como os políticos do tempo do Império, eram oriundos de tradicionais famílias de proprietários de terras ou da classe de profissionais liberais urbanos. Outros, em menor número, tinham uma formação diferente. Precisavam se apoiar na formação profissional (medicina, advocacia), em posições burocráticas ou em parentes afastados para manter sua condição de elite.⁴

O Partido Liberal e o Partido Conservador, categoricamente monarquistas, não teriam espaço na nova conjuntura política que se formava. Seus membros precisavam, com urgência, criar estratégias para conquistar um lugar na nova estrutura republicana. Os

³ Borges, *O Pará republicano*, pp. 45-6.

⁴ Entre os primeiros estaria Justo Chermont e na situação seguinte estaria Lauro Sodré. Weinstein, *A Borracha na Amazônia*, pp. 121, 129 e 157.

integrantes do primeiro partido logo tiveram a ideia de constituir um novo partido, de caráter republicano, que pudesse lhes representar e, ao mesmo tempo, servisse de oposição ao governo instituído. Então surge o Partido Republicano Democrático, formado pelos antigos componentes do Partido Liberal. Com o tempo, diversos conservadores também se juntariam a esta agremiação.

Tudo piorou quando combinaram a data em que seria realizada a eleição de representantes para a elaboração da constituinte estadual. Neste momento os opositores do governo poderiam recuperar o seu antigo prestígio, sem precisar recorrer a nenhuma atitude mais drástica. Por outro lado, os donos do poder não mediriam esforços para assegurar sua recém-alcançada posição. Os republicanos buscariam manter-se no poder a qualquer custo e os democratas lutariam para recuperar o poder e a importância que haviam perdido desde a proclamação do novo sistema político. Nas ruas o confronto era direto. Era nesta ocasião que ocorriam os conflitos envolvendo os capoeiras, como capangas de ambas as facções.

‘HAJA PAU, VENHA A MAÇARANDUBA!’ – A POLÍTICA DA DESORDEM

Na capital paraense o Partido Republicano parecia ter controle quase absoluto da situação política. Os democratas foram totalmente afastados de qualquer participação no recém-implantado regime e a economia gomífera era favorável à administração do Estado. Ainda assim, a oposição tinha a esperança de reverter o quadro político por ocasião das eleições. Estas, que seriam realizadas em 15 de setembro de 1890, tinham como objetivo a escolha de deputados e senadores constitucionais. Na expectativa de conquistar vagas para esses cargos, os democratas investiram pesadamente em propagandear os nomes de seus candidatos e, paralelamente, na depredação da imagem dos concorrentes. O periódico *O Democrata* era sua arma principal de divulgação de notícias, candidatos próprios, além de críticas ao governo e suas ações.

Em junho de 1890, a tipografia do jornal *O Democrata* sofreu um incêndio e os democratas acusaram o governo de ter sido o mandante. Representantes da oposição tentaram informar, por

telegrama, os correligionários que se encontravam no Rio de Janeiro. Apresentavam suas suspeitas de que o incêndio havia sido criminoso. Mas seu telegrama foi confiscado e censurado pelo governo, que aproveitou para mandar sua própria versão sobre os acontecimentos. O incêndio teria sido accidental.⁵ No entanto, o posicionamento da oposição era taxativo:

O partido radical manda lançar fogo às oficinas do “Democrata”, o chefe deste partido assume a responsabilidade do próprio fato, assegurando para o Rio de Janeiro *antes do inquérito*, que não havia prova de crime; faz publicar telegramas mentirosos, e somos nós os desordeiros!⁶

Como tal linguagem era considerada “virulenta” pelos articulistas do jornal governista, os democratas passaram a incomodar – e ameaçar – a posição dos republicanos. Estes não se limitaram a responder por meio de sua própria imprensa. Os membros e simpatizantes do Partido Democrático, especialmente os que criticavam os atos do governador, passaram a ser agredidos em plena rua, com o consentimento das autoridades. Era a resposta enérgica às constantes críticas que os membros da oposição lançavam contra o governo. Enquanto a oposição agia por meio de seus capoeiras capangas, o governo utilizava a polícia, o corpo de bombeiros e até mesmo seus correligionários do interior para dar uma lição aos que criticavam seus procedimentos.

Em 15 de abril de 1890, por volta de 6 horas da manhã, José Agostinho dos Reis, Veiga Cabral e outros democratas retornavam de mais uma das campanhas políticas feitas no lugar denominado Caraparu. Na estrada de ferro foram surpreendidos pelo ataque de cerca de 22 indivíduos, comandados por Antônio Souza Leal, umas das lideranças republicanas da região. A primeira providência tomada pelos agressores foi imobilizar Veiga Cabral. Conheciam sua habilidade de capoeira e, por isso, o agarraram “de modo a impedir-lhe

⁵ *A República*, 20 de junho de 1890.

⁶ *O Democrata*, 11 de setembro de 1890. O incêndio da oficina de *O Democrata* ocorreu em maio, na madrugada de uma “noite chuvosa”. Este atentado não foi o único sofrido pela imprensa paraense. No mês anterior havia sido arrombada a golpes de machado a oficina onde se imprimia o jornal *Diário do Grão Pará*, que também tecia críticas ao governo. Meira, *A primeira república*, pp. 156-8.

qualquer movimento em defesa do dr. Reis”. O alvo parecia ser mesmo Agostinho dos Reis, que ao ser derrubado quase foi esfaqueado. Só não foi concluída a ação porque um dos presentes gritou que iria pedir ajuda e os agressores abandonaram a vítima para fugir.

Na opinião dos democratas, o ataque tinha um fim político:

O crime não teve outro motivo senão o ódio dos partidários movido pelos republicanos radicais, por se verem desprestigiados nas colônias de Benevides, Apeú e Santa Izabel.

Incomodava-os a legítima influência que os nossos dr. Reis e Veiga Cabral, como representantes do Partido Democrático, exercem naquelas localidades.⁷

Realmente esta região tinha uma importância muito grande para os fins eleitorais de ambos os partidos. Tratava-se de colônias agrícolas que reuniam o segundo maior eleitorado do Pará. Novos conflitos voltariam a ocorrer nestes distritos e, em setembro do mesmo ano, um confronto no Apeú seria uma das justificativas para a execução da campanha de repressão e deportação de capoeiras e “vagabundos” para o Amapá. Com relação ao atentado contra Agostinho Reis, os democratas, através de seu periódico, apresentaram elementos que comprovavam a responsabilidade dos republicanos como mandantes do crime. Reis teria incomodado o republicano José Bacellar, através de *O Democrata*, e este o havia ameaçado de que haveria oportunidade para a resposta. Inclusive, um dos sicários, quando dominava Reis, teria lhe dito: “– sustente agora o que escreveu contra mim no *Democrata*”. As vítimas não fizeram denúncia alguma ao chefe de polícia porque acreditavam que não iria dar em nada, e o crime ficaria impune.

Outra vítima destes ataques foi o médico democrata Luiz Bahia. Quando ia tomando seu veículo foi agredido por dois indivíduos, armados com chicotes, que depois foram identificados como praças do corpo de bombeiros.⁸ Bahia conseguiu escapar da agressão por sair rapidamente do carro, mas ainda ficou com uma de suas mãos feridas pela ação do chicote. Nas páginas de *A República* tal ocorrência foi logo banalizada, pois não teria passado de uma

⁷ *O Democrata*, 15 de abril de 1890.

⁸ *O Democrata*, 11 de setembro de 1890.

questão de desavença pessoal entre Luiz Bahia e um dos praças que o agredira.⁹ A versão situacionista defendia, ainda, que a agressão sofrida pelo médico não passava de um prolongamento das atitudes da oposição, que através de seu órgão incitava a estes procedimentos:

É a consequência lógica da doutrina diariamente pregada pel' "O Democrata".

Não há dia em que não gremem: - *haja pau, venha a maçaranduba!*

Ai está em parte satisfeito o desejo d' "O Democrata".

O pau começa a correr, mas como bem diz o annexin popular: quem semeia ventos, necessariamente há de colher tempestades; - os amigos d' "O Democrata" estão colhendo as consequências das doutrinas espalhadas e insufladas ao povo.¹⁰

Os ataques sofridos por Agostinho Reis e Luiz Bahia ocorreram em ocasiões e datas distintas, mas tiveram em comum a participação de capangas do governo ou indivíduos ligados ao mesmo. Em ambos, segundo os republicanos, o motivo seriam as provocações feitas pelos democratas através de sua imprensa. Contudo, ações mais duras ainda estavam por acontecer. Aproximava-se a data das eleições e o governo temia uma reação democrática tanto quanto estes planejavam conquistar espaço no novo sistema político.

Sob o título de "Os desordeiros", foi lançado, em setembro de 1890, um balanço das principais represálias sofridas pelos membros do Partido Democrático.¹¹ Todas elas densamente debatidas com

⁹ *A República*, 10 de setembro de 1890.

¹⁰ *Idem*.

¹¹ "O nosso dedicado amigo dr. Reis é traiçoeira e covardemente atacado de emboscada, por vinte e tantos sicários e vê a faca do assassino sobre seu peito; esses assassinos são empregados do governo, tem a proteção da polícia, tem trens especiais às suas ordens, a polícia protela os inquéritos, não inquire todas as testemunhas de vista; o governo altera a divisão judiciária da capital para colocar os réus, seus amigos, sob a proteção de um juiz subserviente, e nós somos os desordeiros.

O partido radical manda lançar fogo às oficinas do "Democrata", o chefe deste partido assume a responsabilidade do próprio fato, assegurando para o Rio de Janeiro *antes do inquérito*, que não havia prova de crime; faz publicar telegramas mentirosos, e somos nós os desordeiros!

Receoso de que lhe venha a escapar das mãos o poder, atropela todo o serviço eleitoral, sonega títulos, entrega-os a pessoas incompetentes, manda lanchas para

A República ao longo dos meses que antecederam as eleições de 15 de setembro. Os democratas tentavam justificar sua posição de vítimas frente a ação criminosa do governo. Note que a própria tipografia de *O Democrata* sofreu um atentado que só não o silenciou em definitivo porque os outros órgãos de imprensa emprestaram suas oficinas, em solidariedade.¹²

Enquanto os democratas acusavam o governo de autoria das violências, os republicanos se defendiam denunciando a oposição. Seriam eles os açuladores dos conflitos que estavam se verificando em todo o Estado.¹³ Por isso estariam constantemente sendo taxados de desordeiros. No entanto, os democratas tinham outra leitura para a situação. Insistiam em afirmar que a responsabilidade pelos conflitos ocorridos até então era exclusiva dos dirigentes do Partido Republicano. Seriam provocações feitas à oposição. O debate retórico é longo e revelador de muitas peculiaridades da tensão política vivenciada no Pará nos primeiros anos republicanos. Frente a tanta troca de acusações, vejamos o que elas nos apresentam de concreto.

o interior, onde os delegados e subdelegados ameaçam o povo percorrendo com praças as casas dos cidadãos, e depois de todos estes desatinos e provocações, somos nós os desordeiros!

Vão os nossos amigos a uma reunião política, n'um domingo, único dia apropriado que tinham antes da eleição, o governo manda propositalmente alterar o horário da estrada de ferro, faz esperar um carro ordinário de passageiros para passar adiante o expresso em que vai o governador; os amigos deste provocam por todos os meios aos democratas que pacificamente realizam a sua reunião, e somos nós os desordeiros!

Na capital, em pleno dia, n'um dos lugares mais públicos ataca-se um cidadão conceituado, distinto clínico que volta para casa, em seu carro, do serviço quotidiano de sua clínica e faz isto ao meio dia e verifica-se que são duas praças do corpo de bombeiros que assim procedem e a “República” tem o desplante, o cinismo de vir dizer que somos nós os desordeiros!” *O Democrata*, 11 de setembro de 1890.

¹² “No meio de profundo desgosto, que na população inteira dessa capital produziu o ato de selvageria contra nossa tipografia, tivemos além de muitas outras, a grata satisfação de receber as inequívocas provas de simpatia de quase todos os colegas”. Seguiram-se as ofertas dos jornais *Diário do Grão-Pará*, *A Província do Pará* e até mesmo de *A República*. *O Democrata*, 20 de maio de 1890.

¹³ Ao longo do ano ocorreram conflitos de caráter político em diversas vilas e cidades do interior. Os que mais foram discutidos através das páginas da imprensa aconteceram em Santa Izabel, Apeú, Bujaru, São Domingos do Capim e Ourém. Em todos os casos os democratas estavam em conflito com os republicanos pela hegemonia política.

Como na capital o espaço para a atuação dos membros do diretório democrático já estava bastante reduzido, suas lideranças resolveram buscar suporte no interior. Em maio de 1890, os republicanos denunciavam que os democratas, em meio a uma conferência, estariam fazendo “provocações, arruaças, discursos incendiários” e até mesmo tiroteio em Santa Izabel, distrito próximo de Belém.¹⁴ Os conflitos com os representantes do governo republicano, que se achavam distantes da capital, não foram poucos. No entanto, houve um que levou republicanos e democratas a se defrontarem seriamente. Suas maiores consequências foram a deportação para o Amapá de diversos capoeiras suspeitos de envolvimento com a capangagem política da oposição e a vitória completa do governo nas eleições de setembro.

Em 7 de setembro de 1890, Justo Chermont se dirigiu para o distrito do Apeú, cerca de 61 km de Belém, para fiscalizar o andamento das obras de prolongamento da estrada de ferro de Bragança. O objetivo político imediato era fazer pessoalmente campanha para o seu candidato a deputado, José Bacellar. Por coincidência, ou estratégia, para lá também se dirigiram algumas lideranças democratas, a fim de divulgar seus candidatos. Entre eles ia Veiga Cabral e Malaquias. Os problemas iniciaram-se desde a viagem, quando os democratas foram informados, no Marco da Légua, de que em Benevides o trem que os conduzia seria parado a fim de esperar a passagem do que conduzia o governador. E assim sucedeu. Justo então passou à frente dos democratas. Esta seria a primeira prova de força entre os dois partidos.

Na versão dos democratas sobre o episódio, o governador fora dar um banquete aos eleitores do Apeú. Vinho e cachaça foram distribuídos abundantemente entre os participantes. A festa era animada por uma banda de música de Belém e por muitos foguetes. Justo teria levado ainda uma comitiva composta exclusivamente de funcionários públicos. A segurança no Apeú era garantida pelo delegado de Santa Izabel, o alferes Dantas. Este tinha sob seu comando cerca de 30 praças de polícia e alguns de cavalaria. O ambiente do conflito nos é apresentado pelo democrata Liberato Castro:

¹⁴ *A República*, 1º de maio de 1890; *A República*, 2 de maio de 1890; *A República*, 3 de maio de 1890.

Logo que desembarquei, às 10 horas da manhã, na estação do Apeú, dirigi-me à casa do chefe do Partido Republicano Democrático, em cujas imediações o povo em massa reuniu-se; poderiam ser trezentos homens.

O sr. dr. Justo estava hospedado em uma casa junto ao rio, à distância de nós umas cem braças, só estava cercado da gente que levava da cidade e mais umas oito a dez pessoas no máximo: eis a ponta do fio.

Não satisfeito o sr. dr. Justo com o barulho da música, que não descansava, com um constante estrugir dos foguetes, veio por três vezes um indivíduo, que disseram-me não ser da localidade, e deu junto a nós *viva ao partido radical*; mas, apesar da provocação, contive os meus amigos, que queriam responder-lhe com vivas ao partido democrático.¹⁵

O fogo e a pólvora estavam próximos e prestes a se tocarem. Os esforços de Liberato em controlar os ânimos de seus amigos logo fracassariam. O conflito ainda não era iminente quando o alferes Dantas, sob “ordem superior”, tirou a bengala de Malaquias. A reação dos democratas à arbitrariedade do alferes partiu de Cabral, que tomou a bengala de volta. Frente a sua resistência, os praças cercaram o largo em que se encontravam os democratas e, em apoio ao seu comandante, tentaram apreender as bengalas de outros indivíduos. Foi a partir deste momento que o conflito se generalizou:

Vi então os soldados de sabres desembainhados atacarem o povo, mas vi também que eles rolaram no meio do pó cobertos pelos cacetes da gente do Apeú. O povo defendia-se com uma coragem extraordinária e eu tive nojo, quando vi tanta provocação por parte do alferes Dantas e tanta covardia ao depois, quando fugira, deixando os seus soldados apanharem sós.¹⁶

Neste momento, também o governador sumiu do local. Logo viriam mais reforços policiais, previram os democratas. O conflito não demorou muito tempo. Uma hora depois Liberato Castro e Veiga Cabral tomaram um trem, acompanhados de outros, para escaparem de qualquer retaliação imediata do governo. Quando iam partir, foi preso um certo Bernardino. Este resistiu, mas foi convencido por

¹⁵ *O Democrata*, 10 de setembro de 1890.

¹⁶ *Idem*.

Veiga Cabral a se entregar, que seria solto na cidade. Os líderes democratas temiam que o conflito recomeçasse.

Ao chegarem a Santa Izabel, foram informados de que Cabralzinho e outros seriam presos na estação seguinte, em Benevides. Para evitar a prisão, o grupo de democratas se dividiu e os que estavam ameaçados de prisão saltaram em Santa Izabel a fim de seguirem para Caraparu e dali virem até Belém por um caminho alternativo. De fato havia ordem de prisão, pois o trem ficou parado em Santa Izabel por muito tempo. Havia a necessidade de ganhar tempo enquanto a tropa que vinha de Belém chegava até Benevides. No Apeú ainda foram presos Vicente de Paula Oliveira e Manoel Ludgero, que seriam mais tarde deportados para o Amapá como capoeiras.

Para o governo, as ocorrências do Apeú eram a demonstração mais evidente de que os democratas não passavam de “desordeiros”. O confronto com os republicanos seria consequência das provocações feitas através das páginas de *O Democrata*. Em *A República* não fora apresentado nenhum detalhe sobre o início dos conflitos entre os membros dos dois partidos. Como argumento bastava a acusação direta:

Indo o ilustre sr. Governador ao Apeú, examinar os trabalhos de prolongamento da estrada, os democratas aproveitaram-se do ensejo para promover ali desordens, ferindo a nossos amigos, que ali se achavam acompanhados do dr. Bacellar.

Foram insufladores o cidadão Veiga Cabral e um tal Malaquias, ambos já muito conhecidos nessa cidade por seu espírito desordeiro.¹⁷

Apontados como os iniciadores do conflito, Cabral e Malaquias estavam na mira do governo. Por isso, entre os democratas, havia o temor de que fossem capturados. Como veremos mais à frente, estes dois personagens eram de fato bastante conhecidos pelo público. Ambos marcaram presença pelo uso da valentia como capoeiras e pela participação em confrontos políticos. Cabral tinha esta fama desde o Império, mas nunca sofrera qualquer punição até então. Possivelmente tivera sua impunidade garantida por seu vínculo com

¹⁷ *A República*, 10 de setembro de 1890.

a política. Malaquias, diferentemente, era o típico valentão de rua. Foi um dos poucos capoeiras que escaparam da deportação para o Amapá para ter a infeliz sorte de ser despachado para Fernando de Noronha, junto com os capoeiras cariocas.¹⁸

Ao se separarem, Cabralzinho e Liberato viveram experiências distintas. O último recebeu ordem de prisão em Benevides, mas escapou por não ser reconhecido. Nas diversas estações pelas quais passou, antes de chegar à Belém, também foi procurado e escapou da prisão. Afinal, não era conhecido da polícia. Cabral, por sua vez, desapareceu em Caraparu. Em Belém, a falta de notícias sobre os acontecimentos e os constantes exercícios de tropas pelas ruas e praças, afligia os líderes democratas, pois acreditavam eles que o governo estivesse no encalço de Veiga Cabral. Viviam-se um clima de guerra.

Desde o mês de agosto de 1890, já vinham ocorrendo prisões arbitrárias por toda a cidade. Paralelamente, diversos artigos pedindo uma rigorosa repressão aos capoeiras eram publicados nos periódicos locais, independente da posição política.¹⁹ A resposta do governo não demorou muito. Na noite de 8 de setembro de 1890, às vésperas das eleições para deputados e senadores, o governador Justo Chermont colocou em prática o mais duro plano no Pará de combate à capoeiragem – nome dado a prática da capoeira. Deu ordem para que fossem recolhidos à cadeia e deportados para o Amapá todos os indivíduos reconhecidos pela polícia como vagabundos e desordeiros. Por trás destas palavras estavam implícitos os capoeiras e capangas (particularmente os da oposição) que poderiam, como ocorrera durante o Império, influenciar no resultado do processo eleitoral.

A POLÍTICA DE DEPORTAÇÃO DOS CAPOEIRAS

A patrulha da travessa Dois de dezembro rondava ante-ontem à noite, apreciando o seu cigarrinho, e com o ouvido alerta.

¹⁸ Malaquias foi enviado para Fernando de Noronha possivelmente porque foi preso após a publicação do código penal da República. A publicação foi feita em outubro de 1890, no mês posterior ao da deportação dos capoeiras paraenses.

¹⁹ Luiz Augusto Pinheiro Leal, *A política da capoeiragem: a história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906)*. EDUFBA: Salvador, 2008, pp. 30-46.

Aproximava-se da estrada de S. Jerônimo, quando ouviu algumas palavras feias pronunciadas por um *cabra debochado*, que para o seu lado dirigia-se.

– Quem vem lá? Disse a patrulha.

– Sou eu mesmo; arreda, que eu quero passar, respondeu o interrogado.

– Passe de largo, replicou a patrulha.

– Qual de largo, é por aí mesmo, do contrário *meto-lhe* o pau... treplicou o indivíduo, que não era outro senão o muito *valentoso* sr. Alfredo Ferreira da Silva.

E atirou-se sobre a patrulha, fez duas *figuras* de capoeiragem e lançou-a por terra; esta metendo o apito na boca e *trrrriiii... trrrriiii... trrrriiii...*

A cavalaria apareceu e, sem mais *preâmbulos*, recambiou o *seu* Alfredo para o quartel do corpo provisório.²⁰

Este episódio, ocorrido em janeiro de 1890, revela a ousadia a que chegavam certos capoeiras em relação ao patrulhamento urbano. Em outro momento, ainda durante o Império, Alfredo Ferreira da Silva talvez saísse impune de seu atrevimento. No entanto, agora estava vivenciando um novo regime político e este iria mostrar-se muito pouco simpático aos indivíduos “valentosos”, como Alfredo. Ele acabou sendo preso, à ordem do subdelegado de Nazaré. No boletim de ocorrência, transcrito pelo jornal *Diário de Notícias*, constava que ele fora detido “por capoeiragem e insultar a patrulha”.²¹ Este seria um dos raros casos em que a prisão por capoeiragem ficaria explícita nos boletins policiais. Na maioria das vezes os praticantes de capoeira aparecem associados ao crime de vagabundagem ou desordem. Sua identificação como capoeira apenas tornava-se possível graças às denúncias aparecidas em outros espaços das páginas jornalísticas.

Um caso muito semelhante a este do capoeira Alfredo ocorreu na noite de 23 de agosto de 1890. No entanto, as consequências teriam um alcance bem maior. Na rua da pedreira, aconteceu um conflito entre um paisano não identificado e um praça. O primeiro, sendo

²⁰ *O Democrata*, 14 de janeiro de 1890. Note que a denúncia contra a capoeira era comum a todos os jornais. *O Democrata*, como veremos, não defendia os capoeiras, mas seus membros que estavam sendo acusados de ser capoeiras.

²¹ *Diário de Notícias*, 15 de janeiro de 1890.

um possível capoeira, após esbofetear o soldado ainda o desarmou, levando-lhe a arma. A vítima foi socorrida por um companheiro que, apitando, atraiu para o lugar diversas patrulhas, até mesmo a de cavalaria. Na perseguição ao paisano, as patrulhas teriam invadido uma casa onde se divertiam “pessoas do povo”. Nesta casa, além de espaldeirar, prenderam 8 ou 10 pessoas. No dia seguinte as mesmas arbitrariedades voltaram a acontecer. Desta vez seriam os próprios praças que teriam provocado os distúrbios:

Em casa de Gregório de tal divertiam-se, domingo à noite, algumas pessoas do povo. Ali apareceram praças que provocaram conflito e apitaram.

A cavalaria e a infantaria para lá se dirigiram e prenderam em massa, a torto e a direito, a todos quanto encontraram não só na casa, como em outros quarteirões imediatos.

E todos foram presos sem motivo algum que possa justificar tão monstruosa arbitrariedade.

O subdelegado do 4º distrito respondeu a um cidadão que lhe pediu ontem a soltura de um carpina que ele subdelegado não podia distinguir quem era vagabundo porque não tinha letreiro na testa, e que por isso, cercando aqueles quarteirões prenderam a todos!...²²

Era a caçada aos capoeiras que estava se iniciando. Os democratas demoraram a perceber a nova situação, pois, antes de atribuir ao governo a responsabilidade pelas prisões arbitrárias, ainda solicitavam providências ao chefe de polícia. Contudo, pela resposta do sub-delegado do 4º distrito, evidencia-se que as prisões poderiam ser feitas de forma arbitrária, conforme o critério de quem a executava. Nenhum procedimento legal era necessário. Bastava a suposição policial. O chefe de segurança sabia onde encontrar os indivíduos que procurava. Festas que se estendiam pela madrugada faziam parte dos lugares propícios para aprisionar capoeiras, os ditos “vagabundos”:

Na estrada da independência, sábado último, em uma casa próxima ao largo de S. Braz, de um pobre velho, houve um divertimento onde dançaram até às 2 horas da madrugada, chegada essa hora, os convidados iam-se retirando quando foram tomados de surpresa

²² *O Democrata*, 26 de agosto de 1890.

com a presença de avultado número de praças de polícia, umas montadas e outras a pé, as quais, sem tomarem informação alguma, invadiram a casa tanto pela porta, como pelos fundos, e de espada em punho, foram esbordoando a quem encontravam!

Penetraram nos quartos das casas d'onde saíam apavoradas as pessoas que ali se haviam agasalhado, fugindo da selvageria daqueles homens.

O dono da casa, que já se achava dormindo, em um quarto, não escapou de ser esbordoado e arrastado para a rua!

Foram muitos cidadãos presos, em cujo número foi o pobre velho, o qual, até hoje, ainda se acha detido e bem doente!!!²³

A campanha de repressão e prisão dos capoeiras e capangas não dispensava ninguém que fosse suspeito. Pelo grande número de policiais envolvidos e o apoio da cavalaria, evidencia-se que o episódio tinha algo de singular.²⁴ No entanto, somente mais tarde, após os conflitos do Apeú, os republicanos justificariam o movimento de tropas pelas ruas como uma necessidade, pois era “preciso para dar caça aos capoeiras e capangas” que infestavam a cidade.²⁵

A imprensa de oposição limitou-se, frente a estes atos, a criticar a função da polícia. Acusava-a de promover desordens e arbitrariedades em completo desrespeito ao cidadão, que nem em sua casa podia se considerar a salvo de agressões. A versão oficial sobre este episódio, expressa através de um artigo publicado em *A República*, alegava que as prisões efetuadas tinham sido exclusivamente de desordeiros, cujas maltas infestavam a cidade. Evidentemente, o termo desordeiro estava sendo usado para significar muito mais do que o sentido literal da palavra. Cabia nele os capoeiras, capangas

²³ *O Democrata*, 27 de agosto de 1890.

²⁴ A estratégia de cercar o lugar em que se está realizando um evento proibido, para fazer prisões em massa, é muito semelhante ao que foi descrito em *Memórias de um sargento de milícias*, de Manuel Antônio de Almeida. O temível chefe de polícia, Major Vidigal, usava destas “surpresas” para reprimir batuques e outras práticas culturais consideradas como perigosas para a segurança pública. Aos capoeiras, Vidigal reservava um tratamento especial conhecido como “ceia dos camarões”, que consistia em surras e outras formas de torturas. Almeida, *Memórias de um sargento de milícias*, pp. 26-8 e Waldeloir Rego, *Capoeira de Angola*, Salvador, Ed. Itapuã, 1968, p. 295.

²⁵ *A República*, 12 de setembro de 1890.

e “vagabundos” que tanto incomodavam o “sossego público”.²⁶ O articulista aproveitava para defender a ação do chefe de polícia que estaria apenas cumprindo seu papel, tomando medidas sérias e enérgicas “para extinguir a vagabundagem”:

Os marmanjos entenderam, porém, que ainda estavam nos bons tempos do *compadresco*, em que os *chefes* defendiam os seus *capangas*. O *Democrata*, sentido por ter-lhe caído o raio em casa, vem zangado e torna-se o defensor dos vagabundos.²⁷

Realmente a capoeiragem esteve por muitos anos protegida por chefes políticos que defendiam seus capangas de qualquer punição. No Rio de Janeiro ela esteve fortemente vinculada ao Partido Conservador, durante o Império.²⁸ No Pará, a política da capangagem perdurou pelo menos até o último dia em que esteve à frente da Intendência Municipal o senador Antônio Lemos.²⁹ Liberal, no Império, Lemos aderiu à República e conseguiu alcançar altos postos políticos até 1912, quando foi deposto. Teve a seu serviço diversos capangas. Um dos mais famosos foi Antônio Marcelino, que marcou presença nos trabalhos memorialistas e literários que abordam o período.³⁰

O Partido Democrático realmente estava sendo atingido pela repressão policial, pois seus membros estavam sendo presos como capangas e capoeiras. De qualquer modo, o governo defendia sua atividade repressiva colocando toda a responsabilidade nas mãos do chefe de polícia Gomensoro. Sobre o episódio denunciado pelos democratas, sua versão era uma defesa da ronda, que teria sido atacada

²⁶ Leal, *A política da capoeiragem*, 2008, pp. 30-46.

²⁷ *A República*, 27 de agosto de 1890.

²⁸ Soares, *A negregada instituição*, pp. 306-15.

²⁹ No entanto, a morte do estivador José Avelino, assassinado em 1935, é que pode ter marcado o fim de toda uma ‘tradição’ de capoeiras-capangas contratados por políticos. Avelino era *baratista*, partidário do interventor Magalhães Barata. Ver Carlos Rocque, *Depoimentos para a história política do Pará*, Belém, Mitograph, s/d, pp. 49-50; 190-2; 437; 235-7; 449-50; 518; 551-4; 597-9.

³⁰ “Mas a grande influência da capoeiragem nestas plagas certamente se deveu à importação de capangas, em pleno zênite do leimismo. Foi o terror daqueles dias o temível Antônio Marcelino, capanga-mor. Trouxera escolhido a dedo, um gango da mesma laia, de Pernambuco, para a específica missão de arriar o junco ou a “volta” de ferro torcido em quem, onde e quando conveniente fosse a seus importadores...” Ribeiro, *Gostosa Belém*, p. 53.

e insultada. Apenas cumprira o seu dever de prender ao agressor. Além do mais, era preciso exterminar as maltas de desordeiros. O articulista de *A República* aconselhava então ao chefe de polícia:

Duro com eles, dr. Chefe. Livrai-nos desses vagabundos. O Amapá precisa de ser colonizado e está de braços abertos pedindo que mande *boa gente*.

Nada de comiserações.

É tempo de limpar a nossa capital. Para cá fugiram os *capangas* de Pernambuco.

No dia que o Amapá começar a receber a escória que nos infesta, tereis merecido os aplausos sinceros dos homens de bem.

Deixai a política da capoeiragem gritar.³¹

Aqui já se revelava qual seria o projeto do governo em relação ao futuro dos capoeiras. Era resolver dois problemas em uma ação única. Por um lado resolveria a carência de braços para a colonização do Amapá, onde a permanência de imigrantes era fundamental para se resolver os conflitos de fronteira. Desde há algum tempo os poucos moradores brasileiros que lá habitavam vinham sofrendo dificuldades com os confrontos relativos à frágil demarcação dos limites com a Guiana Francesa. O outro benefício que a deportação traria, segundo a ótica do governo, seria o afastamento dos indivíduos que eram considerados nocivos para a sociedade. No caso, os capoeiras.

A referência à “importação” de capoeiras pernambucanos para servir de capangas aos poderosos do Pará é constantemente feita ao longo de um período que se estende de 1890 à 1912. Sem dúvida a experiência da capoeira em Pernambuco merece um estudo específico, inclusive por ter sido um centro de recepção dos capoeiras deportados do Rio de Janeiro para Fernando de Noronha, na época da publicação do código penal da República, em 1890. No mês anterior à publicação da referida denúncia, foi divulgada a seguinte notícia sobre a vinda de capoeiras pernambucanos para o Pará:

Temos sobre a banca uma carta, em a qual importantes revelações com relação a existência de grande número de vagabundos que infestam nossa capital. A pessoa que nos dirigiu aquelas linhas

³¹ *A República*, 27 de agosto de 1890.

diz-nos que de Pernambuco anunciam-lhe que ali estão livres felizmente dos faquistas e dos capoeiras. Os que escaparam de Fernando de Noronha emigraram para o Pará. Não pode haver mais hesitação por parte da polícia, a fim de proceder com o máximo rigor na detenção d'esses desalmados.³²

O governo colocou os praças de polícia para fazer constantes exercícios de guerra nas praças da cidade. As forças de polícia a pé, a cavalaria e até os bombeiros foram colocados de prontidão. O governador havia sido informado de que a cidade seria atacada por grupos vindos do interior. Em certo momento, após ensaiarem ataques a um inimigo invisível, dirigiram-se todos à doca do Ver-o-peso. Segundo Macário, um dos articulistas do jornal *O Democrata*, o governador desconfiava de que naquela tarde:

tinham entrado na doca diversas canoas de Marajó e do Salgado, conduzindo grande número de *sebastianistas* que, ao anoitecer, fariam desembarque e tomariam de assalto o palácio do governo, o quartel dos bombeiros e o arsenal de guerra.³³

O objetivo da investida era impedir o desembarque dos possíveis rebeldes. A desconfiança do governador não era sem fundamento, como mais tarde ficaria demonstrado, na revolta do Cacaolinho.³⁴ Os democratas estavam realmente se preparando, em último caso, para um confronto armado em sua luta pelo poder. No entanto, desta vez Justo Chermont havia sido mal informado ou o referido ataque fora suspenso frente à exibição do poder bélico das tropas legais. Na doca do Ver-o-peso, a tropa teria encontrado apenas canoas repletas de “milhares de caranguejos, metidos em paneiros e destinados a serem vendidos à razão de 60 réis cada um”.³⁵ Contudo, a investida do governo não foi em vão.

A tropa de polícia, montada e a pé, circulou por toda a cidade prendendo a todos que fossem considerados capoeiras, particularmente

³² *Diário de Notícias*, 12 de julho de 1890.

³³ *O Democrata*, 10 de setembro de 1890.

³⁴ Ocorrida em 11 de junho do ano seguinte e liderada pelo capoeira Veiga Cabral. Tinha como objetivo depor o governador Huet de Bacellar e impedir a reunião da Assembleia Constitucional, encarregada de escolher o novo governador. Proença, *Pontos de história*, pp. 96-101.

³⁵ *O Democrata*, 10 de setembro de 1890.

aos capangas da oposição. Na mesma noite, reuniu-se uma grande quantidade de simpatizantes e membros do Partido Democrático em frente à oficina de *O Democrata*. Havia boatos de que o governo, devido aos conflitos do Apeú, mandaria atacar o prédio e, por isso, alguns dos “cidadãos solidários” se dispunham a defendê-lo. Outros apenas buscavam notícias sobre o desaparecimento de Cabralzinho. No entanto, sobre o agrupamento de democratas, o governo tinha outra interpretação:

Sob o pretexto de desaparecimento de Veiga Cabral, os chefes democráticos reuniram-se em sua tipografia e fizeram um *meeting* com os seus mais decididos capangas a fim de provocarem desordens.³⁶

Tais “desordens” foram duramente reprimidas pela polícia. Prisões foram feitas por toda a cidade. Através de *A República*, o Partido Republicano passou a justificar as ações violentas do governo com acusações sem fundamento de que os democratas estavam preparando um golpe, pois no dia anterior haviam comprado nos armazéns uma grande quantidade de armamento. Os republicanos também diziam que, após a dissolução do *meeting* democrático, um dos grupos havia cercado um soldado e tentaram obrigá-lo a dar “vivas à monarquia e ao partido democrático”.³⁷ Era a estratégia de manipulação da informação para garantir o apoio do público frente às ações que a força policial estava executando. Os republicanos insistiam em acusar os democratas de restauradores do antigo regime. Contudo, para a oposição a realidade seria outra. As prisões estariam sendo feitas ilegalmente, pois misturavam uns poucos “vagabundos” e capoeiras com cidadãos pacíficos e trabalhadores:

Artistas. Até um operário das nossas oficinas, lavradores, que tinham vindo à cidade vender seus gêneros, homens do povo, trabalhadores honrados, foram envolvidos com poucos vagabundos e turbulentos, na mesma enxovia, para terem a mesma sorte, o mesmo gênero de morte, nas inóspitas regiões do Amapá.³⁸

³⁶ *A República*, 10 de setembro de 1890.

³⁷ *Idem*.

³⁸ *O Democrata*, 10 de setembro de 1890.

Por algum tempo os democratas não tinham noção do número de prisões que haviam sido feitas, mas sabiam que extrapolavam a trinta. Tinham informação, no entanto, de que ninguém teria sido solto, nem mesmo o tipógrafo de *O Democrata*. Quando foi obtido o boletim de ocorrências da polícia, constava a prisão de 40 pessoas, inclusive de 6 mulheres. Era informado, na ficha policial, que o motivo das prisões seria na maioria por embriaguez e desordens (capoeiragem ainda não era oficialmente um crime). Para os que foram presos no Apeú, a acusação era de “crime de ferimentos”.³⁹

Frente a esta situação e devido ao clima de insegurança em que estavam os democratas, após os conflitos ocorridos no Apeú e conseqüentes prisões que vinham ocorrendo em toda a cidade, seus principais líderes foram ao palácio do governo e solicitaram uma conferência reservada com o governador Justo Chermont.⁴⁰ Este os recebeu e ouviu deles uma descrição do estado de intranqüilidade pela qual passava a cidade. Os democratas pediram providências contra a instável conjuntura, ainda mais porque era véspera das eleições. Denunciavam também que haviam sido presos muitos cidadãos inocentes e até eleitores. Justo, aproveitando-se da situação de fragilidade em que se encontrava a oposição, passou

³⁹ “Foram detidos: À ordem do 1º delegado, Manoel Martios Ramos, Francisco Maria de Nazaré por *desordens*; Antônio Praxedes, Manoel João dos Santos, Anastácio Dias de Souza, Augusto da Silva Pereira, Manoel José de Oliveira, *José Ernesto Monteiro, João Francisco de Freitas, Bernardo Antônio da Silva, Antônio Joaquim Pereira, Augusto Maria Fernandes, José Felipe dos Santos, Alfredo Botelho de Andrade, João Nunes da Silva, Benedito Tomé da Silva, Henrique Bastos Cordeiro, José Marques de Moraes, João Ramos, João Pedro da Silva, José Amaro, João Francisco das Chagas, Antônio Raimundo de Santiago, Estevão José Pereira, Eusébio Antônio de Carvalho, Antônio Emílio Bagencó, Manoel Guilherme da Conceição, Ildefonso Antônio de Figueiredo, José Tomás Saldanha, José Antônio da Paixão, Francisca Maria Tereza de Jesus, Maria Joana, Filesmina Maria da Conceição, Catarina Maria Emília e Francisca de tal por EMBRIAGUEZ E DESORDENS!* - À do 3º delegado, *Vicente Paulo de Oliveira, Manoel Ludgero Alves e Henrique José Lopes*, por crime de ferimentos. - À do subdelegado da Trindade, *Pureza Alves Viana*, por ofensas à moral pública. - À do subdelegado de Nazaré, *Bernardo da Silva* por embriaguez e desordens.” *O Democrata*, 10 de setembro de 1890. Os nomes em itálico são os únicos que constam na tabela apresentada pelo mesmo periódico em 21 de setembro.

⁴⁰ Os líderes democratas eram Vicente Chermont de Miranda, José Joaquim da Gama e Silva, Américo Marques Santa Rosa e Gama Costa.

a lhe atribuir toda a responsabilidade pelas ocorrências e pelo que viesse a suceder:

O ilustre dr. governador respondeu-lhes que atribuía essa agitação, esse alarme aos boatos que avultaram durante o dia de ontem, motivados por agrupamentos de pessoas suspeitas em diversos pontos da cidade, principalmente nos arredores das oficinas d' "O Democrata", estando tais indivíduos armados de cacete e vociferando inconvenientemente contra o governo. Mais ainda veio dar força a esses boatos o fato ocorrido no Apeú, onde alguns desordeiros provocaram e feriram pessoas pacíficas que aí tinham ido para uma manifestação de júbilo ao dr. José Bacellar, candidato às próximas eleições.⁴¹

O governador garantiu à comissão democrática que apenas estava tomando as providências necessárias para a manutenção da ordem, a segurança individual e a tranqüilidade das famílias. Na verdade, Justo estava ameaçando indiretamente aos opositores com nova demonstração de força. Sobre as prisões que vinham ocorrendo, disse que estava ciente, pois havia sido informado pelo chefe de segurança. No entanto, disse ironizando que se admirava de que os democratas estivessem preocupados com esses homens perigosos. Afinal, haviam sido presos apenas "vagabundos e desordeiros reconhecidos pela polícia, como provocadores de tumultos". Disse ainda que se houvesse algum eleitor entre os presos, "apesar de seu mau proceder", seriam liberados após identificação na intendência municipal.

A conferência durou ainda uma hora. Por fim, os democratas pediram que fossem suspensas as prisões e perguntaram se havia ordem de prisão contra Veiga Cabral. Este havia se destacado, e fora denunciado em *A República*, juntamente com Malaquias, como liderança nos conflitos ocorridos no Apeú:

O sr. dr. Governador respondeu que a prisão dos desordeiros não podia ser sustida, pois a tranqüilidade da família paraense assim o exigia. Quanto a ordem de prisão do cidadão Veiga Cabral não se havia cogitado d'ela.⁴²

⁴¹ *A República*, 10 de setembro de 1890.

⁴² *A República*, 10 de setembro de 1890.

Assim, Veiga Cabral voltou a Belém e logo retornaria a aparecer nas páginas de *A República*. Quanto à soltura dos “eleitores democratas”, não foi providenciada. A única providência tomada pelo governador foi a deportação dos presos para o Amapá. A partir daqui inicia-se um longo debate entre os periódicos dos partidos rivais. De um lado os democratas, que defendiam os presos alegando serem trabalhadores e chefes de família, presos injustamente. Do outro, os republicanos rebatiam afirmando que os democratas estavam apenas defendendo os capoeiras e capangas que pertenciam às suas fileiras. Por isso, “aos malvados, maltrapilhos, capoeiras e gatunos chama – honrados pais de família.”⁴³ O debate foi longo e se estendeu até que alguns dos deportados foram liberados da prisão em Macapá. Mas, vamos aos dados apresentados sobre os presos.

Até o dia 9 de setembro foram presos e remetidos para o Amapá 33 indivíduos apontados como capoeiras/vagabundos (ver Tabela I). Como para ser considerado vagabundo, do ponto de vista legal, era preciso que o indivíduo não tivesse profissão e nem residência, os democratas apresentaram uma lista dos nomes e dados dos presos argumentando que haviam sido presos trabalhadores honestos e até mesmo eleitores democratas. A oposição se iludia em esperar qualquer providência do governo com seu argumento de legalidade. Tinha grande razão em argumentar que os presos não seriam vagabundos por terem profissão e moradia conhecida. Contudo o argumento legal não era suficiente para a medida arbitrária. Se o governo perseguisse apenas os “vagabundos” de direito, possivelmente encontraria muito poucos capoeiras em sua lista.

Nem todos os indivíduos que eram acusados de ser vagabundos eram capoeiras, e eram raros os capoeiras que de fato fossem “vagabundos” (no sentido de não terem profissão e nem residência, tal como previa a legislação penal). Como os capoeiras do Rio de Janeiro, cujos estudos recentes revelaram estarem inseridos nos mais variados campos de trabalho, no Pará pouquíssimos não tinham ocupação.⁴⁴

⁴³ *A República*, 25 de setembro de 1890.

⁴⁴ Apresentam discussões neste sentido os trabalhos de Marcos Luiz Bretas, “A queda do Império da navalha e da rasteira”, *Estudos Afro-Asiáticos*, 20 (1991), p. 250; Soares, *A negregada instituição*, pp. 158-9; Pires, *A capoeira no jogo das*

Tabela I
Capoeiras e “vagabundos” deportados para o Amapá.

Nomes	Idade	Estado	Profissão	Onde foi preso	Horas da prisão	Dia da prisão
Bernardo da Silva	30	Solt.	Calafate, de estaleiro particular	Largo da Pólvora	Às 21 ½	8
Sérgio Manuel da Conceição	27	Cas. (1)	Calafate do Sítio Madre de Deus	Porto do Sal	Às 21h	8
Manuel Ribeiro da Silva	36	Cas. (2)	Lavrador	No Mercado	Às 8h	9
Hilário dos Passos Espinheira	31	Amas.	Ganhador	Trav. Ocidental do Mercado	Às 9h	9
José Leão Cardoso	32	Solt.	Lavrador no Aracaty	Na Rampa do Mercado	Às 18h	9
Manuel Victor de Moraes	32	Solt.	Encapador de farinha	Rua do Imperador	Às 22h	9
Manuel Egídio	23	Solt.	Pedreiro da casa do sr. Elias	Canto da trav ^a . de S. Mateus	Às 11h	9
Antonio Raimundo de S. Tiago	27	Solt.	Cozinheiro do “D. Pedro”	Mercado	Às 10h	9
Henrique José Lopes	32	Solt. (3)	Lavrador em Ananindeua	Benevides	Às 18h	8
João Félix dos Santos	22	Solt.	Carroceiro	Largo da Pólvora	Às 21h	7
Virgílio Horácio da França	36	Solt.	Negociante volante	Ver-o-peso	Às 8h	8
João de Deus	19	Solt.	Ganhador, no Armazém do sr. Freitas	Largo do Palácio	Às 19h	9
Euzébio Antônio de Carvalho	22	Solt.	Carregador da Cia do Amazonas	Cia do Amazonas	Às 21h	9
Lourenço Joaquim Praxedes	32	Solt.	Caldeireiro, em casa do sr. Hamond	Estrada de Nazaré	Às 22h	8
Manoel Feliciano Gomes d’Oliveira	39	Solt.	Negociante avulso	Ver-o-peso	Às 9h	9
João Ramos	18	Solt.	Encaixotador de borracha	Palácio	Às 20h	8

cores, pp. 22-3.

Bernardo Antônio da Silva	26	Solt.	Pedreiro	Sacramenta	Às 19h	8
José Ernesto Monteiro	21	Solt.	Carvoeiro do vapor “Santarém”	Ver-o-peso	Às 20h	9
José Raimundo P. Dias	32	Solt.	Estivador do Trapiche do Comércio	Companhia do Amazonas	Às 10h	8
João Francisco de Freitas	24	Solt.	Carvoeiro do vapor “Santarém”	Largo de Santo Antônio	Às 20h	9
Estevão José Pereira	22	Solt.	Marinheiro do mesmo	Guarda-moria	Às 21h	9
José Antônio da Paixão	38	Solt.	Pescador na Vigia	Largo das Mercês	Às 18h	8
Ildefonso Antônio de Figueiredo	33	Solt.	Servente, em Igarapé-miry	Ver-o-peso	Às 18h	8
Antônio Francisco de Oliveira	30	Solt.	Piloto da Vigia	Largo de Sant’Ana	Às 21h	9
Henrique Bastos	23	Solt.	Foguista do vapor “D. Pedro”	Travessa das Mercês	Às 21h	8
Lourenço Justiniano dos Santos	26	Solt.	Estivador	Porto do Sal	Às 22h	9
Francisco José das Chagas	23	Solt.	Marinheiro do paquete “Paquequet”	Apeú	Às 20h	9
Paulino Carlos Barata	28	Solt.	Criado do mesmo	Estação de Belém	Às 20h	9
Belarmino Joaquim de Moura	38	Cas. (4)	Lavrador, da Colônia Americana	Benevides	Às 13h	7
Raimundo José Valentim	29	Cas. (5)	Lavrador no Apeú	Apeú	Às 12h	8
Manuel Ludgero Alves	38	Cas. (6)	Lavrador em St ^a . Izabel de Benevides	Benevides	Às 00h	7
Vicente Paulo de Oliveira	42	Cas. (7)	Lavrador em Benevides	Na Colônia de Sta. Izabel	Às 11h	8
William Smith	25	Solt.	Maquinista	Não sabe o nome da rua	Às 10h	8

(1) Com 3 filhos. (2) Com 2 filhos. (3) Único arrimo de pai, mãe, e 6 irmãos. (4) Com 5 filhos. (5) Com filho. (6) Com 5 filhos. (7) Com 10 pessoas de família.

Fonte: “Quadro dos infelizes deportados nas vésperas da eleição pelo governador do Estado”. In *O Democrata*, 21 de setembro de 1890.

Na verdade, a relação de nomes apresentada pelos democratas já havia sofrido uma seleção minuciosa, pois, como vimos acima, eles haviam apresentado, no dia 10 de setembro, o nome de 40 indivíduos presos e até mesmo o de mulheres. Desta nova lista constavam apenas 33, sem nenhuma mulher. Afirmava também que ninguém havia sido liberado, logo deveriam constar os 40 presos na presente lista publicada pelos democratas. Isto é revelador de que ambos os partidos, através de seus respectivos periódicos, buscavam apoio público para os seus posicionamentos frente à deportação de capoeiras.

Entre os deportados apresentados, a maioria era de indivíduos solteiros (79%), mas todos com profissão. Quase metade dos presos tinha ocupação vinculada aos portos e embarcações (45,5%). Talvez por isso que, em outras referências sobre capoeira, a doca do Ver-o-Peso apareça como local constante de atuação e exercícios. Em relação aos pontos em que foram pegos os capoeiras, predominaram lugares públicos como largos, mercados e ruas (51,5%). Logo em seguida apareciam as prisões efetuadas em instituições próximas à baía do Guajará e portos, inclusive no Ver-o-Peso (30,3%). Suas idades variavam entre 18 e 42 anos, mas concentrada nas faixas dos 20 e 30 anos. A faixa etária dos capoeiras cariocas presos em 1890 iam de 17 aos 58 anos.⁴⁵

No Rio de Janeiro, uma perseguição sistemática aos capoeiras foi iniciada logo no mês seguinte ao da proclamação do novo sistema de governo. Até então nenhuma outra campanha havia alcançado o mesmo nível de radicalidade. Antes da implantação do sistema republicano, qualquer capoeira preso poderia ficar livre das garras da lei se tivesse um influente padrinho político. João Batista Sampaio Ferraz, escolhido para ser o primeiro chefe de polícia da capital, recebeu carta branca para exterminar os capoeiras da capital

⁴⁵ Bretas, “A queda do Império”, p. 243.

federal. A caçada foi implacável. Iniciou-se pelos chefes de malta e componentes das classes abastadas.⁴⁶ Buscava-se desarticular por completo a organização das grandes maltas que se faziam presentes nos mais diversos bairros. No Pará, a justificativa para uma campanha semelhante foi dada pelo governo, através de seu periódico *A República*: realizava-se no Pará o que já havia sido feito no resto do país, pois só assim a sociedade paraense estaria livre dos capoeiras e capangas:

Em todos os Estados, logo que foi proclamada a República, foram tomadas pelos chefes de segurança as mais severas providências contra os capangas e capoeiras de todas as condições, desinfetando-se assim a sociedade d'esses elementos deletérios.

O Pará foi o único Estado em que, devido à moderação e prudência do chefe de segurança, essa salutar medida não foi tomada. Hoje está reconhecido que foi um enorme inconveniente e que é tempo de pô-la em execução.

Nós confiamos na energia do desembargador chefe de segurança e estamos certos de que em breve a sociedade paraense estará livre d'essa malta que a infesta.⁴⁷

Soares já havia notado que a perseguição aos capoeiras não tinha sido uma particularidade da capital da República, mas uma experiência maior cuja confirmação estaria na origem diversa dos capoeiras reclusos na ilha de Fernando de Noronha.⁴⁸ É por isso que o articulista citado acima refere-se à campanha ocorrida em outros estados brasileiros, e tardiamente iniciada no Pará. Claro que por detrás desta medida havia uma estratégia política bastante

⁴⁶ Ficou célebre nesse sentido o episódio ocorrido no Rio de Janeiro da prisão de Juca Reis – Elísio Reis, filho do proprietário de *O Paiz*. O caso repercutiu até mesmo em Belém: “O chefe de polícia da capital federal prendeu o afamado capoeira Elísio Reis, irmão do conde de Matosinhos, e pretendia dar-lhe o mesmo destino que tem dado aos demais da “corporação” – a ilha de Fernando de Noronha; mas o sr. Quintino Bocaiúva, ministro das relações exteriores interveio e por isso é provável que o sr. Elísio volte as suas “ocupações”. *O Democrata*, 30 de abril de 1890. O articulista errou em sua conjectura, pois após longa crise ministerial, Reis foi deportado para Fernando de Noronha. Rego, *Capoeira angola*, pp. 302-14.

⁴⁷ *A República*, 10 de setembro de 1890.

⁴⁸ Ver a experiência de J. S., que foi preso por capoeiragem na capital da república e enviado, juntamente com outros capoeiras, para a Ilha de Fernando de Noronha. Soares, *A negregada instituição*, p. 328.

peculiar: eliminar os “cabos eleitorais” da oposição ou, no mínimo, coagir os eleitores simpáticos aos democratas. Havia o temor de que a primeira experiência eleitoral republicana seguisse o modelo monárquico, quando a violência era o que definia os resultados. Os republicanos, na verdade, decidiram se antecipar na coerção aos democratas.

A solução da deportação parece ter sido uma prática bastante ampla entre os chefes de polícia dos mais diversos Estados. Contudo, às vezes faltava lugar para onde mandar tanta gente. Fernando de Noronha já estava lotada pelos capoeiras cariocas desde que Sampaio Ferraz iniciou sua campanha de extermínio, em novembro de 1889.⁴⁹ Buscava-se então lugares considerados distantes para servirem de destino aos criminosos, mas nem sempre a relação entre os Estados se dava pela colaboração. Foi o que aconteceu quando o chefe de polícia do Maranhão mandou para o Pará, em junho de 1890, “uma mulher e três homens, conhecidos como larápios incorrigíveis”. O objetivo era que estes fossem encaminhados para o Amazonas, como deportados. O chefe de polícia paraense não aceitou os ditos criminosos e os embarcou de volta para o Maranhão.⁵⁰

Frente à política de deportação, como vimos acima, a oposição tinha um posicionamento definido. Alegava, através de seu periódico, que o que estava acontecendo era uma perseguição atroz aos membros do Partido Democrático. Trabalhadores honrados haviam sido “envolvido com poucos vagabundos e turbulentos, na mesma enxovia, para terem a mesma sorte, o mesmo gênero de morte, nas inóspitas regiões do Amapá.”⁵¹ Tal versão buscava justificar que muitos dos que foram presos não seriam capoeiras e vagabundos por que tinham emprego e moradia definida. Contudo, como já foi dito,

⁴⁹ O novo código penal previa, em seu artigo nº 400, que na reincidência do crime de ser vadio ou capoeira “o infrator será recolhido, por um a três anos, a colônias penais que se fundarem em ilhas marítimas, ou nas fronteiras de território nacional, podendo para esse fim ser aproveitados os presídios militares existentes”. Medida que mais tarde, em 1893, seria modificada com a possibilidade de cada estado criar sua própria “colônia correcional”, às custas do governo federal. Rego, *Capoeira angola*, 291-3.

⁵⁰ *A República*, 20 de junho de 1890.

⁵¹ *O Democrata*, 10 de setembro de 1890.

capoeira e vagabundagem poucas vezes constituíram uma mesma realidade. O contrário apenas era defendido, e predominava, nas denúncias geradoras de repressão policial. A experiência carioca, demonstrada através de gráficos e tabelas, é de que normalmente o capoeira preso apresentava uma profissão definida.⁵² O mesmo acontecia no Pará, conforme a tabela de capoeiras presos em 1890. Portanto, o uso do termo “vagabundo” era um recurso político para acentuar a suposta periculosidade e a “pouca importância” social do indivíduo preso por capoeiragem.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A deportação dos capoeiras em 1890 estava situada – além das condições econômicas e do disciplinamento da população – num ambiente político de crescente instabilidade. Recentemente o Pará havia aderido à República e os ex-partidos monarquistas buscavam se reorganizar para recuperar o espaço ocupado agora pelos republicanos históricos. Ao mesmo tempo, estes utilizaram recursos diversos para restringir o acesso daqueles ao poder. A princípio seu método limitava-se ao debate através das páginas de seu periódico. Posteriormente, os republicanos passaram a se utilizar da violência para submeter a oposição. Oficinas tipográficas eram arrombadas ou queimadas, surras eram dadas e, por fim, a deportação dos capoeiras ligados aos democratas.

A deportação de capoeiras fundamentava-se em dois discursos de controle social. O primeiro dizia respeito à necessidade de repressão à “vagabundagem”, de disciplinamento das “classes perigosas” e de reorganização da mão-de-obra – particularmente para a colonização do Amapá. Quanto ao segundo discurso, argumentava que a repressão à capangagem política era necessária porque ela estaria ameaçando a estabilidade do novo sistema político.

A experiência de deportação ocorrida na capital federal deu o exemplo da necessidade que havia de levar os capoeiras para longe. Talvez justificasse a medida a extensa rede de solidariedade entre os praticantes de capoeira, que estavam nos mais diferentes ambientes – inclusive na polícia e na cadeia pública –, pois os

⁵² Bretas, “A queda do império”, pp. 242-3.

capoeiras também ocupavam diversos tipos de profissão. Mas a deportação dos capoeiras no Pará, como no projeto carioca, visava basicamente o controle dos capoeiras politicamente de oposição. O recurso, entretanto, não funcionou devido a pouca consistência das acusações. Muitos dos “perigosos capoeiras” acabaram sendo soltos posteriormente. Por isso, como no Rio de Janeiro de 1889, onde a repressão ocorreu mais intensamente, a capoeiragem paraense não haveria de desaparecer com a campanha de 1890. Quando outros recursos falhavam para “convencer” o eleitor, o capoeira era chamado.

Referências

- ALMEIDA, *Memórias de um sargento de milícias*. Santiago, O Globo/Klick, 1997.
- BORGES, Ricardo. *O Pará republicano (1824-1929)*, Belém, Conselho Estadual de Cultura, 1983.
- BRETAS, Marcos Luiz. “A queda do Império da navalha e da rasteira”. In *Revista do Centro de Estudos Afro-Asiáticos*, 20 (1991).
- LEAL, Luiz Augusto Pinheiro. *A política da capoeiragem: a história social da capoeira e do boi-bumbá no Pará republicano (1888-1906)*. EDUFBA: Salvador, 2008.
- MEIRA, Octávio. *A primeira República no Pará (desde o crepúsculo da Monarquia até o golpe de Estado de 1891)*, 1º volume, Belém, Falangola, 1981.
- PROENÇA, *Pontos de história*. Belém, Papelaria Americana, 1937.
- REGO, Waldeloir. *Capoeira de Angola*, Salvador, Ed. Itapuã, 1968.
- RIBEIRO, José Sampaio de Campos. *Gostosa Belém de Outrora*. Belém: Editora Universitária, 1965.
- ROCQUE, Carlos. *Depoimentos para a história política do Pará*, Belém, Mitograph, s/d.
- SOARES, Carlos Eugênio Líbano. *A negregada instituição: os capoeiras na Corte Imperial, 1850-1890*, Rio de Janeiro, Access, 1999.
- WEINSTEIN, Bárbara. *A Borracha na Amazônia: expansão e decadência, 1850-1920*, São Paulo, Hucitec, 1993.

JORNAIS CONSULTADOS

O Democrata, 14 de janeiro de 1890.

O Democrata, 15 e 30 de abril de 1890.

O Democrata, 20 de maio de 1890.

O Democrata, 26 e 27 de agosto de 1890.

O Democrata, 10 e 11 de setembro de 1890.

Diário de Notícias, 15 de janeiro de 1890.

Diário de Notícias, 12 de julho de 1890.

A República, 1º, 2 e 3 de maio de 1890

A República, 20 de junho de 1890.

A República, 27 de agosto de 1890.

A República, 10, 12 e 25 de setembro de 1890.

Memória e educação no povoado remanescente de quilombola de Itapocu, município de Cametá¹

Susana Braga de Souza
Benedita Celeste de Moraes Pinto

No Brasil índios e negros foram submetidos ao trabalho escravo. A escravidão negra durou mais de 300 anos. Durante esse período, milhões de negros foram aprisionados na África e trazidos para o Brasil a fim de trabalhar na lavoura de exportação, nas minas de ouro, na agropecuária e nos serviços domésticos. Na região amazônica a escravidão negra não foi tão intensa, em termos quantitativos, como nas áreas de grandes cultivos de cana-de-açúcar, café ou de extração de minérios, porém o trabalho compulsório de negros africanos conviveu simultaneamente, nessa região, com o indígena (SALLES, 1988).

¹ O presente trabalho é de um dos primeiros resultados do subprojeto de pesquisa desenvolvido dentro da Pesquisa Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins, no Pará, coordenada pela Profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto; e dos grupos de Pesquisas Quilombolas e Mocambeira: história da resistência negra na Amazônia (GP QUIMOHRENA) e História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GP HELRA).

Resumo

O presente trabalho é um dos primeiros resultados da pesquisa História, Memória e Educação quilombola no município de Cametá: o povoado de Itapocu na fala dos seus habitantes, cujo objetivo é tentar reconstituir a história de formação da povoação remanescente de quilombola de Itapocu, no município de Cametá, com foco direcionado para as questões educacionais deste povoado. Procurando verificar de que forma se constitui as diferentes formas de saberes entre os habitantes da povoação em estudo e quais são as manifestações artísticas e culturais praticadas nesse povoado.

Palavras-chave

Povoado de Itapocu. Quilombo. Memória. Educação.

A introdução da mão de obra negra escrava na Amazônia foi tardia. Pois, nessa região por muito tempo se utilizou o trabalho cativo dos índios, só a partir de meados do século XVIII, o governador Mendonça Furtado, instruído por Sebastião José Carvalho e Melo, começou a pensar na introdução do trabalho negro. "Em maio de 1753, por carta destinada ao seu irmão, Sebastião José de Carvalho e Melo sugeriu alternativas para resolução dos problemas reportados por Mendonça Furtado" (CARVALHO E MELO - carta a Francisco Xavier de Mendonça Furtado, em 15 de maio de 1753).

Durante o período escravista os negros resistiram de diversas formas contra a escravidão, e uma das mais importantes foi a formação de redutos negros denominados de quilombos. Estes locais funcionaram como esconderijo de negros que resistiam à escravidão e fugiam de engenhos de cana-de-açúcar, fazendas e pequenas propriedades. Segundo Silva e Reis, no sistema escravista a atitude básica de resistência eram as fugas, o que pressupõem que estas eram tanto individuais quanto coletivas" (SILVA & REIS, 1989, p.62). Para Pinto, as fugas de negros escravizados e a formação de quilombos tornaram-se motivo de preocupação para fazendeiros, proprietários de escravos e para as autoridades legais da Província do Grão-Pará e vizinhanças, que preocupados com tal situação publicavam notícias de negros e seus quilombos (PINTO, 2005).

Desta forma, mocambos e quilombos são termos utilizados para denominar os núcleos de resistência negra, que foram constituídos, durante o período escravista, em várias partes do território brasileiro.

Segundo Schwartz, a palavra mocambo significava um esconderijo; “enquanto que o termo quilombo passou a significar no Brasil qualquer comunidade de escravos fugidos. Desse modo, tanto o significado usual, quanto a origem são dados pela palavra *Mbundu*, usada para designar acampamento de guerra” (SCHWARTZ, 2001). Portanto, o que fundamenta este tipo de abordagem é o aspecto de resistência cultural da luta de escravos. Na concepção de Édison Carneiro,

O quilombo foi, portanto, um acontecimento singular na vida nacional, seja qual for o ângulo por que o encaremos, como forma de luta contra a escravidão, como reafirmação dos valores das lutas africanas, sob todos estes aspectos os quilombos revela-se com um novo, único peculiar, uma síntese dialética. Movimento contra o estilo de vida que os brancos lhe queriam impor, o quilombo mantinha sua independência à custa das lavouras que os ex-escravos haviam aprendido com seus senhores, quando necessário, com armas de fogo dos brancos. E, embora em geral contra a sociedade que oprimia os seus componentes, o quilombo aceitava muito dessa sociedade, um passo importante para a nacionalização da massa escrava. (CARNEIRO, 1988, p.24).

Carneiro (1988) evidencia os vínculos iniciais de como era o modo de vida da população negra nos quilombos. Nesses núcleos populacionais formados por escravos fugitivos, homens e mulheres tentavam reconstituir nos quilombos as várias versões de uma vida comum: realizavam festas, plantavam, coletavam, pescavam, caçavam e praticavam transações econômicas que eram possíveis. Enfim, estabeleciam nos quilombos espaços políticos, econômicos, sociais e reconstituíam identidades, tradições, valores, costumes, formas organizativas de vivência familiar e social (PINTO, 1999, p.35). Lutavam sempre pela liberdade, tentando levar no cotidiano uma vida comum onde estabeleciam laços oriundos de sua pátria.

Na região amazônica foram formados vários quilombos, dos quais se originaram muitos povoados remanescentes. A povoação de Itapocu, localizado no distrito de Juaba, no município de Cametá - no nordeste Pará, é um desses povoados formado por negros “resistentes da escravidão” (PINTO, 2005). Segundo os relatos dos mais velhos habitantes de Itapocu, a história deste lugarejo se confunde com formação do antigo quilombo do Mola, um dos mais importantes

focos de resistência negra da região do Tocantins, que deu origem a pequenos mini- quilombos na região do Tocantins (PINTO,1995).

Na região Tocantina, mais especificamente no município de Cametá, durante a segunda metade do século XVIII foi construído o Quilombo do Mola, um dos mais importantes palcos de resistência negra no Baixo Tocantins (PINTO, 1995).

A povoação do Mola está localizada nas cabeceiras do igarapé Itapocu, um braço do Rio Tocantins. Este já quase extinto povoado foi um dos mais importantes focos de resistência negra no município de Cametá e na região tocantina. Estima-se que o quilombo do Mola ou do Itapocu foi formado na segunda metade do século XVIII, constituído por mais de 300 negros e sob a liderança de uma mulher, denominada de Maria Felipa Aranha. Seus habitantes viveram ali por vários anos sem serem “ameaçados” pelas forças legais (PINTO, 2007, p. 31).

De acordo com as afirmações de Pinto, o quilombo do Mola foi o grande responsável pela criação de outros redutos negros, mini-quilombos, na região Tocantina. O medo da reescravidão e as dificuldades enfrentadas para sobreviver acabaram ocasionaram a formação de núcleos populacionais constituídos por negros escravizados que resistiram a escravidão, como foi o caso de Bom Fim, Tomásia, Laguinho, Boa Esperança, Porto Alegre, Matias, Itapocu, e João Igarapé. Como enfatiza Pinto, “na luta pela liberdade e sobrevivência os negros iam construindo outros redutos – novos mini-quilombos” (PINTO, 2007, p. 35).

De acordo com Pinto, a ameaça da reescravidão era um dos principais fatores de dispersão dos negros habitantes dos quilombos (2007, p. 43), uma vez que existiam expedições, organizadas pelo governo e também pelos donos dos escravos fugidos, que visavam a recaptura destes negros. Diante dessa situação de medo, os quilombolas ou mocambeiros viviam em alerta, sempre prontos para lutar ou fugir.

Na povoação de Itapocu ainda há a memória herdada e recorrente entre os mais velhos habitantes, que relembram episódios de aproximação das forças legais e de expedições cabanas culminando com fugas dos seus habitantes antes mesmo dos primeiros contatos, propiciando a formação de outros povoados menores ou mini-quilombos (PINTO, 2005).

A partir do exposto, ressalta-se que o presente trabalho trata-se de um dos primeiros resultados da pesquisa *História, Memória e Educação quilombola no município de Cametá: o povoado de Itapocu na fala dos seus habitantes*, que venho desenvolvendo na condição de bolsista PADRC/ FAPESPA, desde agosto de 2010, cujo objetivo é tentar reconstituir a história de formação da povoação remanescente de quilombola de Itapocu, dando especial atenção para as questões educacionais deste povoado. A efetivação deste estudo se justifica pela significativa importância da presença negra na Amazônia, desde o período colonial, e a sua notável contribuição para formação da sociedade paraense, sempre lembrando que os negros nunca deixaram de lutar contra a escravidão, destacando a fuga para os quilombos, onde buscavam refúgio, e também mostravam sua capacidade de organização e articulação com outros indivíduos e grupos (SALLES, 2004).

Nestas condições, os objetivos da referida pesquisa foram explanados tanto na comunidade de Itapocu, quanto em outros povoados circunvizinhos, dos quais destaca-se as povoações de Mola, Tomásia, Boa Esperança e Bom Fim. Nas quais se tenta buscar, através da tradição oral local, histórias e memórias, vestígios de lembranças dos descendentes de antigos quilombolas, herdadas, vividas e alimentadas cotidianamente nestes povoados negros rurais. Nesse sentido, por se tratar de uma região onde há dificuldades em se encontrar fontes documentais escritas sobre escravidão e a resistência negra, a história oral torna-se útil, no que diz respeito a reconstituição de experiências, saberes, lutas e resistências de uma população, onde há o predomínio da oralidade (Pinto, 2004).

Menciona-se que um dos maiores obstáculos enfrentados durante as atividades de pesquisa decorre, principalmente, das dificuldades em como se chegar aos povoados. Pelo do povoado de Itapocu encontrar-se no interior do município de Cametá, em uma região, onde o meio de transporte é escasso, o grupo de pesquisa segue a rotina cotidiana dos moradores dessas povoações. Os quais vem a cidade por via marítima, em pequenas canoas motorizadas (conhecido na região como rabudos ou rabetas), uma vez que as estradas ou ramais vicinais se tornam intrafegáveis no período de chuvas, quando viram verdadeiros lamaçais ou ficam totalmente inundados.

Logo o único meio de se chegar a localidade é via marítima, o que dificulta a pesquisa, pois, perde-se muito tempo para chegar ao povoado. Nestas condições, navega-se por mais de três horas entre rios e igarapés até a povoação de Mola, daí em diante caminha-se por mais de uma hora para alcançar as primeiras residências de Itapocu.

A maioria dos povoados visitados no decorrer da pesquisa obedece ao formato de um semicírculo, onde no centro encontra-se o barracão de festas e reuniões dos moradores locais, que em alguns povoados servem de escola. Localizando-se as margens do semicírculo está o campo de futebol, espaço de diversão, com ocorrência de jogos e torneios futebolísticos típicos dos finais de semanas e feriados.

Contudo, a estrutura da povoação do Itapocu diferencia-se de outros povoados negros rurais, por apresentar uma distância maior entre as casas vizinhas. O barracão comunitário, que fica no centro do semicírculo dos outros povoados, na localidade de Itapocu encontra-se na extensão desta povoação, ao longo do ramal vicinal de acesso, ao lado do prédio escolar.

Em relação ao âmbito educacional, a escola existente na povoação foi construída em alvenaria em 2003, possui uma sala de aula, uma sala de coordenação e um refeitório, que foi improvisado como sala de aula. As atividades desta escola acontecem nos turnos da manhã e tarde. O horário da manhã ficado destinado aos alunos do jardim e das primeiras etapas do ensino fundamental, quando as aulas ocorrem através do sistema multiseriado. No turno da tarde o espaço da escola recebe alunos a partir do 5º ao 8º ano. Ressalta-se que quatro profissionais de educação atuam na referida escola.

Os alunos do povoado de Itapocu dividem-se entre as atividades da roça, onde trabalham para ajudar no sustento da família, e da escola. Quando atingem o 7º ano, aqueles tem uma melhor condições financeiras, na tentativa de concluir os estudos, se deslocar para a cidade de Cametá. Portanto, aqueles que não contam com tal vantagem interrompem os estudos. Segundo os relatos de uma das professoras da localidade, atualmente pensa-se na formação de uma turma da EJA (educação de Jovens e Adultos). Que na concepção da maioria dos professores, seria uma dos primeiros passos para se implantar o sistema modular de ensino no povoado, que pode

representar uma grande conquista para os alunos que pretendem continuar estudado.

A principal fonte de renda dos habitantes desses povoados é a agricultura de subsistência, através da cultura das roças de mandioca, cujos derivados, como farinha de tapioca e mandioca, tucupí, são comercializados como a principal fonte de renda. Enquanto o excedente é vendido para marreteiros na Vila de Juaba ou até mesmo na cidade de Cametá, sendo que o lucro da venda é destinado para complementar a alimentação, comprar coisas utilitárias do cotidiano, como remédios e vestuários.

Neste sentido, se reportando a meados do século XVIII, Flavio Gomes (1995) afirma que localização geográfica dos quilombos estava diretamente relacionada com as atividades econômicas desempenhadas por eles. Nesse contexto, o rio Tocantins ganha importância para o quilombo de Itapocu, uma vez que este rio representava um importante elo de contato e sobrevivência dos quilombados, pois além fornecer o pescado, o rio também servia de meio para transações comerciais entre regatões e quilombolas, que trocavam os seus excedentes da produção com tecidos, munição e remédios (GOMES, 1995).

A partir de tal discussão, é que tento reconstituir a história de formação da povoação remanescente de quilombola de Itapocu, dando especial atenção para as questões educacionais deste povoado, procurando entender como se dava as relações entre os agentes históricos que habitavam a região tocantina e como vivem atualmente os seus descendentes. No meu entender, trata-se de uma análise de extrema importância para a historiografia amazônica, pois visa preencher as lacunas históricas a respeito da constituição de povoações oriundas de negros escravizados, fugidos e resistentes da escravidão na região.

O estudo aqui proposto visa valorizar a história do povo negro, esquecida por muito tempo nos quatinhos escuros da história oficial, que só passou a ganhar destaque nos últimos anos, principalmente a partir de estudos feitos por autores pioneiros nesta área de pesquisa na região amazônica (PINTO, 2004), dos quais se destaca Manuel Nunes Pereira, Arthur Cezar Ferreira Reis e, principalmente, Vicente Salles com a publicação da obra “O negro no Pará Sob regime da

escravidão”, em 1971. Estes autores abriram as portas para futuras pesquisas, mostrando como deveriam ser os procedimentos para realização de trabalhos sobre comunidades quilombolas na região Amazônica. Assim sendo, para constituição dos meus trabalhos de pesquisa estou dialogando mais de perto com os estudos de autores como, Flávio Gomes, Edna Castro, Rosa Azevedo, Bezerra Neto e B. Celeste de Moraes Pinto, Joana Amorim e Ângela Dias, por trabalharem numa perspectiva de análise das populações quilombolas como agentes sociais ativos, participantes e construtores de arte, cultura, religião e desenvolvimento humano, que influenciaram e ainda influenciam a sociedade brasileira e, fundamentalmente, a região do Tocantins no Pará.

REFERÊNCIAS

- AMORIM, Maria Joana Pompeu. *Etnografia do Convívio: Trabalho e Lazer de Grupos Familiares em Tomásia, Cametá, PA*, 2000. Dissertação (Mestrado em Planejamento do Desenvolvimento) – UFPA/PLADES, 2000.
- AZEVEDO, Célia Marinho. *Onda negra medo branco*. O negro no imaginário das elites - século XIX. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- BEZERRA NETO, José Maia, *Escravidão Negra no Grão-Pará(sécs. XVII-XIX)*. Belém: Paka-Tatu, 2001.
- BOSI, Ecléa. *Memória e Sociedade: Lembranças de Velhas*. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.
- CASTRO, José Carlos Dias de. *Résistance et Surveillance des Communautés Noires de la Région du Baixo-Tocantins (Amazonie Brésilienne)*. Bicephale Europa.
- CASTRO, Edna Maria Ramos de (org.). *Escravos e Senhores de Bragança* (Documentos históricos do século XIX, Região Bragantina, Pará), Belém: NAEA, 2006.
- CARNEIRO, Edison. *O quilombo dos Palmares*. 4.ed. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1988. Fac-similar.
- DIAS MONTELLATO, Andréia Rodrigues; CABRINI, Conceição Aparecida; JUNIOR, Roberto Catelli. *História Temática: diversidade cultural e conflitos*, 6ª série. São Paulo: Scipione, 2002.
- SALLES, Vicente. *O negro na formação da sociedade paraense*. Textos reunidos. Belém: Paka-Tatu, 2004.

FUNES, Eurípedes Antônio. *Nasci nas Matas, Nunca Tive Senhor*: História e memória dos mocambos do baixo Amazonas. São Paulo, 1995. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, FFLCH – Departamento de História, 1995.

GOMES, Flavio dos Santos. O Campo Negro do Iguaçu: escravos, camponeses e mocambos no Rio de Janeiro (1812-1883). *Estudos afro-asiáticos*, n. 25, dez. 1993.

GOMES, Flávio dos Santos. *Histórias de quilombolas*: mocambos e comunidades de senzala no Rio de Janeiro- Século XIX. Rio de Janeiro: Arquivo Nacional, 1995.

GOMES, Flávio dos Santos. *Palmares*: Escravidão e liberdade no Atlântico Sul. São Paulo: Contexto, 2005.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes. *A dimensão política da cultura negra no campo*: uma luta, muitas lutas. São Paulo, 1990. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, 1990.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *O livro que Vó Madá escreveu na memória*: histórias do antigo quilombo do Mola. Cametá, PA: BCMP, 2009.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. Escravidão, fuga e a memória de Quilombos na Região do Tocantins – Pará. *Revista Projeto História*, São Paulo, n. 22, 2001.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Filhas das Matas*: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina. Belém: Açaí, 2010.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Nas veredas da sobrevivência*: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos. Paka-Tatu: Belém, 2004.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico*. Cametá, PA: B. Celeste de M. Pinto. Editora, 2007.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Quilombo do Mola*: local de ramificação e ponto de partida para uma reconstrução Historiográfica. XVIII Simpósio Nacional de História - História e Identidade - da ANPUH, Recife, jul. 1995.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Etnicidade, Gênero e Memória em Comunidades Remanescentes de Quilombos*: o caso da região do Tocantins-Pa. XIX Simpósio Nacional de História da ANPUH: Belo Horizonte/ FAFICH/ UFMG – MG- jul. 1997.

PORTELLI, Alessandro. Forma e Significado na História Oral. A pesquisa como um experimento em igualdade. *Revista Projeto História: Cultura e Representações*. São Paulo, n, 14, 1997.

SALLES, Vicente. *O Negro no Pará*. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 1970.

THOMPSON, Paul. *A voz do passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

**Unidade do território brasileiro e
expansão de domínio:**
Aspectos históricos formadores
do conceito de Amazônia Tocantina¹

Francivaldo Alves Nunes

¹ Texto apresentado inicialmente no I Seminário de Integração da Universidade Federal da Amazônia Tocantina em março de 2010 na cidade de Cametá-PA. A atual versão foi ampliada e revisada, sendo apresentada no *II Seminário de Integração da Universidade Federal da Amazônia Tocantina*, em 27 de maio de 2010, na cidade de Abaetetuba-Pará.

Resumo

Nos propomos a apresentar o conceito de Amazônia Tocantins como associado ao processo formador do Estado Imperial brasileiro e a perspectiva de unidade do território nacional. No caso, trabalhamos com a perspectiva de que a formação histórica desta região da Amazônia, que no século XIX, deveria servir de ligação da capital do Pará com as praças comerciais de São Paulo e Rio de Janeiro, não apenas atesta a atuação do governo monárquico, como é fundamentalmente importante para definir os aspectos que caracterizam a sociedade e a economia desta região. A constituição deste espaço correspondente ao Nordeste da província do Pará se afirmaria, portanto, como resultante das ações políticas capazes de assegurar a consolidação e ocupação econômica na região. É o que se poderia considerar de uma dimensão da unidade territorial que fazia dessa região não um suporte passivo da soberania política, mas um instrumento dinâmico e ativo de construção do Estado como modo particular da relação política entre espaço e sociedade.

Palavras-chave

Território. Estado Imperial. Amazônia Tocantina. Século XIX.

INTRODUÇÃO

Começemos por lembrar as dificuldades de se conceituar Amazônia. Quando pensamos nesta imensa região, logo a memória nos remete como trecho do espaço físico brasileiro marcado profundamente pelas águas da bacia amazônica e coberto por uma densa e alta floresta, de coloração verde, contínua e heterogenicamente impressionante. Região de alta pluviosidade, clima quente e úmido, economia predatória, população escassa e baixo padrão de vida. Como nos lembra Arthur César Ferreira Reis, nem toda a Amazônia é só floresta, nem essa floresta é sempre verde, perene, úmida e frequentada pela pluviosidade mais intensa. Nem toda a Amazônia é fruto de economia predatória sobre a floresta, nem, tampouco, a sua população está toda dispersa (REIS, 2001: 15-16).

Para esta difícil tarefa de se entender a Amazônia, deixemos que os constituintes históricos nos auxiliem neste entendimento. Como nos aconselha um importante historiador, a solidariedade das épocas teria tanta força que entre elas os vínculos de inteligibilidade são verdadeiramente importantes (BLOCH, 2001: 65). Isto quer dizer que a compreensão da realidade amazônica, enquanto região historicamente construída está necessariamente vinculada ao entendimento dos acontecimentos formadores deste espaço.

No exercício, possível, de retorno ao passado, as preocupações de José Coelho da Gama e Abreu, o Barão de Marajó, testemunham o esforço de uma época em definir e delimitar o espaço amazônico. Nos seus escritos que remetem à segunda metade do século XIX, identificava o pouco conhecimento que das províncias da Amazônia se produzia. O nome das duas províncias, Pará e Amazonas, eram senão ignoradas, apenas conhecidos dos brasileiros e de alguns estudiosos que na Europa liam antigas crônicas e narrações de viagens. Mesmo nas regiões do Sul do Brasil, a maior parte dos habitantes afigurava essas duas províncias como “serras habitadas por hordas de selvagens bravios”, como “inóspitos e ínvios sertões com poucos e minguados povoados em que abundavam animais e aves” (MARAJÓ, 1992, p. 5).

Na Europa as avaliações inexatas sobre a região eram também corriqueiras. Para o Barão de Marajó “o verdadeiro conhecimento, a revelação do que seria a Amazônia, o descortinamento ao resto do mundo, chamando a atenção do comércio e da indústria”, se devia ao serviço quase exclusivo das publicações em jornais e livros do que se tinha visto e estudado por Alexander Von Humboldt, Antonio Baena, Alfred Wallace, Henry Battes, Chandless, Matthew Maury, Castelnau, Tavares Bastos, Louis Agassiz, Silva Coutinho, Ferreira Penna, Spix e Martius, Príncipe Adalbert da Prússia e outros; além da imprensa paraense que teria publicado diversos artigos sobre os rios, produtos florestais e agrícolas, e povoados que guardavam o extenso território amazônico. Outras ações para maior conhecimento da região estariam sendo produzidas nas exposições nacionais e mais ainda nas internacionais, além de conferências e escritos de estudiosos brasileiros que ganhavam espaços de publicação em periódicos, em sua maioria, estrangeiros (MARAJÓ, 1992, p. 5).

Ao começar os estudos corográficos das províncias da Amazônia identificando a região como espaço de pouco conhecimento, inclusive dos brasileiros, o Barão de Marajó intencionalmente posiciona a discussão da necessidade de integração desta região ao território brasileiro. Esta preocupação remetia ao período em que administrou a província do Pará, por volta do final de década de 1870. Neste aspecto, a integração da Amazônia ao restante do Brasil estava se por um lado associada ao pleno conhecimento das potencialidades

econômicas da região e consequente aproveitamento dos recursos, por outro, deveria através dos processos de aproveitamento dos produtos disponibilizados pelo meio natural, definir os limites territoriais da região, desvincular as relações que a região estabelecia com o comércio internacional, submetendo a economia local aos interesses do país, a partir de uma aceitação dos condicionantes econômicos da Corte no Rio de Janeiro.²

As preocupações de José Coelho da Gama e Abreu eram explicadas pela estreita ligação que a Amazônia estabelecia com os mercados exteriores. De acordo com Artur César Ferreira Reis, tudo quanto se produzia na região, embora fosse criticado pelos países europeus, principalmente, por se utilizar de técnicas primitivas, encontrava comprador certo e seguro na Europa como nos Estados Unidos (REIS, 2001, p. 33). Chegava-se inclusive a dizer que em nada as praças do Sul significavam para qualquer intercâmbio mais demorado e mais significativo da Amazônia, pois as suas relações comerciais estavam estreitamente ligadas aos países europeus e Estados Unidos.³

No século XIX, as competições internacionais sobre as áreas tropicais ou possíveis de utilização colonial, marcaram as ações dos países europeus e norte-americano. Neste aspecto, a Amazônia aparecia como área cheia de exotismo, no entanto portadora de recursos para indústria e espaço de operações capitalistas. Esta situação posicionava o século XIX, como o período em que se

² A aproximação da atividade econômica local com os interesses do governo imperial estaria condicionada ao desenvolvimento da agricultura e da produção de gêneros de lavoura regular. A ideia era que estas ações consequentemente melhorariam “a condição de vida das populações e, por consequência, da saúde pública”. *Relatório do presidente de província do Pará de 16 de junho de 1879*, p. 17.

³ Somava-se, ainda, a situação em que os investimentos realizados no Brasil, eram em largas medidas financiados com o apoio do capital europeu, principalmente britânico. Muitos ingleses possuíam casas comerciais e empresas no Brasil, bem como a Inglaterra era fornecedora dos principais recursos e dos empréstimos contraídos no mercado externo (BENTIVOGLIO, 2007, p. 19). Esta situação contribuía ainda para uma aproximação do comércio da Amazônia com o mercado inglês. Sobre a relação do comércio brasileiro com os países europeus e Estados Unidos ver: Doin, 1986; Guimarães, 1997; Neuhaus, 1980; e Gremaud, 1997.

aguçou violentamente a vontade dos países, identificados como economicamente forte e consolidados politicamente, em realizar a exploração intensiva dos territórios ultramarinos. No caso, estamos nos referindo aos ingleses, que despojados do seu império na América, lançaram-se a formações de outros. Esta situação era ainda compartilhada pelos franceses, holandês, alemães, belgas e norte-americanos que tinham o propósito de criar bases de exploração no ultramar africano e asiático, e possessões na América. No caso dos Estados Unidos, a desenvoltura imperial se processaria sobre a terra continental para ampliação da sua base física através da ocupação de terras ao oeste e na região antilhana.⁴

No caso da Amazônia os ingleses e norte-americanos, como os próprios franceses, no afã expansionista tiveram seus interesses voltados para essa região. Neste aspecto, as expedições científicas, que foram encaminhadas para as províncias do Pará e Amazonas ao longo da primeira metade do século XIX e décadas posteriores nem sempre tiveram o objetivo único de verificar a situação da região como espaço físico ou como natureza exótica. Tiveram, ainda, o propósito de “saber para permitir a formulação de políticas de expansão ou de penetração econômica” (REIS, 2001, p. 44). Esta questão explicaria o porquê da Amazônia, se constituir como nenhum outro trecho da América do Sul, em espaço tão intensamente visitado. É o que se poderia dizer de uma pesquisa científica voltada aos interesses políticos e expansionistas de além-mar.⁵

⁴ No final do século XVII, as classes mercantis da Grã-Bretanha, França e Estado Unidos não faziam segredos de seus planos a respeito da América Latina. De acordo com Mary Louise Pratt, as pretensões de expansão econômica desses países se refletiam, a partir da década de 1850, na forma de empréstimos para construção de estradas de ferro e rodagem, modernização dos portos e minas e no desenvolvimento de novas indústrias. Estas ações tornavam esses países dependentes do capital europeu e americano (PRATT, 1999, p. 255)

⁵ Nesta perspectiva, os relatos de viagens, se configuram como compêndios de informações da realidade americana, agora passível de ser conhecida, explorada e analisada. São rastreados e sistematicamente descritos os aspectos da fauna, flora, culturas, e, refutando a colocação de serem os relatos simples resultados de viagens ao exótico e ao desconhecido. Dados detalhados sobre finanças da Coroa, a situação de exploração dos recursos naturais e suas eventuais formas de utilização são questões a serem analisadas, o que posiciona esses relatos não apenas em descrições

Sobre o plano de acesso a Amazônia por países estrangeiros no período pós-independência, destacaria a ação dos ingleses em 1832 de se apropriar de um vasto trecho de terras, de cinco léguas quadradas na região de Gurupá, no Pará, que desejavam utilizar em operações coloniais de povoamento e exploração. No caso, tinham como metas a emancipação, por compra, de escravos, dando-lhes, progressivamente, a liberdade, e empregando-os como trabalhadores livres, admitindo ainda, os índios e empregando na atividade agrícola colonos ingleses, irlandeses e escoceses que migrassem para a região. A propaganda, em Londres, alardeava que o “terreno era dos mais férteis e particularmente próprios para cultura do algodão, açúcar, café, arroz, tabaco e milho”. O clima “apesar de quente, seria saudável e as terras otimamente dispostas para receberem colonos, vistos nela haver em abundância porcos do mato, veados, caça, peixe e fruta, sendo que até ouro seria identificado como de primeira qualidade. Com esta expectativa, chegaram inclusive a organizar uma companhia de capital de 500.000 libras esterlinas, com apoio em certos círculos oficiais do Rio de Janeiro.⁶

No caso dos americanos, já em 1826, por indicação do ministro brasileiro acreditado em Washington, Silvestre Rebelo, incorpora-se uma companhia para navegar o Amazonas com barcos a vapor. Iniciativa que foi acompanhada de um relatório produzido por dois oficiais da marinha norte-americana, Herdon e Gibbon que, pela região do Ucaiali e pelo Madeira, penetraram no vale Amazônico, atingindo Belém, de onde se dirigiram aos Estados Unidos. O relatório apresentado ao governo americano e que, posteriormente foi publicado em dois volumes, posicionava as terras amazônicas como espaço aberto à iniciativa dos povos capazes de explorar a região. Nos dizeres de Artur César Ferreira Reis, “a riqueza em matérias primas, que inventariavam, necessárias às fortificações dos parques

que supunham novas; os fragmentos de natureza que coletavam “eram amostras de matéria prima, não fragmentos dos desígnios cósmicos da natureza” (PRATT, 1999, p. 256).

⁶ Informações citadas por Leandro Tocantins em “Amazônia – Natureza, Homem e Tempo”, a partir de correspondência dos governadores do Pará com a Corte do Rio de Janeiro. Estas correspondências também foram apontadas nos escritos de Inácio Acioli de Ciqueira e Silva “Corografia paraense”, publicada em 1883, e também identificada por Leandro Tocantins (TOCANTINS, 1982, p. 83).

industriais das nações era o elemento convidativo para ocupação da Amazônia” (REIS, 2001, p. 45-46).

Somava-se ainda, a mobilização da opinião pública americana sobre a região, em função da série de artigos e de pronunciamentos feitos em assembleias pelo oficial da marinha americana, o Tenente Matthew Fontaine Maury, que a vinha indicando esta área como apropriada para ocupação e exploração econômica. Neste aspecto, os jornais no Brasil noticiavam essa possível ação dos americanos, como “invasão do Amazonas”. Conforme noticiava o jornal *Treze de Maio* de 09 de novembro de 1853, reproduzindo a reportagem do *Correio Mercantil* do Rio de Janeiro, a provável “invasão” se materializaria com “a formação em New York de uma associação de aventureiros para empreenderem a todo custo à navegação do Amazonas, e que chegaram até a oferecer o comando da expedição a um oficial da marinha de guerra dos Estados Unidos”.⁷

As ações americanas quanto à ocupação de parte do território brasileiro, se efetivaria, ainda, com a execução do projeto comercial de colonização da Amazônia, apresentado ao então Ministro de Estados dos Estrangeiros do Brasil, Marquês de Abrantes, em maio de 1862, pelo Ministro Plenipotenciário designado pela embaixada no Rio de Janeiro, James Watson Webb.⁸ Pelo projeto, o governo brasileiro concederia direito de exclusividade de introduzir em território amazônico, colonos africanos ou afrodescendentes, emancipados ou em vias de libertação por parte do governo dos Estados Unidos ou por qualquer de seus cidadãos (SAMPAIO, 2009, p. 18).

Considerando estas questões, diríamos que restava ao Brasil, ou ceder aos norte-americanos, proporcionando-lhes o uso das terras da Amazônia, ou conseguir o desinteresse de seus capitais e de seu próprio governo, através de uma ação continuada de negação as afirmativas de Matthew Maury e seus seguidores, de que o Brasil estava impossibilitado de assegurar o completo domínio e exploração

⁷ As indagações apontadas pelo *Correio Mercantil* foram obtidas através do periódico americano *American Commercial Daily Advertiser* de 4 de julho de 1853 (*Treze de Maio*, 09 de novembro de 1853, p. 02).

⁸ Sobre a temática é importante destacar os trabalhos de: LUZ, 1968; MACHADO, 2005; e mais recentemente os estudos de: SAMPAIO, 2009.

sobre a Amazônia. Para o Barão de Marajó esta situação se efetivaria através de uma política de colonização que assegurasse o povoamento e desenvolvimento produtivo da região, demonstrando a capacidade do governo brasileiro para enfrentar os problemas da magnitude do que a Amazônia oferecia e o interesse que o governo brasileiro lhe votava (MARAJÓ, 1992, p. 5-6). Neste caso, os interesses dos países europeus e Estados Unidos seriam mais bem resolvidos pela atuação direta, interrupta e dinâmica do governo imperial, que pelo concurso ou a interferência de outras nações que colocassem em suspeição a integridade do território brasileiro.

É nesse contexto de necessidade de assegurar a unidade do território que a região no entorno do rio Tocantins ganhava importância nos escritos das autoridades, viajantes e intelectuais. Este espaço era apontado como fundamental para a unidade do Norte e Sul do Brasil. Identificado pelo naturalista Henry Walter Bates em 26 de agosto de 1848 como o terceiro em importância dentre os rios que compunha o sistema fluvial amazônico, o Tocantins, com uma extensão de 2.400 quilômetros, guardava aspectos de um espaço dinâmico, como diversos núcleos de população, uma economia extrativa com algumas áreas de cultivo e intenso comércio fluvial, registrando ainda a presença de comerciantes das praças de Belém, Cametá e algumas embarcações das províncias de Goiás e Mato Grosso (BATES, 1979, p. 53).

Conforme as informações sobre as comarcas da província do Pará organizada por Manoel Baena em virtude do Aviso Circular do Ministério da Justiça de 20 de setembro de 1883, a região referida pelo Barão de Marajó como área do *Tocantins na Amazônia*, e que a solidariedade das épocas nos permite na contemporaneidade chamá-la de *Amazônia Tocantina*, correspondia às comarcas de Igarapé-Miri e Cametá. No caso da primeira, esta teria sido criada pela lei provincial nº 885 de 16 de abril de 1877. Era composta dos municípios de Igarapé-Miri, Abaeté e Mojú, e das freguesias de Santana de Igarapé-Miri, fundada em 1843, Nossa Senhora da Conceição de Abaeté, fundada em 1750, São Miguel de Béja, Divino Espírito Santo do Mojú, fundada em 1754 e Nossa Senhora da Soledade de Cairarí. Limitava-se ao Norte com a Comarca de Belém, ao Sul com a de Cametá, a Leste com a de Belém e a Oeste com a Comarca de

Cachoeira. Quanto à segunda, a Comarca de Cametá, esta teria sido criada pelo decreto provincial nº 87 de 30 de abril de 1841. Constava de três municípios, Cametá, Mocajuba e Baião, e quatro freguesias, São João Batista de Cametá, fundada em 1635, Nossa Senhora da Conceição de Mocajuba, fundada em 1853, Santo Antonio de Baião, fundada em 1758 e Nossa Senhora do Carmo de Tocantins, fundada em 1853. Destacava ainda as povoações de Cametá-Tapera, Parijós, Pacajá, Cupijó, Carapajó, Limoeiro, Caripí, São Joaquim e Alcobaça. Limitava ao Norte com as Comarcas de Cachoeira e Breves, ao Sul com as províncias de Mato Grosso e Goiás, a Leste com a Comarca de Igarapé-Miri e a Oeste com a de Breves (BAENA, 1885, p. 32-39).

Conforme depoimento dos naturalistas que visitaram a região, a cidade de Cametá se constituía como o núcleo populoso mais importante. Em 1849 a população da cidade era calculada em 5.000 habitantes, sendo o município do qual Cametá era sede contava com 20.000 almas. Este dado classificava a região naquele momento como a mais populosa da província (BATES 1979, p. 69). O comércio estava relacionado aos produtos de exportação e gêneros de consumo, como o cacau, a borracha, castanha-do-pará, peixe, óleo de copaíba, algodão e tabaco. Sendo os gêneros transportados por vapores que navegavam entre Belém e Cametá, e em barcos de vela entre estas cidades e diversas povoações existentes ao longo das margens do rio Tocantins, de suas ilhas e furos e igarapés (PENNA, 1864, p.: 52). Do ponto de vista social, a característica mais notável do lugar era a natureza híbrida de toda a população, sendo geral a miscigenação das raças brancas e índias. Conforme apontavam, os aborígenes eram primitivamente muito numerosos na margem ocidental do Tocantins. Considerava ainda uma porcentagem de negros introduzidos na região na condição de escravos e outros que eram foragidos da região açucareira do país, atual Nordeste brasileiro. (BATES, 1979, p. 69).

A ação do governo imperial nesta região se intensificou a medida que esta passa a ser concebida, do ponto de vista dos interesses do governo, como estrategicamente importante para interligar a região do extremo Norte do país as áreas do Sudeste e Sul. Em 1864, o secretário da província do Pará Domingos Soares Ferreira Penna é encarregado de organizar uma expedição de conhecimento da região,

de forma a articular junto às autoridades locais, maior controle sobre a região. Nas instruções do governo provincial destacava a necessidade de identificar os produtos naturais de maior proveito e vantagem para o comércio, o estado da agricultura e os seus principais produtos, os estabelecimentos fabris e agrícolas, a população e o estado das povoações e as suas necessidades mais urgentes. A ideia de promover o desenvolvimento da economia local se materializaria, nesse sentido, com a construção de uma hidrovía no Tocantins que ligasse a capital do Pará as praças comerciais de São Paulo e Rio de Janeiro, garantindo assim a interiorização dos interesses do governo imperial (PENNA, 1864, p. 6).

De acordo com o presidente da província de Goiás em 1863, Couto de Magalhães, a região do Tocantins teria uma dupla via de importância. Ao mesmo tempo em que asseguraria a ligação entre o Norte e Sul, esta poderia abastecer o comércio de Goiás e Mato Grosso com produtos procedentes do Pará que chegavam ali por preços inferiores aos procedentes de outros pontos, incluindo os fretes que do Pará são 30% menos que os do Rio de Janeiro.⁹ Conforme este presidente, além de assegurar a ligação entre duas regiões aparentemente separadas por uma área ainda não aproveitada pelos interesses do governo, fortaleceria ainda a economia do Império, garantindo o abastecimento e distribuindo assegurando melhor a circulação de mercadorias pelo interior do país.

É neste contexto, que os construtores da nação, no caso os administradores do Estado Imperial, percebem o Norte do país, se por um lado como espaço a ser mantido sob o controle da Corte no Rio de Janeiro, legitimando a configuração de um Estado Imperial com um vasto território, por outro, deveria fortalecer a economia nacional. Esta situação foi observada por Evaldo Cabral de Mello nos seus estudos sobre “O Norte Agrário e o Império”, em que fazia referência aos “vastos horizontes da Amazônia” - ao usar a expressão do deputado paraense Mancio Ribeiro, em 1888 - como espaço a ser assegurado o domínio com a promoção do povoamento, e fortalecimento da economia nacional através do desenvolvimento das forças produtivas nesta região (MELLO, 1984, p. 12-13). Conforme apontava o Ministro dos Negócios do Império, Francisco

⁹ Relatório do presidente da província do Pará de 1º de novembro de 1863, p. 68.

Gonçalves Martins, em 1853, a unidade nacional se afirmaria com a atuação do governo no fomento ao comércio com a criação de hidrovias que facilitassem o escoamento da produção aos centros produtores, no entanto, destacava que as ações na região do Tocantins compartilhavam os interesses no desenvolvimento econômico, mas também asseguraria a ligação entre o Sul e o Norte, mantendo a unidade territorial.¹⁰

Neste aspecto, os dirigentes políticos do Império brasileiro delimitavam a região do Tocantins, *Amazônia Tocantina*, como estratégica para manutenção do território e consequentemente evitando qualquer fissura no espaço brasileiro. A importância deste espaço toma uma dimensão maior quando se observa que a manutenção da unidade territorial era uma das características mais importantes que diferenciava o Brasil dos demais países da América Latina, marcados pela fissura no espaço geográfico que originaram diversas nações de extensão territorial bastante limitada. Neste aspecto, se consolidava um discurso que identificava a defesa do território e da soberania da região amazônica, frente às nações estrangeiras, enquanto resultado da constituição desta região ao Império brasileiro, e em oposição ao que considerava enquanto “barbárie e caudilhismo das repúblicas vizinhas”.¹¹

Nessa nova concepção de nacionalidade, e em que o exercício da soberania não será mais um atributo do monarca ou do chefe de Estado, mas da articulação de interesses entre os homens, o território deixa de ser considerado como patrimônio pessoal do monarca e passa a ser, o que se poderia chamar de suporte físico de existência do Estado, ou seja, o espaço sobre o qual o Estado exerce sua soberania nacional.¹² Isso explica a necessidade, no caso

¹⁰ Relatório do Ministério dos Negócios do Império do ano de 1852, 1ª Sessão da 9ª Legislatura, p. 36-37.

¹¹ Nas instruções entregues a Ponte Ribeiro, em 1º de março de 1851, o Visconde do Uruguai dizia que a política do governo imperial era uma política liberal e civilizadora, enquanto a das repúblicas da América do Sul, no caso, a de Rosas era uma política retrógrada, tirânica e de barbarismo (MATTOS, 1999, p. 214).

¹² De acordo com Eric Hobsbawm, a vinculação entre nação e território, estava associada às concepções modernas de Estado Nacional, enquanto resultado da equação envolvendo a igualdade entre nação, Estado e povo soberano, pois as estruturas constitutivas do Estado eram agora essencialmente territoriais (HOBSBAWM, 1991, p. 32).

da Amazônia, do exercício de controle sobre a região.¹³ Em outras palavras diríamos que a ação colonizadora tomará uma dimensão muito mais complexa, pois, embora se institua enquanto estratégia de exploração, se afirma ainda como exercício da soberania em espaço territorialmente concebido como representativo dos valores nacionais.¹⁴

Como se observa, o território amazônico aparece como uma dupla via de ação, ou seja, ao mesmo tempo em que a atuação do governo imperial deveria assegurar a unidade do espaço brasileiro, pois estavam evidente os interesses internacionais sobre a região, esta atuação significaria a expansão dos interesses nacionais na região, posicionado esta área enquanto estratégica para a própria afirmação do Estado brasileiro enquanto Império, isto por que a concepção de Império consolidada no Brasil neste momento remetia a ideia de uma velha aspiração que remontava aos cronistas do século XVI, e que utilizava no sentido que Tácito dera ao Império Romano, de “largos domínios” sobre diferentes espaços (MELLO, 2002, p. 24-25).

A ideia de unidade e expansão seria, conforme estudos de Ilmar Mattos, os elementos motivadores para manutenção da forma imperial enquanto regime político no período posterior a independência e do

¹³ Não estamos trabalhando com perspectiva de estabelecer uma coincidência entre o território do Brasil no período colonial e no período pós-independência, nem ao menos conferindo ao território nacional uma existência ou configuração pré-nacional embrionária. A necessidade de delimitar as áreas de fronteira, reconfigurando esses espaços, e a necessidade de assegurar a soberania brasileira no território amazônico, são questões que nos ajudam a não trabalharmos na perspectiva de o território do Império teve a sua consolidação ainda no período colonial. Sobre a questão ver: PIMENTA (2002).

¹⁴ A vinculação entre Estado e território se materializava na Constituição de 1824, em que a concepção de Império estará relacionada à associação política de todos os cidadãos, identificados como aqueles que haviam nascido no Brasil na época da independência, explicitando uma relação entre cidadania e território. Há de se considerar que somente um determinado conjunto de brasileiros tinha direito a representação política, o dos cidadãos ativos. No caso há uma igualdade jurídica entre os que tinham os mesmos direitos civis, como por exemplo, o fato de que todos tinham o atributo da liberdade. Dentro desse conjunto da sociedade civil, havia a sociedade política, delimitada pelos atributos econômicos, a propriedade, estes eram os considerados cidadãos ativos (*Constituição Política do Império do Brasil de 25 de março de 1824*. Rio de Janeiro, Imprensa Nacional, 1888).

nome Império do Brasil como designação da nova nação. Nesse caso, tratava-se de assegurar uma nomenclatura que expressasse o sentimento expansionista mantendo a perspectiva unificadora do território (MATTOS, 2005). No entanto, no caso do Império do Brasil, essa expansão ficou limitada, em termos espaciais, para dentro do território, informação que justifica a preocupação das autoridades com a *Amazônia Tocantina* enquanto região que asseguraria a ligação da Amazônia ao restante do território brasileiro.¹⁵

A contensão do expansionismo pelas pressões do império britânico teria provocado, portanto, uma mudança na concepção política do Império do Brasil, pois impedidos de estender seu domínio territorial, seja em direção ao Prata, seja em direção à costa da África, restou aos construtores desse império um único espaço sobre o qual se expandir. No caso, deveriam tomar posse efetiva do seu território, incorporando-o pelo exercício de uma hegemonia política e econômica. Assim esse processo de “expansão para dentro”, para usarmos a expressão de Ilmar Mattos quando faz referência ao exercício de construção de hegemonia do Estado Imperial, nas diferentes provinciais do Brasil, pode ser compreendido em parte, como sendo uma ação espacial, iniciando-se com a chamada Guerra de Independência, por meio da qual o Rio de Janeiro vai combater a reação à independência nas províncias da Bahia, Maranhão, Piauí, Grão-Pará e Cisplatina. O triunfo das forças imperiais, nesse caso, não significava apenas a expulsão das tropas fiéis à Corte portuguesa, mas uma primeira tentativa de expansão do Império do Brasil, com o objetivo político de ligar

¹⁵ Segundo Elisa de Sá Mader, esta expansão para interior do Brasil se deve as limitações impostas pelo Império Britânico por meio do Tratado de Aliança e Amizade de 1810, que estabelecia que só as colônias portuguesas na África poderiam suprir o Brasil de escravos. Depois, no momento do reconhecimento externo da independência, quando o papel da diplomacia britânica foi fundamental e esta exigirá a expulsão do novo Império das terras africanas, colocando um freio à crescente presença do Reino do Brasil no continente africano, frustrando o plano de tornar Angola independente e incorporá-la ao Império do Brasil para que este mantivesse sua fonte de abastecimento de mão-de-obra escrava. Por conseguinte a questão da província Ciplastina, em que a diplomacia britânica teria frustrado intenções expansionista do Brasil, estabelecendo a paz entre o Império brasileiro e a República das Províncias Unidas do Rio da Prata, em 1828, criando a República Oriental do Uruguai (MADER, 2006, p. 48).

os interesses provinciais a Corte do Rio de Janeiro, de modo a compartilhar uma identidade política (MATTOS, 2005, p. 16). Assim sendo, a modalidade de expansão está associada à ideia de unidade que, nesse momento, insistia em se apresentar quase que exclusivamente sob o aspecto da manutenção de um território, como condição para conter em sua integridade o novo corpo político em construção.

Considerando estas questões diríamos que a “expansão para dentro”, a partir do Rio de Janeiro, não foi só espacial, mais estava associada ao que se poderia chamar de formas identitárias, que embora gestadas na Corte, se pretendiam enquanto nacionais. Nesse aspecto, as ações colonizadoras na Amazônia não podem ser dissociadas da perspectiva de uma unidade o território. Um território organizado sob a forma de províncias, entendidas não como unidades distintas ou federadas, mas como circunscrições territoriais, unidades locais de uma mesma unidade geral, um território que deveria estar submetido a um governo central, sendo as ações de colonização com propósito de assegurar a unidade espacial e reprodutora de uma articulação entre grupos dominantes nas provinciais e os interesses do governo imperial.¹⁶

Ao se destacar na Amazônia as questões quanto à ameaça da soberania nacional com a possível implantação de projetos colonizadores pretendidos por países europeus e Estados Unidos, como foi anteriormente apontado, nos leva a concluir que o Estado brasileiro ainda não estava consolidado e apresentava certa vulnerabilidade. Por outro, exige um posicionamento do governo imperial que assegure à unidade do território, incorporando à região a dinâmica da economia nacional. Seria este movimento de expansão dos interesses do governo para o interior do império, e que serviria de ligação entre o Norte e Sul e fomento a economia do país que delimitou, de forma significativa, a posição ou serventia desta região banhada pelo Tocantins no processo de consolidação do império. Em outras palavras diríamos que é no processo formador do Estado

¹⁶ Não estamos trabalhando na perspectiva de que a divisão do território brasileiro no processo de formação do Estado imperial estava circunscrito apenas a uma dimensão administrativa, esvaziada de qualquer substância política, conforme aponta Demétrio Magnoli (MAGNOLI, 1997).

brasileiro que a região do Tocantins, se constitui enquanto espaço estrategicamente importante, nos possibilitando conceituar esta área como *Amazônia Tocantina*.

REFERÊNCIAS

BAENA, Manoel. *Informações sobre as comarcas da Província do Pará organizadas em virtude do Aviso Circular do Ministério da Justiça de 20 de setembro de 1883*. Typ. de Francisco da Costa Júnior, 1885.

BATES Henry Walter. *Um naturalista no rio Amazonas*. Belo Horizonte: Itatiaia; São Paulo: Ed. da Universidade de São Paulo, 1979.

BENTIVOGLIO, Julio César. *Os negócios do Império: a política econômica brasileira no início do Segundo Reinado (1840-1860)*. Catalão: São João: UFG – Campus Catalão, 2007.

BLOCH, Marc Leopold Benjamin. *Apologia da História e, ou, O ofício do historiador*. Rio de Janeiro, Jorge Zarhar, 2001.

DOIN, José Evaldo de Mello. *A dívida externa no Império – organização e consolidação do Estado no início do processo de modernização dos instrumentos de exploração (1824-1864) – contribuições ao estudo da história financeira do Brasil*. Tese de Doutorado em História Econômica, FFLCH-USP, São Paulo, 1986.

GUIMARÃES, Carlos G. *Bancos, economia e poder no Segundo Reinado: o caso da sociedade bancária Mauá, McGregor e Cia (1854-1866)*. Tese de Doutorado em História Econômica, FFLCH-USP, São Paulo, 1997.

GREUMAUD, Amaury P. *Das controvérsias teóricas à política econômica: o pensamento econômico e a economia brasileira do Segundo Reinado e na Primeira República (1840-1930)*. Tese de Doutorado em Economia, FEA-USP, São Paulo, 1997.

HOBBSAWM, Eric J. *Nações e Nacionalismos desde 1870*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.

LUZ, Nícia Vilela. *A Amazônia para os Negros Americanos: Origens de uma controvérsia internacional*. Rio de Janeiro: Saga, 1968.

MACHADO, André Roberto de Arruda. *Em guerra, pela pretensão de “inventar” o Estado Brasileiro do Grão-Pará: 1823 e 1824*. Edição Complementar dos Anais do XXIII Simpósio Nacional de História. Londrina: ANPUH, 2005.

MADER, Maria Elisa Noronha de Sá. *Civilização e Barbárie: a representação da nação nos textos de Sarmiento e do Visconde do Uruguai*. Tese de Doutorado em História Social, ICHF-UFF, Niterói, 2006.

MAGNOLI, Demétrio. *O corpo da pátria: Imaginação Geográfica e Política Externa no Brasil (1808-1912)*. São Paulo: Unesp, 1997.

MARAJÓ, José Coelho da Gama e Abreu, Barão de. *As regiões amazônicas: estudos corographicos dos Estado do Gram Pará e Amazonas*. Belém, SECULT, 1992.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. *O Tempo Saquarema*. São Paulo: Hucitec, 2005.

MATTOS, Ilmar Rohloff de. “O Lavrador e o Construtor: O Visconde do Uruguai e a Construção do Estado Imperial”. In: PRADO, Maria Emília (org.). *O Estado como vocação. Ideias e práticas políticas no Brasil oitocentista*. Rio de Janeiro: Acess, 1999.

MELLO, Evaldo Cabral. *Um imenso Portugal*. São Paulo: Editora 34, 2002.

MELLO, Evaldo Cabral. *O Norte Agrário e o Império: 1871-1889*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1984.

NEUHAUS, Paulo. *Economia brasileira: uma visão histórica*. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PENNA, Domingos Soares Ferreira. *Viagem ao Tocantins até a cachoeira das Guaribas e às baías do rio Anapú*. Rio de Janeiro, Livraria do Povo, 1864.

PIMENTA, Paulo G. *Estado e Nação no fim dos impérios ibéricos no Prata - 1880-1828*. São Paulo: Ed. Hucitec, 2002.

PRATT, Mary Louise. *Os Olhos do Império: relatos de viagem e transculturação*. São Paulo: EDUSC, 1999.

REIS, Arthur César Ferreira. *A Amazônia e a Integridade do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 2001.

SAMPAIO, Maria Clara Sales Carneiro Sampaio. *Emancipação, Expulsão e Exclusão: Visões do Negro no Brasil e nos Estados Unidos nos anos 1860*. Sankofa. *Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana*. São Paulo, n. 3, p. 7-29, jun. 2009.

TOCANTINS, Leandro. *Amazônia – Natureza, Homem e Terra: Uma planificação ecológica*. Rio de Janeiro: Biblioteca do Exército: Ed. Civilização Brasileira, 1982.

Em busca das boas águas:
Uma leitura em História Ambiental sobre
a questão da água em Belém no século XIX

Ivo Pereira da Silva

Resumo

Este artigo procura analisar, com base na História Ambiental, o processo de abastecimento de água em Belém no século XIX e suas mudanças ao longo desse período. O objetivo principal é entender como se processou a apropriação da água e os seus usos no século dezanove e como isso influenciou nos dias atuais. Durante quase todo o século XIX o processo de apropriação da água para consumo doméstico foi bastante empírico, pois o acesso ocorria através do uso dos poços, igarapés e fontes. No entanto, devido as transformações que a cidade de Belém experimentou na segunda metade do século XIX, surge um clamor da população e das autoridades pela melhoria no processo de abastecimento de água. Nesse contexto surge a figura do aguadeiro – que era uma espécie de vendedor ambulante de água. O serviço dos aguadeiros teve um papel importante, mas não satisfazia as necessidades novas e crescentes de uma cidade que crescia vertiginosamente, o “produto” vendido pelos aguadeiros era visto como sendo de baixa qualidade e fornecido em pequena quantidade. A partir desse momento começa a surgir as propostas de canalização de água potável para a capital, o que se materializou com a criação, em 1880, da Companhia das Águas do Gram-Pará.

Palavras-chave

Água. Aguadeiros. História ambiental.

INTRODUÇÃO

“A história dos meios de procurar a água, para satisfazer as necessidades do homem, seria certamente incompleta, se não se entendesse tão longe, quanto a história da própria raça humana.”

Bolonha (1932, p.7-8)

O historiador francês Jacques Le Goff muito apropriadamente nos lembra que a constituição das cidades ao longo da história quase sempre esteve associada à presença das águas¹. A recomendação de se encontrar bons ares e *abastança de água* estava presente nas exigências do rei de Portugal na implantação das vilas coloniais (Mello, 1991). Em suas pesquisas o historiador Sérgio Buarque de Holanda (1995, p.41) constatou que o estabelecimento das povoações na Colônia esteve fortemente determinado pela existência e proximidade de “*boas águas*”, confirmando que as recomendações do rei tinham sido ouvidas pelos seus súditos.

¹ Jacques Le Goff. (1998), São Paulo: Fundação Editora da UNESP. *Apud.* SANTOS, Maria Elizabete Pereira dos. *A Cidade de Salvador e as Águas*. Tese de Doutorado. UNICAMP, IFCH, 1999.

Belém foi uma dessas *vilas* que nasceu associada às *águas*. Cidade fundada às margens da Baía do Guajará e banhada pelo rio Guamá, que formaria a sua “*moldura hídrica*” (Moreira. *Apud*, Maranhão, 2000, pp. 44-45). O Forte do Presépio, ponto de partida da cidade, era uma espécie de ilha, circundado pelo alagadiço do Piry, que funcionava como um fosso natural para a manutenção da segurança. Além disso era uma cidade entrecortada por vários igarapés, hoje, mortos em canais poluídos. Enfim, tornou-se lugar comum afirmar Belém como a *cidade das águas*, uma verdadeira *fluvioocracia*, como diria Eidorfe Moreira, pois “*a sua área de influência e de captação suplanta, em termos hidrográficos, a de qualquer outra cidade do país e do continente*” (Moreira. *Apud*, Maranhão, 2000, p. 122-123)

A presença da águas é tão forte em Belém, que no século XVIII o capitão e engenheiro britânico Gaspar de Gronsfeld teve a ideia de interligar todos os igarapés da cidade criando hidrovias que conectasse os bairros da cidade. Alguns chegaram a falar que se esse projeto tivesse sido implantado Belém seria a *Veneza brasileira*. Apesar de não ter ido adiante essa ideia, os registros ficaram para a posteridade e é um testemunho da relevância das águas para a cidade.

A disciplina história nas últimas décadas tem passado por um processo de ampliação em muitas áreas. Novas abordagens, novos temas, novos problemas tem surgido no mundo de *Clio*. Entre essas novas abordagens, nas últimas três décadas, surgiu uma nova forma de apreender a história é a chamada História Ambiental. Campo de estudo que tem crescido e amadurecido. Os EUA e a França têm sido os centros produtores e difusores dessa nova perspectiva de história.

O presente artigo está dividido em dois eixos, primeiro farei uma análise concisa sobre a História Ambiental, considerando as condições históricas que influenciaram nas suas origens, as suas características fundamentais. No segundo eixo procurei fazer uma discussão sobre história do abastecimento de água em Belém no século XIX. O objetivo do trabalho é discutir um tema – no caso o abastecimento de água - a partir de uma abordagem histórica inovadora – a História Ambiental. A ideia seria tentar “ecologizar a história”. Penso que uma abordagem histórica pode lançar luz sobre as questões ambientais atuais e contribuir para melhor formação em Educação Ambiental.

HISTÓRIA AMBIENTAL: ORIGENS E CARACTERÍSTICAS

A História Ambiental é uma maneira nova de fazer história que surgiu num contexto histórico bem definido e datado. Nas últimas quatro décadas a questão ambiental tem estado constantemente presente nos debates internacionais e fomentado um movimento mundial de conscientização ecológica. Essa nova história não deixa de ser um produto e evidência desse olhar atencioso para os problemas do mundo natural. Donald Woster (1991, p.198) nos diz que ela “*nasceu numa época de reavaliação e reforma cultural, em escala mundial*”.

O mundo está atento para as dimensões da crise ecológica que, segundo Molina (1993, p.4), é a mais “*generalizada en sus consecuencias ya que por primeira vez amenaza al conjunto de la especie humana*”. Isso naturalmente em face dos problemas ambientais bem conhecidos, como exemplo podemos citar: grande emissão de gases para a atmosfera que, segundo os cientistas, tem diminuído a camada de ozônio, permitindo a maior incidência dos raios ultravioletas, nocivos à saúde; problema decorrente do *efeito estufa*, gerando o chamado “aquecimento global” com consequências, como o derretimento das calotas polares que podem elevar o nível dos oceanos e inundar várias regiões costeiras; desmatamentos de variadas floresta tropicais, em especial a floresta amazônica. Esses e outros problemas tem sido um foco de preocupação do movimento ambientalista, que vem chamando a atenção de organismos internacionais e governos para as questões ambientais. Fóruns e convenções ocorreram e vem ocorrendo no mundo buscando sensibilizar e encontrar soluções no sentido de tentar “salvar o mundo” de uma catástrofe maior.

Essa crise ambiental sem precedentes na história representa também uma crise civilizacional, atingindo os fundamentos da cultura ocidental que, segundo Molina (1993, p. 5) é “*incapaz de escapar a los valores del consumo y del hedonismo utilitarista y antropocêntrico*”.

Diante desse quadro, as ciências em geral foram arremetidas para estudarem a situação e darem respostas significativas em direção a soluções reais para os problemas ambientais. Atualmente fala-se

muito de *desenvolvimento sustentável* – proposta que tenta conciliar a necessidade de crescimento econômico e desenvolvimento com o uso racional e sustentável dos recursos naturais. As Ciências Naturais – e em especial a Ecologia – são consideradas como as ciências de *ponta* na luta pela preservação sustentável do mundo natural.

Por conseguinte, a partir da crise ambiental que se tornou manifesto com maior clareza na década de 70 e, consequentemente, gerando uma maior consciência ecológica, não apenas as Ciências Naturais se debruçaram sobre esse problema como também as Ciências Sociais – filosofia, antropologia, geografia, direito e, mais recentemente, a história. Nesse momento de efervescência em torno das questões ambientais surge então a chamada História Ambiental².

Woster (1991, p.2) afirma que a história ambiental nasceu “de um objetivo moral, tendo por trás fortes compromissos políticos, mas, a medida que amadureceu, transformou-se também num empreendimento acadêmico que não tinha uma simples ou única agenda moral ou política para promover”.

A História Ambiental tem como preocupação entender como o meio ambiente, ao longo do tempo, tem modelado as formas de vida e as relações econômicas, sociais e culturais dos seres humanos, isto é, considerar a natureza como *agente condicionador e modificador da cultura* (Drummond, 1991, p. 4) e não como pano de fundo apenas. Outra preocupação é entender como os seres humanos têm transformado o meio ambiente e quais os resultados dessas mudanças. A história ambiental trata do papel e do lugar da natureza na vida humana.

A QUESTÃO DO ABASTECIMENTO DE ÁGUA DE BELÉM (SÉCULO XIX): UMA LEITURA EM HISTÓRIA AMBIENTAL

A cidade de Belém hoje ainda possui uma grande reserva florestal com mais de 7 mil hectares de cobertura vegetal é a Área de Proteção Ambiental (APA) que compreende o território do Utinga

² Não há um consenso em torno dos conceitos fala-se de *Historia Ambiental*, de *História Ecológica*, de *Eco-História*, etc.

Curió (Paranaguá, 2003). A existência atual dessa área de proteção ambiental, em grande parte se deve as decisões e medidas políticas tomadas no final do século XIX por ocasião da implantação do sistema canalizado de abastecimento de água para a capital.

Consequentemente, o traçado atual da cidade, com uma ocupação mais intensa na sua parte oriental, se deve, em grande parte, por razões de ordem natural. A necessidade de preservar essa área se deu pelo fato de nessa região se localizar as nascentes das fontes de água que abastecem, até hoje, a capital do Pará. Verifica-se a *natureza* influenciando nas decisões de ordem *política e social*.

Donald Worster (1991, p.5) apresenta três níveis de análise para o historiador ambiental. O primeiro nível trata do entendimento da natureza propriamente dita, ou seja, trata dos ambientes naturais do passado, ou melhor, trata das “*reconstruções de paisagens do passado*”; o segundo nível introduz o domínio socioeconômico na medida em que este interage com o ambiente – seria o ambiente tecnológico, a “*segunda natureza*”; o terceiro nível é o da interação mais intangível e exclusivamente humano – são as percepções, formulações intelectuais, afetivas do homem em relação a natureza. No estudo sobre a apropriação da água para consumo humano percebe-se claramente uma aplicação do segundo nível de análise – as interações dos homens com a natureza.

Daniel Roche (2000, p. 192), no seu livro “*História das Coisas Banais: nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX*”, afirma que ao longo dos séculos, tanto nas cidades como no campo, uma das preocupações dos homens era solucionar o problema da produção de água para consumo. Água é uma das necessidades mais fundamentais para todas as sociedades em todos os tempos. A sua obtenção sempre foi um problema que as sociedades tiveram que se deparar.

Três soluções foram encontradas para o problema do abastecimento de água ao longo da história: a primeira foi o “*acesso a utilização direta dos rios, ribeiros, pontos de água, lagos e lagoas*”; a segunda solução foi a “*captação das fontes e sua condução especial para as cidades pelos aquedutos ou canalizações subterrâneas*”; e, por fim, o uso do “*lençol freático com a escavação de poços*”. Essas soluções coexistiram ao longo do tempo.

Nas pequenas cidades, com poucos habitantes, o viver próximo a um rio ou a um riacho, o ter próximo de casa um poço solucionava o problema do abastecimento de água, nessas comunidades havia aquilo que Roche (2000, p. 191) chamou de “*acesso empírico e espontâneo à água*”.

Em Belém, da chegada de Francisco Caldeira Castelo Branco até meados do século XIX, o acesso da população à água era feito através do *processo empírico* (uso dos rios e igarapés), combinado com o acesso ao *lençol freático* (poços públicos e privados).

O processo de captação de água nas fontes (nascentes/mananciais) e sua *condução especial* (no caso, canalizada subterrânea) para a o interior das casas dos moradores da capital só veio a ocorrer no final do século XIX.

Existiu ainda um quarto “processo” de abastecimento de água que não havia sido enquadrado no esquema de Roche (2000): era a captação de água nas fontes e a sua distribuição que era feita pelos *aguadeiros* nas suas pipas d’água. O serviço dos aguadeiros era a combinação de um acesso *espontâneo* a água e sua distribuição *especial* nas residências. Esse serviço passou a existir em um momento em que o acesso empírico a água estava se esgotando e o sistema canalizado ainda não existia.

Por conseguinte, podemos identificar dois momentos claros no que diz respeito ao processo de abastecimento de água para a capital: da fundação até 1880 o processo dominante era o acesso aos poços, igarapés e rios; de 1880 até o presente o acesso predominante a água é através do sistema canalizado. No período de transformação de um sistema para outro surge a figura do aguadeiro.

Em 1774 o naturalista lusitano Alexandre Rodrigues Ferreira escreveu “*Miscelânea histórica: para servir de explicação ao prospecto da Cidade do Pará*”, em que dedica algumas linhas ao abastecimento de água em Belém.

Fonte não há, he a agoa que bebem os moradores he a que recebem dentro de um barril enterrado na areia, no sitio que chamão de pao de agoa. A agoa de um sabor amargo, e algumas vezes depõe no fundo dos vasos a ochra de ferro; nem podem deixar de o fazer sentir, pelo muito visto de que esta carregada a argila a que chamão de tijuco.

Os que bebem as dos rios, e dos igarapés visinhos de cada vez que a bebem, poe no estomago um sedimento viscido da argila vitriolica, que indo entupir os orifícios dos vasos produz as doenças que seguem destas causas. Em qualquer ponto que se cave a terra se descobre a agoa a mais e menos profundidade (...).³

No relato acima podemos ter um diagnóstico do abastecimento de água na capital. Primeiramente o naturalista nos diz que não havia “fonte”, provavelmente o que ele queria dizer é que não havia nenhum *chafariz* em toda a cidade, visto que *fonte* natural existia em Belém. O próprio naturalista nos diz que a água que a população bebia era retirada de um sítio denominado de *pão d'agoa*. Essa fonte de água, posteriormente chamado de *paul d'agua*⁴, que aparece na cartografia de Belém no século XVIII, vai se tornar a principal fonte de abastecimento de água para a capital em quase todo o século XIX.

O relato do naturalista português também nos indica que existiam diversos poços em Belém. Havia uma facilidade em se construir um poço, visto que “*em qualquer ponto que se cave a terra se descobre a agoa a mais e menos profundidade*”.

Portanto, percebe-se que no século XVIII a apropriação da água para consumo doméstico se dava de uma maneira rudimentar – o acesso direto ao rio e igarapés e a utilização de poços. Numa cidade pequena isso era plenamente possível, as demandas por água crescem no século XIX quando Belém vai passar por um crescimento significativo.

Até a primeira metade do século XIX não havia ocorrido grandes mudanças no mecanismo de abastecimento de água a capital. Antonio Ladislau Baena no seu “*Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará*”, escrito em 1839, nos fornece uma um quadro da cidade meio século depois do naturalista português.

³ FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Miscelânea histórica: para servir de explicação ao prospecto da Cidade do Pará, apud Guimarães, Luiz Antonio Valente As casas & as coisas: um estudo sobre vida material e domesticidade nas moradias de Belém – 1800-1850. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal do Pará, Centro de Filosofia e Ciências Humanas, Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia, Belém, 2006. p.1.

⁴ O *paul d'agua* (*pao d'agua*) era uma nascente de água que ficava localizada na antiga Avenida São Jerônimo com a Piedade, esse poço foi a principal fonte que os aguadeiros retiravam a água para venderem em suas pipas de água que eram puxadas por bois.

Não há chafarizes que adornando a cidade disparem jorros de água perene: 10 poços os substituem, seis de pedra e quatro forrados de madeira com bocais da mesma, uma bica enterrada de dois canos de pedra, para qual se desce por duas escadas laterais de cinco degraus de ladrilho: obra esta que foi construída em 1801. Além destes poços públicos há outros particulares, que são francos (BAENA, 2004, p. 186).

Nenhuma mudança significativa havia ocorrido entre o relato de Alexandre Rodrigues Ferreira e Baena. A cidade continuava a não ter nenhum chafariz e basicamente o abastecimento ocorria através do uso dos poços. A única informação adicional era a de que, além dos poços particulares, havia poços que eram públicos.

Sobre os poços particulares Baena (2004) nos diz que eram “*francos*”, isto é, eram poços compartilhados entre vizinhos, apontando para uma solidariedade e sociabilidade no entorno desses espaços.

OS GOVERNOS E SEUS RELATÓRIOS

Nos relatórios de governo⁵ fica claro que a questão do abastecimento de água potável para Belém envolvia duas questões centrais.

Primeiro, havia uma ideia reinante de que a canalização de água era um *melhoramento urgente*, pois Belém já era uma “*cidade importante*”⁶ e uma “*florescente capital*”⁷. Também era uma exigência da “*civilização*” visto ser uma cidade que “*crescia na razão do aumento da população*”⁸. O abastecimento canalizado de água potável era um meio de “*engrandecer a capital*”⁹.

Portanto, nos relatórios de governo, Belém era uma cidade que estava crescendo em número de habitantes, estava tornando-se uma cidade florescente e importante na região e, conseqüentemente, era uma cidade que precisava se engrandecer e se tornar civilizada

⁵ Todos os relatórios dos presidentes de província citados foram compilados da rede mundial de computadores (WEB) versão disponível em <<http://www.crl.edu/content/brazil/para.htm>> Acesso em 20 de junho de 2007.

⁶ Relatório do presidente Vicente de Azevedo, em 17 de janeiro de 1875.

⁷ Relatório do presidente Bonifácio de Abreu, em 5 de novembro de 1872.

⁸ Relatório do presidente Araújo Brusque, em 1 de novembro de 1863.

⁹ Relatório do presidente Cunha Figueiredo, em 16 de maio de 1869.

e, para isso, era necessário melhoramentos urbanos e o sistema canalizado de água daria a sua contribuição. Tal sistema ao ser implantado seria uma evidência de modernidade.

Outro aspecto recorrente nos relatórios era a nítida conexão entre o uso da água e a *ideia de higienização*. Era reconhecido e constatado o fato de que a água consumida em Belém era de “*má qualidade*”, “*cara*” e “*geradora de moléstias*”¹⁰. O sistema canalizado era uma exigência, devido os “*preceitos da higiene pública*”. A avaliação que se fazia da água de Belém era péssima, pois “*as águas, de que se abastecia a cidade, eram da pior qualidade e de longo tempo condenadas como insalubres*”¹¹. O engrandecimento de Belém era “*retardado sem dúvida pelas más condições higiênicas*”¹². As águas do *paul d’água* além de não conseguir abastecer toda a cidade ainda não era “*boa*”¹³. A questão da água era de suma importância visto que muitas das moléstias que se acometiam contra a população eram atribuídas a “*más águas*”¹⁴. Havia uma busca incessante pelas *boas águas*.

Outra ideia que aparece nos relatórios dos presidentes de província é a noção *preservacionista* – era recorrente nas *fallas* dos governantes a exigência de que a floresta que circunda as nascentes de água deve ser preservada. Em 15 de Fevereiro de 1881 no seu relatório a Câmara dos deputados o presidente José Coelho da Gama Abreu diz:

Discutem e estudam os engenheiros a quantidade de terrenos que é preciso desapropriar, para que nelas, conservando as matas, não sofram os mananciais diminuição, bem como quais os locais convenientes para depósitos.

Nos vários contratos sobre o abastecimento de água estava presente uma clausura sobre a preservação das florestas. Com esse propósito o governo chegou a comprar todo o espaço que cercava as nascentes do Utinga e cedeu para o usufruto da companhia que criou o sistema canalizado de água. No mesmo relatório de 1881 o presidente determina que:

¹⁰ Relatório do presidente Vicente de Azevedo, em 17 de 1875.

¹¹ Relatório do presidente Araújo Brusque, em 1 de novembro de 1863.

¹² Relatório do presidente Cunha Figueiredo, em 16 de maio de 1869.

¹³ Relatório do presidente Bonifácio de Abreu, em 5 de novembro de 1872.

¹⁴ Relatório do presidente Vicente de Azevedo, em 15 de fevereiro de 1872.

Nos terrenos que são desapropriados para uso da companhia, mas que ficam sendo propriedades do governo, não permitirá este que sejam feitas derrubadas ou mesmo cortes de árvores, nem pela companhia, nem por outrem, pois que da conservação do arvoredo depende a abundância dos mananciais.

Havia uma noção clara da conexão entre o desmatamento das florestas e a escassez de água. Compreensão bastante contemporânea para o século XIX. A consequência positiva dessa postura do governo provincial foi a de preservar para a posteridade uma grande área verde em plena capital – formando a APA de Belém.

CONCLUSÃO: A ÁGUA COMO NEGÓCIO E SEUS PROBLEMAS ATUAIS

Worster (1991, p.5) mostrou que na História Ambiental no segundo nível de análise – a *segunda natureza* – um dos problemas a se investigar são os “*diversos modos que os povos criaram de produzir bens a partir de recursos naturais*”. A água é um recurso natural que no século XIX virou um produto comercializável.

O historiador Roche (2000, p.26) no diz que “os bens naturais, como vemos todos os dias, são todos suscetíveis de uma história em que poderíamos ler a da apropriação humana que os transformou em riqueza”.

Vale ressaltar, como afirma Martinez (2006, p. 91) que existe uma “história das técnicas e estratégias de domínio do meio físico e natural pelo homem, de ocupação dos espaços e de exploração da natureza para consumo, produção e trocas econômicas que podem iluminar as formas de organização e relações sociais, das atividades econômicas, da criação cultural e da conduta do Estado”.

Na história do abastecimento em Belém podemos constatar que água como produto natural deixou de ter apenas um valor de uso (até o início do século XIX havia apenas uma apropriação empírica desse produto) para ter também valor de troca, isto é, passou a ser um bem (objeto comercializável). Isso se deve, entre outros fatores, ao desenvolvimento urbano – crescimento populacional e espacial da cidade – e ao desenvolvimento do capitalismo.

O período da chamada história moderna (séculos XV-XVIII) pode ser considerado como uma época de “água rara”, isto é, o acesso a água naquele período não era tão fácil, banal e “natural” como nos dias atuais (Vigarello, 1996, p. 197). Roche (2000, p. 198) afirma que “*hoje a presença da água na vida cotidiana tornou-se algo comum e esse benefício é contínuo, regular e abundante*”. É na segunda metade do século XIX que surge essa ideia de “água comum”, especialmente a partir do momento em que se implanta um sistema de abastecimento canalizado de água potável.

Através dos escritos dos viajantes é possível perceber que Belém, até aproximadamente 1860, era uma cidade muito modesta, sem grandes atrativos para a sua população e para as autoridades.

No entanto, a partir da década de 70, em grande medida devido o desenvolvimento da economia da borracha, a cidade vai sofrer transformações no seu espaço público e no traçado urbano (SARGES, 2000).

Nas décadas finais do século XIX, Belém sob o comando de Antônio Lemos vai passar por um processo de remodelação, tais como, a criação de um sistema de iluminação elétrica através da *Para Electric*, criação de um sistema de transporte urbano através de bonde puxados por boi e depois elétrico, as ruas vão ser calçadas com paralelepípedos, construções urbanas vão acontecer em profusão (Teatro da Paz, Mercado de ferro, Mercado de São Brás, Praça da República, etc). A cidade busca se “modernizar” se aproximando das suas congêneres européias. Era o tempo da “*bela época*”.

Essa cidade que procurava se modernizar vai acrescentar no seu traçado urbano elementos da modernidade, nesse contexto foi criada uma companhia de abastecimento de água canalizada, em 1883 nascia a *Companhia das Águas do Gram-Pará*. Empresa particular que se propunha a solucionar o problema da água em Belém. Iniciava-se aquilo que Daniel Roche chamava de “*captação das fontes e sua condução especial para as cidades pelos aquedutos ou canalizações subterrâneas*”. A época da **água rara** (com sua apropriação empírica) estava chegando ao fim e o tempo da **água comum já estava se materializando**.

Naturalmente essa ampliação e banalização do uso da água terá implicações ambientais no final do século XX. Nas décadas

de 50 e 60, com o crescimento desordenado da cidade, ocorre uma ampliação no uso dos recursos naturais, no caso a água, ao ponto de as nascentes do Utinga não conseguirem mais abastecer a cidade, sendo necessária a captação de água no rio Guamá (FEITOSA, 1994)¹⁵.

O uso da água do Guamá tem gerado um problema serio que é a questão da qualidade da água potável que abastece a capital. A água que é consumida pela população é a mesma que banha a cidade, onde parte do esgoto é despejado diariamente o que gera naturalmente uma poluição. Essa água poluída vai ser captada e “purificada” para o consumo doméstico. A questão que se levanta é: até que ponto essa água é realmente adequada para o uso doméstico?

Outro problema que a Cosanpa (Companhia de Saneamento do Pará) está enfrentando é o preço elevado para se produzir uma água de qualidade, pois o processo de purificação teve que demandar mais tecnologia e mais produtos, onerando o preço final da água.

REFERÊNCIAS

BAENA, Antonio Ladislau. *Ensaio Corográfico sobre a Província do Pará*. Brasília: Edições do Senado Federal, 2004.

BOLONHA, Francisco. *Canal de Água Preta*. Belém, Off. Graphics do Instituto “D. Macedo Costa”, 1932.

DRUMMOND, José Augusto. “A história ambiental: temas, fontes e linhas de pesquisa”. *Estudos Históricos*, v. 4, n. 8, 1991.

FEITOSA, Dantas. *Microdrenagem e Água Potável em Belém*. Documentário Histórico - Cosanpa. Belém, Multisoft, 1994.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. Miscelânea histórica: para servir de explicação ao prospecto da Cidade do Pará. In: GUIMARÃES, Luiz Antonio Valente. *As casas e as coisas: um estudo sobre vida material e domesticidade nas moradias de Belém – 1800-1850*. Dissertação Mestrado (PPG-HIST/UFGA) – História Social da Amazônia, Belém, 2006.

HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Caminhos e Fronteiras*. 3. ed. São Paulo. Cia das Letras, 1995.

¹⁵ Na década de 70 foi construída uma adutora e um canal que ligava o rio Guamá com o lago Água-Preta, o objetivo era ampliar a capacidade de fornecimento de água a capital.

- MARANHÃO, Haroldo. *Pará, Capital: Belém*. Memórias & Pessoas & Poisas & Loisas da Cidade. Belém, Supercores, 2000.
- MARTINEZ, Paulo Henrique. *História Ambiental no Brasil*: Pesquisa e ensino. São Paulo, Cortez, 2006.
- MELLO, Virginia Pernambuco. *Água Vai*. História do Saneamento de Pernambuco. Recife, COPESA, 1991.
- MOLINA, Manuel Gonzales de. *Historia y medio ambiente*. Madri: Eudema, 1993.
- PARANAGUÁ, Patrícia, et. al. *Belém Sustentável*. Belém, Imazom, 2003.
- ROCHE, Daniel. *História das Coisas Banais*: nascimento do consumo nas sociedades do século XVII ao XIX . Rio de Janeiro, Rocco, 2000.
- SANTOS, Maria Elizabete Pereira dos. *A Cidade de Salvador e as Águas*. Tese (Doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, IFCH, 1999.
- SARGES, Maria de Nazaré. *Belém*: riquezas produzindo a Belle-époque. Belém: Paka-Tatu, 2000.
- WOSTER, Donald. Para fazer história ambiental [1988]. *Estudos Históricos*, Rio de Janeiro vol. 4, n.8, 1991.
- VIGARELLO, Georges. *O Limpo e o sujo*: uma História da higiene corporal. São Paulo: Martins Fontes, 1996.

Cultura e identidade:
“Festa da igreja para os padres,
e a festa de Nossa Senhora do Rosário
para as pessoas do cativoiro”

Andrea Silva Domingues

Pensando as Irmandades como expressão de identidade e cultura, cruzando documentações da Associação de Caridade de Nossa Senhora do Rosário, registros do livro tomo da paróquia da cidade de Silvianópolis e depoimentos orais, foi possível refletir sobre os espaços de sociabilidade e sobre a devoção criada na experiência da festa, permitidos ou reprimidos pela igreja católica e sobre a constituição da Irmandade hoje Associação de Caridade de Nossa Senhora do Rosário neste município.

A paróquia de Silvianópolis que no século XVIII pertencia à província de São Paulo já incluía em seu calendário eclesiástico a festa de Nossa Senhora do Rosário.

As referências à organização do festejo em homenagem a Nossa Senhora do Rosário aparecem desde 1786¹, no entanto a Irmandade do Rosário aparece citada na documentação do livro tomo da paróquia de Santa Ana², principalmente na década de vinte, momento em que há tensões constantes entre os membros da Irmandade e os representantes da igreja católica. Contudo conseguimos localizar no acervo da Associação um certificado expedido pela Irmandade do Rosário, cuja data parcialmente ilegível, permite apenas a verificação do século em que foi expedido, este do século XVIII.

Importante ressaltar que em 1937 a Irmandade de Nossa Senhora do Rosário passou a se chamar Associação de Caridade de Nossa Senhora do Rosário, conforme consta em seu primeiro livro de Ata com abertura em 13 de junho, passando então os registros desta instituição a serem lavrados e organizados pela denominada Associação. Os objetivos da Associação de Caridade de Nossa Senhora do Rosário eram de:

“Promover a caridade entre os menos favorecidos, o culto a Nossa Senhora do Rosário nos estilos tradicionais e a celebração da tradicional da festa do Rosário, zelando pela conservação dos mesmos costumes, estilos, tradições e cerimoniais que a caracterizavam desde os primórdios”³.

¹ Livro de tomo 29 de novembro de 1786, documento assinado por Padre pároco responsável Manuel Lescura Banher 1901-1955, localizado na paróquia de Silvianópolis-MG,

² Santa Ana – padroeira da cidade.

³ Ato constitutivo e estatuto da Associação de Caridade de Nossa Senhora do Rosário, art.2º.

O mesmo documento dedicava-se a descrever a hierarquia administratva e as atribuições de cada membro, sendo este composta de: presidente, vice-presidente, secretário, tesoureiro e um conselho de dez membros.

O presidente era quem resolvia todas as questões administrativas e representava a Associação judicial e extrajudicialmente, o vice-presidente substitua o presidente em sua ausência, ao secretário competia às questões burocráticas (organização de livros e arquivos), ao tesoureiro a guarda dos bens móveis e bancários. Ao conselho bem como a todos os membros da diretoria competia votar nas reuniões para tomada de qualquer decisão e deliberação.

A juízo da diretoria, poderiam ser aceitos como sócios, pessoas considerada idôneas, maiores de 18 anos de idade, que se dispunham a contribuir para a Associação, pagando uma anuidade⁴ fixada pela diretoria e prestando os serviços necessários para que a Associação atingisse seus objetivos⁵.

Desde o início as reuniões da Associação acontecem anualmente, por ocasião do mês de junho, no dia 13 de junho (início da festa) para eleger os festeiros do próximo ano e, no último final de semana do mês de junho para encerrar o festejo e repassar a responsabilidade da festa aos novos eleitos. Há também reuniões extraordinárias que são convocadas pelo presidente; em cujas atas percebemos um detalhe importante: oferecimento de um sepultamento considerado digno aos associados e familiares (esposa e filhos), para o qual todos os membros da Associação são convidados “*a velar velar, rezar e enterrar o falecido*”⁶. Oferecer aos membros uma cerimônia fúnebre digna torna-se mesmo não oficialmente, uma das atribuições da Associação.

A pesquisadora Marina de Melo e Souza ao discutir as irmandades diz:

⁴ Na ata de 16/06/47, há o aceite pela diretoria de um número de 24 novos membros na Associação onde nesta mesma data se propõe: “Pela diretoria foi feita à proposta de ser a taxa de (ilegível parece 94,00) anuidade de associados elevada para CR\$ 200, proposta esta aceita não só pela diretoria como também por grande numero de associados.”

⁵ Art. 13 – Dos sócios do Ato constitutivo e estatuto da Associação de Caridade de Nossa Senhora do Rosário.

⁶ Por exemplo: Ata da Associação do Rosário de 13 / 06/ 1978.

“As irmandades de “homens pretos”, espaços que permitiam um maior controle sobre os africanos escravizados e seus descendentes, cativos ou livres, ao mesmo tempo em que possibilitavam o desenvolvimento de relações específicas a estes grupos, que nelas encontravam formas de afirmação social e cultural, foram lugares nos quais as eleições de reis negros e as comemorações que as acompanhavam atingiram maior complexidade e significação” (SOUZA, 2002: p. 251)

A autora aponta o caráter ambivalente das irmandades, se por um lado se constituíam como espaço de controle, por outro possibilitavam formas de afirmação social e cultural dos negros.

Mesmo nos dias atuais, guardadas as diferenças de tempo e circunstâncias, essa ambivalência se mantém. A análise da festa de Nossa Senhora do Rosário em Silvianópolis, também aponta para esse caráter ambivalente.

Dona Isabel afirma:

“Veio para Silvianópolis um padre de Taubaté, Pindamonhangaba, e ele incentivou. A escravidão principalmente aqui era muito forte, pela extração do ouro. Ele para cristianizar, fazer uma catequese, misturou né... trouxe para cá a tradição da festa de reis, a congada, por ele ter sido padre na região de Pindamonhangaba lá ele já conhecia, certamente ele gostava dos grupos e vindo pra cá, vendo que a ascendência de raça negra era muito grande, ele organizou, ele simplesmente incentivou aquilo que já possuíam e levou em frente”.

Dona Carlina lembra:

“Porque naquele tempo, a nossa paróquia tinha sido criada pelo bispado de São Paulo. Porque Silvianópolis já pertenceu a Pouso Alegre, Pouso Alegre já pertenceu a Silvianópolis, uma coisa assim, essa coisinha entre cidade.

Então nessa época, esse padre sendo paulista; ele foi designado pra vir para a nossa terra, pra nossa paróquia. E aí o padre Negrão deu início a esta festa, em 1780, com todo o ritual trazido de Guaratinguetá”

Edivaldo já nos diz que a igreja vai suprir a falta de fé:

“Essa festa já vai completar 224 anos nesse ano. Então é uma coisa que é mais velha que a “lei Áurea”, né. Então veio passando

de geração para geração. Porque esse movimento vem dos nossos antepassados, dos negros, da época dos escravos. Eles não tinham algo pra fazer. Então o padre Manoel trouxe, fundou esse movimento na época da escravidão. Era maneira deles adorar alguma coisa NE”.

Dona Afonsina, ao rememorar diz: “A festa é do cativo; foi deixado por Deus para os homens pretos no cativo. E a igreja criou a Irmandade para levá os homens que trabalhava nas minas, pra eles poderem rezar sem sofrer”.

Ao falar do festejo de Nossa Senhora do Rosário na cidade de Silvianópolis, torna-se recorrente na memória dos depoentes a referência à origem remota (século XVIII) e cristã da festa, sempre realizada por iniciativa de um padre que tentava catequizar os negros.

A historiadora Laura de Mello e Souza (1987, p.86-156) já apontava que a preocupação da igreja católica em delinear o que é sagrado e o que é profano, e em estabelecer os parâmetros dentro dos quais deveria ocorrer a relação da igreja com os escravos negros e com a população em geral, remonta ao período colonial. Os registros no livro tombo (1922) da paróquia de Silvianópolis denotavam tal preocupação. Considerando a festa como um momento de conflito entre os membros da Associação e representantes da igreja, o referido documento tentava demonstrar que a festa de Nossa Senhora do Rosário era um evento no qual os costumes eram considerados profanos, como a “prática das jogatinas, esbanjamento de dinheiro dos fiéis em comidas e bebidas”⁷.

No ritual da festa, há momentos de manifestação do sagrado (orações, novenas, promessas...) e do profano (jogos nas barracas, bebidas, danças...) que se mistura, se entrelaçam, com ou sem a permissão da igreja.

O sagrado e o profano não se excluem, embora sejam formas diferentes de representarmos à realidade; pois o homem religioso segundo Mircea Eliade “crê, além disso, que a vida tem uma origem sagrada e que a existência humana atualiza todas as suas potencialidades na medida em que é religiosa, ou seja, participa da realidade” (ELIADE, 1992, p.163).

⁷ Registrado no livro de tombo da paróquia de Santa Ana, na cidade de Silvianópolis, datado em 18 de janeiro de 1922, p. 109.

É significativo perceber a insistência dos depoentes em afirmar que a festa de Nossa Senhora do Rosário iniciou-se com a intervenção da igreja católica na figura de um padre⁸, como estratégia, ora de controle, ora de catequese dos escravos e negros.

Documentos de época nos permitem afirmar a existência de situações de conflitos entre os preceitos da igreja e as práticas, rituais dos negros na celebração da festa.

“Esteve em visita à paróquia, de 17 a 29 de novembro de 1786, o padre Manoel Lescura Banher, vigário de Guaratinguetá e visitador ordinário do bispado de São Paulo. Notou esse visitador que o 1º livro tombo⁹ estava em péssimo estado e ordenou que fossem transladados para outro livro novo o termo da devolução da paróquia ao bispado de São Paulo e <<hum capitulo de vizita a respeito do sempre abominável, péssimo e terrível uso dos batuques, cujo capitulo he mandado observar nessa freguesia ...>>> notou ainda que não havia confrarias, mas já existiam bens pertencentes a Nossa Senhora do Rosário” (OLIVEIRA, 1950, p.21-22)”.

Fica patente neste documento o desagrado que os batuques provocavam no clero.

O conflito entre os membros da igreja e os participantes do festejo é reafirmado, não apenas pela posse de bens, mas também pelos costumes e diferentes maneiras de como realizar a comemoração.

Os costumes dos homens negros, escravos e suas congadas provocavam sentimentos de abominação por parte dos representantes da igreja que visitavam a cidade.

⁸ Na obra organizada pelo Cônego João Eustides de Oliveira, que relata a história de todas as paróquias ligadas à diocese de Pouso Alegre observa-se que o padre Manoel Negrão do Monte Carmelo, responsável pela organização do festejo de Nossa Senhora do rosário, permaneceu em Santa Ana no período de 1780 a 1795. Ver: OLIVEIRA, Cônego João Eustides de (org). *A Diocese de Pouso Alegre no Ano Jubilar de 1950*. Pouso Alegre: Tip. Da Escola Profissional, 1950.

⁹ *Xérox do Livro tombo 1766- 1797. O primeiro livro tombo da paróquia de Silvianópolis antiga Sant’ Anna do Sapucahy* ainda encontra-se de posse da cúria do município de Pouso Alegre, e sem acesso por pesquisadores por estarem em fase de organização do arquivo da Cúria; mas mesmo não tendo contato com o tombo original realizamos a leitura de uma cópia xerocopiada que permitiu observar que os registros eram em sua grande maioria de transcrições de cartas recebidas de príncipes e bispos, mas de impossível leitura detalhada pela má preservação e qualidade do material.

A Irmandade já existente, pelo menos desde 1788, posteriormente transformada em Associação de Caridade de Nossa Senhora do Rosário, tornou-se um espaço de preservação das tradições dos homens negros, onde poderiam recriar seus costumes, laços comunitários, identidades grupais, possibilitando a aceitação dos negros e de suas diferenças, ainda que excepcionalmente em situação de festa.

As tensões entre as autoridades eclesiásticas e os membros da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário passavam pelas disputas sobre a realização da festa.

“Faça constar que no dia 06 de janeiro tive uma conferencia com os Srs irmãos que compareceram a Directoria da irmandade de Nossa Senhora do Rosário, ficando todos eles serem à vontade do Senhor Bispo e dos propósitos que tinha que mandar o precedente portaria. Exepetuamo dois irmãos que se manifestaram respeitosos e obedientes para as disposições da Autoridade Diocesana, todos os outros deram signaes de mau espírito e de estarem dispostos a não obedecer no mandato de expressão da Festa da irmandade de Nossa Senhora do Rosário no mês de junho. Chamei-os a considerar severamente o proceder deles, protestando esse facto, contra aquelle acto de rebeldia manifestada por aquelles que mais deviam salientar se na Parochia pelo fervor religioso e pela submissão e obediência a auctoridade Eclesiástica. Fique lançado o meu protesto neste livro de tombo como um dado mais para aquelle que deseja conhecer a história documentada da Irmandade de Nossa Senhora do rosário em Silvianópolis.

Silvianópolis, 2 de fevereiro de 1922. P. Daniel Chaváni”.¹⁰

A não-aceitação das disposições por parte da maioria dos irmãos (exceto dois) era vista pela Diretoria da Irmandade e pelos representantes da igreja como “maus espíritos”.

O padre Daniel Chaváni¹¹ faz questão de lançar o seu protesto, por escrito no livro tombo, para que ficasse registrado e se tornasse parte da história “documentada” da Irmandade, pois o registro no livro tombo conferiria ao seu protesto uma força maior.

¹⁰ Livro de tombo 1901-1955, localizado na paróquia de Silvianópolis-MG, p.98

¹¹ Encarregado da paróquia na ausência do senhor vigário e autorizado pelo bispo de Pouso Alegre Octavio Miranda.

A década de vinte foi um dos períodos mais tensos em torno da questão religiosa, vivenciada entre a igreja e os representantes da Irmandade de Nossa Senhora do Rosário. A disputa pelo controle da festa e de como e quando esta devia acontecer foi motivo de reuniões e discussões entre o poder eclesiástico e os membros da Irmandade. Essa relação conflituosa levou a igreja a proibir a realização da festa no mês de junho, alegando que a data de 29 de junho é dia de comemoração dos santos apóstolos São Pedro e São Paulo. Apesar disso, festa não mudou o seu período de realização e manteve seus costumes denominados de “profanos” como as barracas de jogos, alimentos e bebidas¹².

A Irmandade e a festa eram também um espaço de negociação dos escravos com os brancos, para poderem exercer suas crenças de origem africana, servindo dessa maneira como estratégia dos negros diante da dominação da igreja católica. “A festa é do cativo; foi deixado por Deus para os homens pretos no cativo. E a igreja criou a Irmandade para levá os homens que trabalhava nas minas, pra eles poderem rezar sem sofrer”, como rememora Dona Afonsina.

Dona Afonsina, através de suas lembranças, remete-se a diferentes momentos, o que chama de tempo do cativo, ligando-o sempre a Deus e à igreja católica.

A tradição que se transmitiu pela oralidade ao longo desses duzentos anos, que estabelece a ligação do festejo com os tempos do cativo, tem para os participantes negros um significado político muito forte, de afirmação de sua identidade étnica. Vivenciar a festa anualmente significa estabelecer um elo entre o passado e o presente, uma tentativa de encontrar o passado no presente, uma forma de reafirmar uma identidade e reatualizá-la.

Com o tempo, essas confrarias, irmandades ou Associações desprendem-se da igreja católica, tornado-se instituições laicas.

Ao referir-se à origem da festa Dona Carlina tende a ter uma atitude conciliadora, da igreja com a Irmandade, vista de forma harmoniosa, amenizando as tensões.

“É essa devoção com nossa senhora à gente precisa falar. É uma devoção! Eu falo assim que Santana, Silvianópolis tem duas

¹² Registro de 18 de janeiro de 1922, p. 109 do livro tombo.

protetoras: Santana porque foram trazidas pelos bandeirantes – Paulistas vieram de Moji das cruzeiras tanto é que lá Santana também é padroeira e eles trouxeram e fizeram Santana também padroeira patrona da cidade. Agora eu acredito que seja com esse padre que iniciou a festa do Rosário, iniciou a devoção a Nossa Senhora do Rosário porque ela a santa a mãe de Deus, ela seja protetora de negros eu acredito que foi uma assim uma isso o padre que quis. Porque os negros precisavam também de ver cantar, dançar né aí a igreja católica naquele tempo a separação era muito grande entre os escravos e o senhor. Então Nossa Senhora do Rosário tem uma ligação com coisas da África. Lá ela não é homenageada como aqui, lá não tem festa do rosário, na África. Mas nós aqui temos porque um padre achou que tinha que favorecer, proteger o negro”.

Dona Carlina, em suas memórias, fala que havia a separação dos negros e brancos, e que a religião católica exerceu sua influência sobre os homens negros utilizando-se do festejo; como uma forte estratégia de dominação.

Na narração de dona Carlina, quando diz “*Mas nós aqui temos porque um padre achou que tinha que favorecer, proteger o negro*” ela interpreta a ação da igreja como de proteção.

Mas ao se referir à demolição da capela do Rosário critica a posição e intolerância da igreja de forma mais contundente.

“Primeiro tinha uma capela que também foi desmanchada antes d’eu nascer. E aí essa capela tinha então a devoção e tudo era cultuada ali, nessa capela que não conheci e nunca vi foto dessa capela procurei já. E aí então o Bispo acho que em 1920, 1922 acho que por aí. Ele falava que a festa do Rosário era uma festa profana de muito jogo e a igreja é muito contra né. E aí que naquele tempo a igreja católica era assim protetora, mas também era dona, até da consciência, eu acho. E aí então, que o bispo fez? Chamou a diretoria da associação. Naquele tempo o registro era da irmandade de nossa Senhora do Rosário. O senhor bispo da época foi e mandou desmanchar a igreja. Ele queria acabar. Porque essa festa é muito profana, essa festa não é religiosa, a igreja tinha que ter um argumento. O povo vinha pra dançar, pra comprar, pra jogar uma série de coisas que na nossa filosofia cristã, católica não é aceitável. E aí desmanchou a igreja”.

A fala de Dona Carlina, embora crítica, expressa uma certa ambigüidade ao se referir “*a nossa filosofia cristã*”.

A demolição ocorrida no final da década de 20, é um dos episódios marcantes nos registros orais e escritos sobre a Associação. As relações da igreja com a Irmandade, hoje Associação de Caridade de Nossa Senhora do Rosário em relação à festa sempre foi conflituosa, mas esta se modifica de tempos em tempos, podendo ser mais tranqüila em alguns momentos.

Na década de vinte e no início dos anos trinta, período mais conservador da igreja, o festejo não era aceito pelas autoridades cristãs, pois mantinha formas de cultuar Nossa Senhora através de danças, e das congadas, e também costumes como os jogos e bailes considerados profanos.

Na portaria datada de 26 de junho de 1929¹³, localizada no livro tombo da paróquia de Silvianópolis, foi registrada a demolição da primeira capela de Nossa Senhora do Rosário, organizada e autorizada pelo responsável, sendo os restos da demolição utilizados para construir uma Villa Vicentina que pertencia à igreja católica.

Essa disputa de poder, que levou à demolição da capela estremeceu ainda mais as relações entre a igreja e a Irmandade, retirando a realização da festa de Nossa Senhora do Rosário das mãos do clero, contrariando o calendário oficial da igreja, que adota o mês de outubro como dedicado a Nossa Senhora.

Ao contrário de outras festas em homenagem a Nossa Senhora do Rosário como já foi dito anteriormente, em Silvianópolis, o espaço onde fica a imagem da santa, não é na matriz da cidade ou em qualquer outro templo católico.

No início dos anos trinta iniciou-se a construção da chamada

¹³ “Outubro Portaria que concede licença para demolição da capella de Nossa Senhora do Rosário. Lê-se: Attendendo ao que nos representaram o Sr. Júlio Corrêa Beraldo e mais 54 habitantes de Silvianópolis e conhecendo de visu o estado ruinoso da Capella de Nossa Senhora do Rosário da mesma freguezia. Achamos por bem conceder licença para que se possa demoli-la devendo antes o Reverendo Vigário transladar solenemente para a outra igreja as imagens e declarar profanada a capella diante das testemunhas. Concedemos igualmente licença para se empregar o material da capella na construção da villa Vicentina” “Aos 6 de outubro de 1929 devidamente autorizado por portaria do Exmo Presidente Dr. Bispo diocesano em presença das testemunhas abaixo emigradas declarei pro formada esta capella de nossa Senhora do Rosário, tendo antes transladado solenemente as imagens do culto para a igreja matriz. 26 de julho de 1929. Santana. Otaviano Lamanéres / Parocho.”

“Casa Santa”¹⁴, próxima à matriz e praça central da cidade, onde até hoje se realiza parte do cerimonial da festa.

Contemporaneamente esse espaço “sagrado”, com apropriações consideradas “profanas” pelos representantes da igreja, é um espaço de sociabilidade de homens negros e brancos, ricos ou pobres.

Nos dias do festejo as ruas da cidade tornam-se muito freqüentadas por moradores, filhos da terra que retornam para encontrar os familiares e visitantes do campo e de outros municípios, que vivenciam a festa, seja pela fé e devoção à santa ou pelo prazer de desfrutar dos mais diversos atrativos, alguns deles trazidos de gerações passadas.

“Então é uma festa de fé, de encontros e reencontros. Os ausentes se encontram aqui, os filhos da terra retornam, é um encontro de família e amigos.”¹⁵

“E, eu já vim preparada porque a família toda já tem essa festa como momento importante, junho ninguém falha. Pode acontecer o que acontecer que todos vêm pra Silvianópolis”¹⁶.

A festa de Nossa Senhora do Rosário expressa o universo religioso, familiar e de reencontro, onde a cidade é experimentada das mais variadas formas, com sentimentos diversos e representações coletivas que são produzidas no imaginário de quem participa do festejo. Nesses dias o que se vê nas ruas são manifestações de saudades, reencontros e abraços apertados, amigos, filhos e pais felizes por estarem novamente juntos.

As narrativas orais também se referem à permanência até os dias atuais de significativos conflitos na relação entre os representantes da igreja, organizadores e participantes dos festejos de Nossa Senhora do Rosário. Nas memórias dos depoentes aparecem menções ao descontentamento do padre José Francisco de como a

¹⁴ Os habitantes da cidade de Silvianópolis chamam o local onde fica a Imagem de Nossa Senhora do Rosário e onde funciona a Associação de Caridade de Nossa Senhora do Rosário de Casa Santa, pois é ali que nos dias de festa se reúnem para realizar as orações e homenagem a Santa do Rosário.

¹⁵ Depoimento de Dona Zélia, 2005.

¹⁶ Depoimento de Valquíria, 2005.

festa é realizada e sua recusa em participar da mesma como nois fala Dona Isabel:

“O padre não gosta muito dessa festa, porque não pega um tustão de ninguém. Porque as festas que ele faz, a festeira pede esmola e dá tudo pra ele. Então elas tiram as esmolos e dá tudo pra ele, pra igreja. Então é a onde é que ele não quer né, foi a onde ele falou pra mim meter o porrete na cabeça da Santa”.

A época em que me concedeu seu depoimento Dona Isabel, católica praticante e membro ativo do festejo de Nossa Senhora do Rosário, tentava convencer o padre a celebrar uma missa campal. Em sua fala expressa sentimentos de descontentamento com a recusa do pároco.

A relação dos padres com a festa depende muito de quem ocupa a direção da paróquia e de como pensa a festa de Nossa Senhora do Rosário, pois em outros anos houve realização de missas fora ou dentro da igreja.

Na busca de refletir sobre os diferentes significados dos festejos e da relação de seus participantes com a igreja foi importante entrevistar o padre José Francisco, homem alegre e muito atencioso, que relata:

“A festa do Rosário prejudica sim um pouco a festa de Santa Ana, quem é que vai querer fazer que vai querer fazer uma Festa de Santa Ana depois de uma Festa do Rosário? E o povo tem bezerro para a festa do Rosário, esmolos grandes, donativos pro santo né, doadas para a santa isso não tem nada de reverte para a paróquia, em nada, nada, nada, é da organização, da associação e para a igreja não tem nada”.

O padre justifica sua não participação na festa de Nossa Senhora do Rosário, estabelecendo uma hierarquia entre as festas, segundo a qual a festa de Santa Ana teria uma legitimidade maior por ser realizada pela paróquia. Analisada a contrapelo, sua fala nos revela o enraizamento da festa do Rosário na cultura popular, quando se refere à disponibilidade do povo em ceder donativos para a festa de Nossa Senhora do Rosário e não para a festa de Santa Ana.

Embora em algumas narrativas a questão econômica apareça como explicação da não participação da igreja no festejo, os motivos

de tensão são predominantemente religiosos. A festa de Nossa Senhora do Rosário tem uma participação intensa e consciente da população (jovens, crianças e idosos), tornando-se um momento de construção de fortes referências identitárias, no qual muitos, principalmente os mais pobres, brancos ou negros vêem a oportunidade de poder ocupar a cidade e tornarem-se visíveis.

A cidade vivencia duas festas religiosas que são entendidas de maneiras diferenciadas.

Dona Afonsina em suas lembranças diz que:

“Deus deixou, Jesus deixou separado, a festa da igreja para os padres, e festa da Nossa Senhora do Rosário para as pessoas do cativoiro. Foi deixado assim. Foi deixada essa festa para eles. Tudo separado. A do padre separado e a do Rosário separado. Entanto que a do Rosário nem tinha casa, um lugar dela. Mais agora ganhou um pouco de dinheiro eles fizeram um lugar, a casa santa, a igreja dela. É assim sem o padre”.

Dona Afonsina, católica praticante e devota de Nossa Senhora do Rosário desde criança, em toda sua simplicidade, fala da separação do festejo envolvendo um forte significado religioso. Quando diz “*Deus fez assim*”, se refere ao mesmo tempo à exploração e resistência dos negros do cativoiro.

Para a depoente, a festa é um direito que não vem da igreja, mas vem de Deus, e a “Casa Santa” é o lugar legítimo de Nossa Senhora do Rosário. A tradição confere legitimidade à festa, pois, existir há tanto tempo mostra sua força.

Padre José Francisco também rememora:

“A gente respeita a festa enquanto festa de povo. Não tem problema também com a diretoria da associação e os festeiros. Que é todo mundo da igreja, são pessoas religiosas. A diferença é que a festa do Rosário é de tradição e de Santa Ana é de igreja, da padroeira da cidade”.

Para o padre José Francisco, ser parte de uma tradição é justamente o que retira a legitimidade da festa de Nossa Senhora do Rosário e a coloca num campo diferente da de Santa Ana.

É neste campo de mudanças e de disputas, cercado de interesses e reivindicações, que realizamos a pesquisa sobre a festa

de Nossa Senhora do Rosário, onde foi possível buscar o significado do festejo na visão de homens e mulheres, organizados ou não pela Associação, responsáveis por uma prática que, independentemente de suas intenções exerce a função de integrar diferentes segmentos, reafirmar alianças, criar novas possibilidades de manter a festa na cidade de Silvianópolis por mais de duzentos e vinte e seis anos.

REFERÊNCIAS

ABREU, Marta Campos. *O império do divino: Festas religiosas e cultura popular no Rio de Janeiro, 1830-1900*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira; São Paulo: Fapesp, 1999.

AMADO, Janaína e FERREIRA, Marieta de Moraes (org.). *Usos e Abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: FGV, 1996.

ANDRADE, Mário de. Os congos. In: *Danças Dramáticas do Brasil*. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia; Brasília: Instituto Nacional do Livro, 1982.

BARBOSA, Waldemar de Almeida. *Negros e quilombos em Minas Gerais*. Belo Horizonte: Edição do Autor, 1972.

BENJAMIN, Walter. Sobre o conceito de História. In: *Magia, Arte, Técnica e Política. Obras escolhidas*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

BOLÊME, Genevieve. *O povo por escrito*. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

CAILLOIS, Roger. *O homem e o sagrado*. Trad. Geminiano Cascais Franco. Lisboa: Edições 70, 1988.

CANCLINI, Nestor Garcia. *Culturas Híbridas. Estratégias para entrar e sair da modernidade*. São Paulo: EDUSP, 1998.

CERTEAU, Michel. *A invenção do cotidiano*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

CHARTIER, Roger. *À beira da falésia: a história entre incertezas e inquietudes*. Porto Alegre: Editora da Universidade UFRGS, 2002.

CHAUÍ, Marilena. Política Cultural, Cultura e Patrimônio Histórico. In: *O Direito a Memória: patrimônio Histórico e Cidadania*. **São Paulo: Secretaria Municipal de Cultura, DPH, 1982.**

DIAS, Maria Odila Leite da Silva. *Quotidiano e poder*. São Paulo: Brasiliense, 1995.

ELIÁDE, Mircea. *O sagrado e o profano. A essência das religiões*. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

GIRARD, René. *A violência e o sagrado*. São Paulo, UNESP/Paz e Terra, 1990.

HALL, Stuart. *Da Diáspora Identidades e Mediações Culturais*. Belo Horizonte:UFMG, 2003.

HUYSSSEN, Andréas. *Seduzidos pela memória*. Rio de Janeiro: Aeroplano, 2000.

OLIVEIRA, Cônego João Eustides de (org). *A Diocese de Pouso Alegre no Ano Jubilar de 1950*. Pouso Alegre: Tip. Da Escola Profissional, 1950.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente?.In: *Revista Projeto História* . PUC, São Paulo, n. 14, 1997.

PORTELLI, Alessandro. Tentando aprender um pouquinho. Algumas reflexões sobre a ética na História Oral. In: *Revista Projeto História*. São Paulo: EDUC, n. 15, 1997.

REIS, João José. *A morte é uma Festa: ritos fúnebres e revolta popular no Brasil do século XIX*. São Paulo: Companhia das Letras, 1991.

SARLO, Beatriz. *Cenas da vida pós-moderna. Intelectuais, arte e vídeo: Cultura na Argentina*. Rio de Janeiro: UFRJ, 1997.

SARLO, Beatriz. *Paisagens Imaginárias*. São Paulo: Edusp, 1997.

SOUZA, Laura de Mello e. Religiosidade popular na colônia. In: *O diabo e a terra de Santa Cruz*. São Paulo: Cia. das letras, 1987. p.86-156

SOUZA, Marina de Mello e. *Reis Negros no Brasil escravistas. História da Festa de coroação de rei congo*. Belo Horizonte: Humanitas, 2002.

THOMPSON, E.P. *Costumes em comum*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

WILLIAMS, Raymond. *Marxismo e literatura*. Rio de Janeiro: Zahar, 1979

Amazônia Tocantina: O território

Edir Augusto Dias Pereira

Resumo

O presente texto configura-se como um ensaio sobre a expressão Amazônia Tocantina. Debruça-se sobre seus significados e usos no contexto atual a partir de uma perspectiva geográfica. Propomos considerar a Amazônia Tocantina como um território, com expressão conceitual e política importante na interpretação da sociedade, cultura e lutas sociais locais. Problemizamos também sua vinculação com os discursos do desenvolvimento, tentando estabelecer outras categorias analíticas, como o envolvimento sócio-espacial e o regime de regulação da sociabilidade, articuladas a noção de territorialidade.

Palavras-chave

Amazônia Tocantina. Território. Envolvimento.

INTRODUÇÃO

Mais uma vez nos reunimos e nos encontramos em torno de uma expressão com pretensão de conceito. Uma expressão que chama atenção muito mais pelos usos que dela se faz do que pelas suas *indefinições*. Uma expressão que criou uma necessidade, antes de um significado; criou um acontecimento, mais que um sentido preciso e único. A necessidade conceitual não de exatidão e precisão – ainda que seja possível dentro das ciências sociais tornar os conceitos mais precisos e operacionais –; mas de rigor, um rigor que só noções inexatas e indecisas (DELEUZE, 1992) comportam ou potencializam.

A Amazônia Tocantina pode se vista e dita de muitas maneiras, a partir de muitas perspectivas. É uma expressão que cartografa linhas heterogêneas de configurações históricas e de narrativas geográficas. O que se diz e o que se quer dizer, o que se ver e o que se quer fazer ver quando usamos a expressão Amazônia Tocantina? E mais importante: quem diz/ver o quê? São as questões de que nos ocupamos aqui, buscando apreender as diferentes formas de regionalização do espaço paraense que envolvem a área territorial da Amazônia Tocantina, em seguida abordamos a Amazônia Tocantina como um tema, um conceito, uma região e um território, confrontando-a com a noção de desenvolvimento que impregna qualquer discurso sobre a Amazônia.

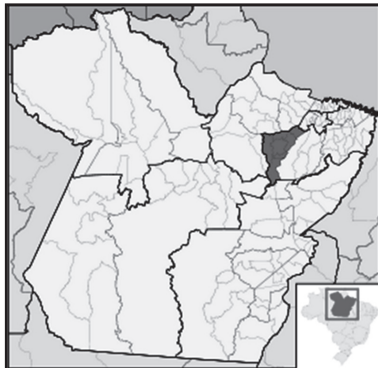
1. AS REGIONALIZAÇÕES DO PARÁ E A AMAZÔNIA TOCANTINA

Pensar a diferença territorial da Amazônia dentro do espaço brasileiro tornou-se um desafio e uma necessidade para todos os que se propõem pensar a Amazônia. Uma diferença territorial que inclusive explode a unicidade da categoria e a homogeneidade conferida ao espaço levando-nos a falar em Amazonas no plural (GONÇALVES, 2001), no sentido de reforçar e reafirmar sua diversidade, heterogeneidade, multiplicidade, diferenciações e particularidades internas. De fato, é a noção de que a Amazônia constitui uma região homogênea e uniforme que é deslocada, contestada e fraturada. Para Gonçalves (2001: 16, *itálicos do autor*) “Há um debate e um embate, simbólico-material, que reconstrói o significado de Amazônia. *Não há uma Amazônia, mas várias*. Não há, conseqüentemente, uma visão verdadeira do que seja a Amazônia.” Porém, os diversos sujeitos sociais elaboram uma visão e sua versão do que seja a Amazônia, sendo que “tentam propor/impôr a sua visão do que seja a verdade da região como sendo a verdade da região. Esse jogo de verdade é parte do jogo de poder que se trava na e sobre ela” (GONÇALVES, 2001:17). É claro que há assimetrias nesse jogo, já que nem todos os sujeitos têm o poder de impor seu discurso-ação, constituindo-se regimes de representação hegemônicos. Por isso que Bourdieu (2003) afirma que toda região é uma *di-visão*, ou seja, um *modo de dividir* o espaço e ao mesmo tempo um *modo de ver*, representar, uma perspectiva deste espaço, inscritos em relações de poder.

Nesse sentido, a expressão Amazônia Tocantina participa desse jogo de poder que envolve as disputas epistêmicas e políticas, simbólicas e materiais em torno da Amazônia, e busca denotar uma singularidade interna da sua constituição e configuração geohistórica. A expressão ganhou espaço para além do debate acadêmico, incluindo atualmente um uso político – no que concerne à proposta de criação de uma Universidade Federal a partir da integração de três campus da Universidade Federal do Pará (UFPA): Abaetetuba, Cametá e Tucuruí. Não importa, assim, quem cunhou e usou primeiro a expressão, o importante é estabelecer seus significados e definições conceituais e políticos.

A expressão Amazônia Tocantina é uma designação que se insere, se inscreve e se refere a uma área territorial do Pará estruturada em torno do rio Tocantins que foi regionalizada de diferentes maneiras. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), trabalhando com o conceito de região homogênea, delimita uma área dentro de uma das mesorregiões em que está dividido o estado do Pará para fins censitário e de planejamento político-administrativo: o nordeste paraense. Nesta mesorregião se encontra a microrregião de Cametá, compreendendo o município de Abaetetuba, Cametá, Baião, Limoeiro do Ajuru, Mocajuba, Oeiras do Pará e Igarapé Miri, municípios ligados pelo rio Tocantins no espaço do seu baixo curso (Figura 1). Nessa regionalização o rio Tocantins não é considerado, nem em vista do seu papel histórico na constituição das sociedades locais, nem do seu significado social, econômico, cultural e geográfico atual. Os critérios de “delimitação” são estabelecidos pelos recortes arbitrários do Estado, em função de suas necessidades técnico-burocráticas de gerenciamento e controle do espaço e da população.

Figura 1: Microrregião de Cametá, no Nordeste Paraense (IBGE, 2000)



Os municípios da microrregião de Cametá também são conhecidos como municípios do baixo Tocantins, a partir do movimento social e político de luta pelo reconhecimento pela Eletronorte dessa área como de impacto da Hidrelétrica de Tucuruí (concluída em 1985). A região do Baixo Tocantins é composta por áreas de várzea e ilhas e terra-firme e caracteriza-se por uma intensa

relação da população com os meios naturais. Com a predominância do *modo de vida ribeirinho*, dependendo da acessibilidade fluvial, da pesca e da coleta de produtos florestais, e contando com as cidades e vilas como entrepostos de troca de sua produção¹.

O Estado do Pará, também através dos seus governos, vem recentemente estabelecer outro recorte regional para o território paraense, de acordo com suas necessidades e objetivos políticos de integração, mas não difere muito da forma estabelecida pelo IBGE de divisão a partir dos limites político-administrativos dos municípios, tendo por base os chamados *territórios da cidadania*. Por conta de um exercício de “escuta” de representantes da sociedade civil organizada e autoridades públicas locais dessa área, desenha-se uma nova regionalização, as chamadas *Regiões de Integração*, que passa a se chamada pelo nome do rio: região do Tocantins (Figura 2). O governo do estado do Pará tem que enfrentar o jogo de força da política local e a necessidade de confrontar as propostas de divisão do Estado (Carajás e Tapajós), legitimando sua atuação frente à sociedade em geral. Daí também, apesar da ênfase dada ao rio Tocantins pouco acrescenta ou se afasta da forma como o IBGE caracteriza, define e delimita a região.

Figura 2: Região de Integração do Tocantins (Fonte: PARÁ, 2010)



Fonte: SEIR/GeoPARÁ 2009.

¹ Banco de Experiências de Planos Diretores Participativos. www2.cidades.gov.br/images/stories/Sensibilizacao_e_mobilizacao_social_para_a_construcao_da_leitura_tecnica_e_comunitaria_Cameta_Igarape_Miri_Baiao_Limoeiro_do_Ajuru_PA.pdf

As populações que habitam esse território do baixo curso do rio Tocantins, desde a implantação da Usina Hidrelétrica em Tucuruí, em finais da década de 1970 e início da década de 1980, começaram a constituir uma identidade territorial (HAESBAERT, 1999) própria, em vista da busca de uma unidade na luta contra os impactos causados pelo grande empreendimento estatal, na figura da empresa responsável: a Eletronorte. Assim, se configura um movimento que utiliza a inicialmente a expressão: baixo Tocantins e depois região Tocantina.

A região Tocantina (Figura 3) inclusive se faz presente dentro do discurso acadêmico, e foi fortemente influenciada pela forma como a Igreja Católica estabelece sua rede religiosa (território) nessas localidades que margeiam o rio Tocantins. Segundo Carmo (2009: 3) “Esta delimitação geográfica foi criada pela Prelazia de Cametá para definir os municípios que pertencem ao seu raio de atuação enquanto Igreja e que foi incorporada pelas organizações sociais”.

Figura 3: Região de Atuação da Igreja Católica, através da prelazia de Cametá – Frente da Igreja São João Batista - Cametá (Foto: Pereira, 2010).



A Prelazia de Cametá tem como referência territorial o rio Tocantins, mas mantém também o recorte municipal na sua configuração – não coincidindo, entretanto, nem com o recorte do IBGE, nem com o recorte da região de integração do estado do Pará. O fato é que essa unidade territorial que a Igreja Católica estabelece e representa teve muita influência na popularização da expressão região Tocantina pelos movimentos sociais que se colocam no campo de confrontação da política da empresa estatal controladora do rio Tocantins através da Hidrelétrica implantada em Tucuruí.

2. AMAZÔNIA TOCANTINA: TEMA, CONCEITO, REGIÃO E TERRITÓRIO

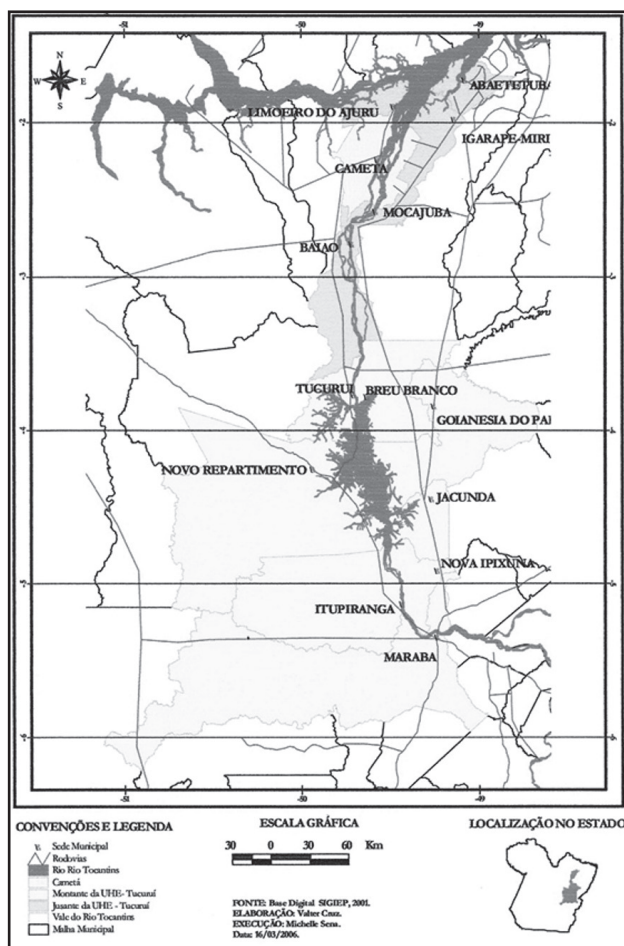
A expressão Amazônia Tocantina surge dentro desse debate e tem sua vinculação mais direta com o movimento que criou a expressão região Tocantina, ainda que não siga sua forma difusa e política de constituição. A expressão aponta para uma questão de cunho mais histórico e político (da política do Estado), não para uma regionalização oficial, nem para a unidade de lutas sociais, mas para compreensão teórica da constituição do território e da sociedade. Segundo Nunes (2009: 11) “é no processo formador do Estado brasileiro que a região do Tocantins, se constitui enquanto espaço estrategicamente importante, nos possibilitando conceituar esta área, na contemporaneidade, como Amazônia Tocantina”.

A expressão Amazônia Tocantina assume o desafio de construir uma teoria que dei conta das condições mais gerais estruturais que envolvem a formação ao longo do tempo histórico dessa parte da Amazônia, com suas configurações ambientais, sociais, culturais, políticos, econômicas e territoriais, que não se enquadram necessariamente no que definem as regionalizações do Estado, mas se aproxima da auto-designação dos movimentos da sociedade civil.

Nesse sentido, podemos notar, dado seus usos, que a expressão Amazônia Tocantina denota atualmente: um *conceito*, porque aponta para uma compreensão analítica e sistemática dos espaços sociais constituídos ao longo da história; um *território*, porque se baseia no papel e significação geográfica, ambiental, econômica, estratégico-política e cultural que o rio Tocantins exerce na articulação das

sociedades e grupos sociais locais; um *tema*, em razão da politização crescente da expressão pelos grupos sociais locais, que dela se apropriam para demarcar seu espaço de identificação e lutas; e uma *região*, porque também estabelece uma di-visão (Bourdieu, 2003) do espaço paraense, um recorte e um dobramento espacial estratégico, em vista de abranger uma estrutura territorial consolidada num período histórico de longa duração.

Figura 4: Configuração territorial da Amazônia Tocantina
(Fonte: CRUZ, 2006)



A Amazônia Tocantina é ao mesmo tempo uma categoria de interpretação e um termo político de mobilização social e identificação cultural e geográfica, pela diferenciação regional. É uma expressão que, de certa forma, confronta a lógica de regionalização estatal – em geral vertical –, dando ênfase às horizontalidades dos movimentos e processos histórico-sociais de constituição de grupos sociais e suas territorialidades. Portanto, é importante mobilizá-la não pelo que delimita (em termos de área, zona, espaço específico), mas pelo que define em termos de relação, acontecimento, regime de forças, fluxos e resistências.

A questão que nos ocupa, enquanto militantes acadêmicos inscritos nesse território, não será definir precisamente o que é a Amazônia Tocantina. Nem como se origina a Amazônia Tocantina. Estas são questões pertinentes, mas gostaríamos de abordar a Amazônia Tocantina a partir de uma questão mais modesta: como funciona a categoria Amazônia Tocantina? O que a noção/conceito de Amazônia Tocantina mapeia? Que mapa de acontecimentos configura, forma, transforma ou metamorforseia? De que maneira podemos tornar essa expressão um conceito operacional, com poder interpretativo e politicamente mobilizador, ou seja, construtivo, criativo e integrador?

Na nossa perspectiva a Amazônia Tocantina, particularmente, designa um território, uma *formação territorial* (MORAES, 2000; 2002) diferenciada dentro da Amazônia brasileira, a partir da função articuladora do rio Tocantins e do seu significado social, cultural e geográfico para os grupos sociais localizados ao longo de seu curso e de seus afluentes.

O que define uma formação territorial, particularmente, é a forma como se combinam três elementos: a construção histórica do espaço geográfico, a constituição de sujeitos e as relações de poder. Portanto, o território tem uma constituição histórica, através de processos heterogenéticos (QUIJANO, 2005, 2010) e heterárquicos (CASTRO-GÓMEZ e GROSGOUEL, 2007, tomado do sociólogo grego Kyriakos Kontopoulos (1993)) de formação territorial da sociedade. O território apresenta uma configuração sócio-espacial, através da disposição e combinação de objetos geográficos e fluxos territoriais; e o território possibilita a constituição cultural de

grupos sociais, pela identificação e diferenciação sócio-espacial. Através desses processos, de formação histórica, configuração sócio-espacial e identificação e diferenciação de grupos sociais a Amazônia Tocantina se constitui enquanto um território na Amazônia brasileira, na articulação de espaços, sujeitos e exercício do poder e de resistência.

O processo de constituição história ou de formação territorial da Amazônia Tocantina pode ser compreendido pelos menos em três grandes linhas de configuração que vai: a) da colonização à independência política do Brasil; b) do colonialismo interno - Colonialidade para Quijano (2010) - do Estado brasileiro, desde o Império à ditadura civil-militar instalada no país com o golpe de 1964; e c) da modernização desenvolvimentista à globalização neoliberal ecodesenvolvimentista. Em todos esses movimentos e momentos históricos se desenham numerosas linhas de resistência e r-existência sócio-espacial (GONÇALVES, 2001; MIGNOLO, 2008) de grupos sociais subalternos. Cada um deles também implica a compreensão da articulação de múltiplas escalas de relações sociais de poder.

No primeiro momento/movimento histórico temos o processo colonizador português, a partir do século XVII, desterritorializando e reterritorializando homens, objetos, animais, plantas e ideias ao longo do rio Tocantins, num longo período histórico, que se estende até por volta da adesão do Pará à Independência do Brasil (1823), melhor dizendo, à anexação do Grão-Pará ao Brasil independente, por conveniência das elites econômicas-políticas locais luso-amazonidas. O Estado português, aliado à Igreja Católica, estabelece o rio Tocantins como um dos eixos prioritários de internalização no território da ação colonizadora: capturando, massacrando e realocando indígenas, ocupando seus territórios, explorando sexual e economicamente seus corpos, dilapidando seus recursos naturais de valor comercial na Europa.

O estado português, a partir de Cametá – um lócus estratégico da colonização, fundada logo após Belém – estabelece uma política territorial que se reproduz em todos os rios da Amazônia: busca e captura de índios – com o massacre de muitos – e obtenção de frutos florestais (drogas do sertão), usando para isso dos próprios índios: de sua força de trabalho e dos conhecimentos que tinham

do meio geográfico. Foi assim que os colonos portugueses foram se expandindo, à medida que os territórios e as sociedades indígenas localizadas ao longo do rio Tocantins eram destruídos e desestruturados progressivamente pela ação colonizadora, estabelecendo seus próprios territórios, e muitas tribos forçadas a se refugiar cada vez mais se afastando das margens do Tocantins e seus principais afluentes.

A partir do século XVIII os territórios dos colonizadores portugueses suplantam os territórios indígenas, estabelecendo outra configuração territorial ao longo do Tocantins, desde Cametá até a localidade de São João do Araguaia, onde o rio Tocantins se encontra com o Araguaia – no que é hoje o sul do Pará. Com a descoberta de ouro e diamante nos Gerais (Minas e Goiás) o Estado buscou aumentar seu controle ao longo do rio, visando impedir o contrabando do ouro, estabelecendo fortes militares, como o de Alcobaça – onde fica hoje a cidade de Tucuruí -, incentivando a produção em fazendas de produtos agrícolas com mão-de-obra escrava negra (como o cacau), além da indígena, distribuindo sesmarias – como a de Baião -, implantando Companhia de Navegação e Comércio, fundando vilas e povoados ao longo do rio (CHAMBOULEYRON, 2006).

Quando o Brasil independente realiza a anexação de toda colônia portuguesa do “extremo norte”, o que é hoje a Amazônia brasileira, o Estado brasileiro que se constitui mantendo as estruturas político-administrativas e militares do governo da colônia, inclusive o regime de escravidão dos negros, define para a região uma política que pode se definida como colonialismo interno (CASANOVA, 2007). A maioria da população indígena, que não havia sido morta, havia sido transformada pelo processo catequético e de colonização portuguesa, e um grupo significativo de mestiços havia surgido, vivendo em vilas, povoados e cidades ou dispersa no território ao longo dos cursos d’água. A população de escravos negros também era significativa e tinha formado seus territórios na região: os mocambos. Mas nesse período dois movimentos históricos marcam a constituição histórica desse território que abrange o curso do rio Tocantins: a Cabanagem e a economia da Borracha e da Castanha do Pará.

Esse é, portanto, o período da explosão da revolta popular contra a colonialidade do poder (QUIJANO, 2005; 2010), a

exploração e opressão das classes pobres, e a formação de uma classe urbana de intelectuais em Belém sintonizada com os movimentos europeus revolucionários da época. Como o movimento cabano se espalha por todo o território amazônico, nesse momento é que há uma maior disseminação da população formando novos territórios: como os mocambos de negros refugiados. Os grupos descendentes de portugueses e indígenas, mestiços, viviam dispersos ao longo do rio e seus afluentes ou em pequenos povoados. Estes eram territórios já consolidados no século XIX, alguns se instituem inclusive pelo reconhecimento do Estado, que atribui-lhes título de vila, povoado, freguesia, cidade e município.

A exploração da borracha também amplia e diversifica a ocupação ao longo do rio Tocantins, no qual se estabelece o que Gonçalves (2001) denominou de “seringal-caboclo”, para diferenciar do “seringal-empresa” que se constituíram no Amazonas/Acre, com a forte migração nordestina. Além dessa ampliação da ocupação territorial possibilitada pela exploração da borracha, o rio Tocantins havia já se tornado num importante eixo de circulação comercial da região amazônica, pela sua extensa navegabilidade; se constituindo também uma oligarquia específica que se fortalecerá com a exploração da Castanha do Pará, desde Marabá até Abaetetuba e Barcarena, sustentada pelo “regime de aviamento”. Essa Oligarquia do Tocantins (EMMI, 1988) é importante para a constituição de novos mapas geopolíticos, com a criação de novas divisões municipais. Este processo, que tem no rio seu eixo de articulação política, econômica, social e cultural, se estende até a década de 1970, aproximadamente, quando novos vetores se impõem à dinâmica de constituição do território.

A partir da ditadura civil-militar (1964) o espaço amazônico passa a ser o objeto de projeção e ação territorial sistemática do Estado brasileiro – em consonância com os interesses do grande capital nacional e do capital internacional – a partir do discurso desenvolvimentista. Segundo a geógrafa Bertha Becker (1990, 2006) são dois momentos em que as políticas territoriais do Estado se impõem à região: um que vai da década de 1960 a meados da década de 1970, e o período da década de 1980. Essas políticas territoriais de Estado contribuíram para reforçar a diferença geohistórica desse território definido como Amazônia Tocantina e as suas desigualdades,

ao excluí-la relativamente das ações, programas e projetos do Estado implantados na região.

O primeiro conjunto de ações do Estado direcionado ao Pará se volta para espaços do Sul e Sudeste do estado, principalmente visando a ocupação dos chamados “espaços vazios”, através da abertura de eixos rodoviários, a criação de projetos agropecuários e de colonização dirigida. A região do Tocantins, desde Tucuruí, ficara relativamente fora dessas políticas territoriais expressivas até meados da década de 1970, quando do começo da implantação do Programa Grande Carajás (PGC). O PGC reforça os aspectos distintivos da região do Tocantins estabelecendo dois nós de modernização aos extremos da região, demarcando uma fronteira: com a implantação da Hidrelétrica em Tucuruí e com a criação do pólo metalúrgico da Albras/Alunorte em Barcarena (LÔBO, 1996), com o porto da Vila do Conde – a região Tocantina fica encrava entre esses dois espaços sócio-econômicos.

A Hidrelétrica construída em Tucuruí (UHE) com toda certeza é a mais significativa das políticas territoriais do Estado para a região da Amazônia Tocantina, por uma série de razões: 1. representa uma quebra ou rompimento, um “divisor de água” nos fluxos que se davam através do Rio Tocantins desde Belém à Marabá, limitando-os até Tucuruí; 2. constitui uma ruptura nos fluxos do rio de sedimentos que fertilizavam as várzeas e na reprodução dos peixes – diminuindo progressivamente a quantidade de pescado disponível à jusante; 3 segmenta o rio Tocantins, criando duas grandes áreas, definidas a partir da Barragem: à jusante e à montante; 4. torna as aéreas no seu entorno território de atração de grandes fluxos migratórios, tanto de fora da região como de dentro da Amazônia: grande parte da população da Amazônia Tocantina se desloca para Tucuruí – não em caráter temporário, mas definitivo, em particular com a constituição das ilhas do Reservatório da UHE – conhecido como Lago da Usina, que torna-se abundante em pescado. A maioria da população que ocupa as ilhas do Lago é oriunda dos municípios da Jusante – do baixo Tocantins.

A configuração territorial da Amazônia Tocantina se consolida a partir da UHE, que também serve de identificador das lutas sociais locais, devido aos impactos que a construção da UHE causou nessas

áreas e que não eram reconhecidos pela empresa responsável – a Eletronorte. A construção da UHE determinou a desestruturação da Oligarquia do Tocantins, baseada na exploração dos trabalhadores dos castanhais e seringais, no comércio e navegação pelo rio Tocantins e na rede política estabelecida com Belém. Isso deu ensejo a uma nova configuração ou arranjo do poder na região, com o surgimento de novos grupos hegemônicos. Mas, na região Tocantina a Oligarquia do Tocantina se mantém se rearticulando, mesmo destruídas as bases sócio-econômicas e territoriais de sua sustentação e legitimidade (ROCHA, 1999). A Eletronorte interfere direta e indiretamente na política local, no período da Ditadura, estabelecendo um diferencial de poder, sendo que a Amazônia Tocantina, a partir de Tucuruí, mantém uma estrutura de poder baseada em grupos tradicionais e seus descendentes diretos. Mas, em Tucuruí há uma disputa muito forte entre os grupos migrantes e os grupos locais.

Internamente, a partir da década de 1970-80, transformações econômicas e territoriais reforçam e redefinem a organização territorial da Amazônia Tocantina, no sentido da distribuição do povoamento e da circulação. A implantação de um regime de produção agrícola baseada na monocultura para exportação da pimenta-do-reino, particularmente em Abaetetuba, Baião, Cametá e Mocajuba leva a uma intensiva ocupação e desflorestamento da terra-firme, à maior concentração da população nas cidades, à criação de uma massa de trabalhadores assalariados no campo, e ao decréscimo da agricultura de subsistência e voltada ao mercado local – como o plantio de mandioca para a produção da farinha. Por outro lado, a abertura de eixos rodoviários a partir da década de 1980, paralelos ao rio Tocantins, nos dois lados: a PA-151 e a PA-156 (Transcametá) também reconfiguram internamente o território. Mesmo funcionado precariamente, ou seja, sem retirar do rio Tocantins o privilégio na circulação de produtos, mercadorias e pessoas, se tornam eixos alternativos, que recentemente se consolidam, em particular com o asfaltamento recente da PA-151.

Desse modo, uma rede territorial se estabelece promovendo a maior fluidez do território e uma maior integração interna, em particular com a recente implantação da rede elétrica, com a energia de Tucuruí. Esta rede, agora em expansão para o campo, a zona rural

da região (Programa Luz para Todos), tem promovido outros traçados e conteúdos à Amazônia Tocantina, difíceis de cartografar e analisar em todas as suas conseqüências e amplitude territoriais. Bem como a crise irreversível da economia da pimenta-do-reino e a implantação em processo do programa de biodiesel pela Petrobras, e a conclusão das obras das Eclusas na Hidrelétrica em Tucuruí, com a possibilidade de reabertura da navegação em todo rio Tocantins, com a Hidrovia Araguaia-Tocantins, são políticas territoriais recentes que certamente redefinirão o território da Amazônia Tocantina em ampla escala.

Além dos movimentos sociais que se consolidaram na região, sintonizados com programas sociais do Estado de assistência e crédito, como o movimento de remanescentes de quilombolas, os movimentos de pescadores e ribeirinhos, os movimentos indígenas, etc. Esses movimentos sociais também estabelecem dentro dessa região uma nova dinâmica territorial relacionada à apropriação e uso dos recursos naturais, dos territórios e dos conhecimentos tradicionais, através da politização das questões ambientais e das identidades sociais, étnicas e locais de grupos subalternizados e hegemônicos historicamente (CRUZ, 2006).

Penso que atualmente o processo de identificação e diferenciação territorial dos grupos sociais da Amazônia Tocantina é muito mais complexo e redefine algumas estruturas territoriais herdadas do passado, obrigando-nos a pensar a sociedade e o espaço em outros termos. A crise da economia da pimenta-do-reino, a valorização do açaí e do cacau, a consolidação do eixo de circulação rodoviário (PA-151), que retira do rio Tocantins o privilégio na interligação territorial, o projeto de construção da Hidrovia Araguaia-Tocantins, a disseminação de movimentos ambientais e étnicos, o projeto de biocombustível que se implanta na região, a consolidação e articulação dos centros universitários, a proposta de criação do Estado de Carajás, entre outros, desenham novos mapas para Amazônia Tocantina. E impõem a busca de outra forma de pensar os processos de mudanças sociais, para além dos discursos e das práticas dominantes de *desenvolvimento regional*.

A categoria desenvolvimento deve ser abandonada e/ou restrita e criticamente utilizada para pensar o território e a sociedade na Amazônia Tocantina.

Confrontando diretamente os discursos e práticas político-econômicas de desenvolvimento, que ainda se impõe para região, proponho considerarmos outros conceitos, a partir da própria configuração geohistórica dos grupos sociais da Amazônia Tocantina. Contra o desenvolvimento proponho pensarmos e lutarmos por políticas territoriais para Amazônia Tocantina que levem em conta o *envolvimento sócio-espacial*, em um sentido político e cultural, os *regimes de regulação da sociabilidade* e as *territorialidades* dos grupos sociais. Evidentemente que isso nos impõe um grande esforço teórico e político, já que a noção de desenvolvimento impregna os discursos mais progressistas e de matiz transformadora e emancipatória.

Entender a Amazônia Tocantina enquanto um território exige de nós uma confrontação direta com as categorias do “desenvolvimento” estabelecidas para região – como modelo político, econômico e epistêmico moderno-colonial -, nesse sentido, proponho a politização da categoria envolvimento. Porque falamos de envolvimento quando focalizamos os sujeitos localmente agindo, quando queremos valorizar suas experiências e relações. Mas, se estamos propondo mudanças estruturais, o foco deixa de ser os sujeitos e passa a ser a economia, a tecnologia, o Estado e as empresas: e não mais os grupos sociais que constroem o envolvimento, com suas territorialidades e sociabilidades.

Se desejamos que a noção Amazônia Tocantina ganhe relevância política e epistêmica, para interpretarmos e compreendermos nossos territórios, nossas culturas, nossas economias e sociedades, nossas formas de conhecimento e saber, devemos nos afastar mais é mais do debate travado em torno do desenvolvimento, e centralizar nossas forças de atuação política no envolvimento dos grupos sociais, tornando este o motor e a matriz da elaboração e realização coletiva de projetos de mudança e emancipação social condizentes com este território. Na noção de desenvolvimento estão fundamentadas as regionalizações do Estado, que ignoram e apagam nossas diferenças e o protagonismo dos grupos sociais menos favorecidos; além das formas de nos definir que nos inferiorizam e nos subalternizam. Nas teorias do desenvolvimento as pessoas e suas relações são reduzidas a estatísticas, indicadores para programas governamentais e de

ONG's, que mantém em essência as estruturas concretas e cognitivas de dominação, exploração e exclusão da sociedade moderno-colonial capitalista.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para concluir, reafirmo que a noção de Amazônia Tocantina, sem deixar de ser indecisa e inexata, ganha rigor e vigor (se define como um instrumento com força cognitiva e político-estratégica) se a entendermos como um conceito, um território, uma região, um tema social e um termo político. O conceito vale pelo que define: Amazônia define um conjunto, um sistema, uma estrutura, uma totalidade, uma zona de articulações densas. O tema se impõe como atualidade social: mostra, dá visibilidade a lugares, sujeitos, saberes e autoriza as vozes dos que foram desautorizados pelos discursos dominantes. Amazônia Tocantina atualiza (torna audível) e autoriza essas vozes antes silenciadas de ribeirinhos, pescadores, mulheres, negros quilombolas, trabalhadores rurais, jovens pobres das cidades e dos campos, artistas anônimos, indígenas. Como tema Amazônia Tocantina se torna incontornável, se impõe à agenda de debate atual: absorve nossa atenção, nos envolve, nos interpela.

O território faz ver a diferença espacial dos sujeitos em relações de poder e as resistências. Como território Amazônia Tocantina toca na diversidade dos grupos sociais, em lutas e negociações, com seus interesses e projetos antagônicos. A região é o espaço do recorte e da dobra: como região Amazônia Tocantina nos remete a uma dada organização sócio-espacial de forças sociais atuantes, dos usos e distribuição dos recursos naturais e sociais, materiais e simbólicos. Como região a Amazônia Tocantina nos faz pensar nas formas de governo do território como um todo.

Um termo político não precisa ser definido, vale pelos *efeitos performativos* (Bourdieu, 2003): mobiliza, agencia, articula, produz unidades intensivas, cria um campo de disputas. Como termo político Amazônia Tocantina é passível de apropriação e uso por discursos estratégicos dos sujeitos sociais posicionados, de diferentes matizes e matrizes ideológicas; podendo aglutinar interesses em torno de projetos e grupos em disputas. Atualmente

o termo se coloca na “linha de força do desenvolvimento”, como referência de uma alternativa de projeto de mudança. Mas, ainda é um termo em disputa, sem significados instituídos e consolidados. Por isso podemos colocá-lo na “linha de configuração dos envolvimento”, relançados como políticos e estratégicos nas lutas sociais por transformação e emancipação social. Desse modo, batalhemos para que Amazônia Tocantina não se torne mais uma noção vaga e problemática, mas uma categoria epistêmica e política usada com mais rigor e maior vigor e vagar, uma noção problematizadora das condições sociais estabelecidas.

REFERÊNCIAS

- BECKER, B. K. *Amazônia: geopolítica na virada do III Milênio*. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.
- BOURDIEU, P. *O poder simbólico*. 6.ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.
- CARMO, Eraldo Souza do. *Replicação dos conhecimentos da pedagogia da alternância Para o desenvolvimento das comunidades no município de Cametá/Pa*. Disponível em: <www.cnpat.embrapa.br/sbsp/anais/Trab_Format_PDF/155.pdf>. Acesso em: 12 de Set de 2010, às 11:40:30.
- CASTRO-GÓMEZ, Santiago e GROSFOGUEL Ramón. *Prólogo. Giro decolonial, teoría crítica y pensamiento heterárquico*. In: CASTRO-GÓMEZ Santiago e GROSFOGUEL Ramón (eds.). *El giro decolonial. Reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global*. Bogotá: Iesco-Pensar-Siglo del Hombre Editores, 2007. p p. 9-23.
- CASANOVA, P. G. *Colonialismo interno (uma redefinição)*. In: BORON, A. A.; AMADEO, J.; GONZALEZ, S (Org.). *A teoria marxista hoje. Problemas e perspectivas*. Buenos Aires: CLACSO, 2006. pp. 395-420.
- CHAMBOULEYRON, R. *Plantações, sesmarias e vilas. Uma reflexão sobre a ocupação da Amazônia seiscentista*. In: Nuevo mundo mundos nuevos, Número 6 – 2006. Disponível: <<http://nuevomundo.revues.org/document2260.html>>. Acesso: 12 de Set. 2007. 10:00: 45:30.
- CORRÊA, Roberto Lobato. *A periodização da rede urbana da Amazônia*. Revista Brasileira de Geografia, Rio de Janeiro, v. 49, nº 3, p. 39-68, jul./set. 1987.
- CRUZ, V. do C. *Pela outra margem da fronteira: território, identidade e lutas sociais na Amazônia*. Dissertação de mestrado (Programa de Pós-Graduação em Geografia), UFF, Niterói, 2006.

- DELEUZE, G. *Conversações*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.
- DUTRA, M. S. *A Natureza da TV: uma leitura dos discursos da mídia sobre a Amazônia, biodiversidade, povos da floresta...* Belém: NAEA (UFPA), 2005.
- EMMI, Marília Ferreira. *A oligarquia do Tocantins e o domínio dos castanhais*. Belém: NAEA/UFPA, 1988. (Col. Igarapé).
- GONÇALVES, C. W. P. A Territorialidade Seringueira. *Geographia*. Niterói-RJ: UFF/PGG Ano 1, nº 2. (p. 67-88), 1999.
- _____. *Amazônia, Amazônias*. São Paulo: Contexto, 2001.
- _____. *Geografando nos Varadouros do Mundo*. Brasília: IBAMA, 2003.
- GONDIM, N. *A Invenção da Amazônia*. São Paulo: Marco Zero, 1994.
- HAESBAERT, R. *O mito da desterritorialização: do “fim dos territórios” à multiterritorialidade*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2004.
- _____. *Des-territorialização e Identidade: a rede “gaúcha” no Nordeste*. Niterói-RJ: EDUFF, 1997.
- _____. *Identidades Territoriais*. In: RODENDHAL, Z. CORRÊA, R. L. (Orgs.). *Manifestações Culturais no Espaço*. Rio de Janeiro: EDUERJ, 1999a.
- _____. *Região, Diversidade Territorial e Globalização*. In: *Geographia*. Niterói-RJ: Ano I, nº 1, 1999b.
- LIMA AYRES, D. *A Construção Histórica do Termo Caboclo. Sobre Estruturas e Representações no Meio Rural Amazônico*. In: Novos Cadernos NAEA: NAEA/UFPA, V. 2, Nº 2, 1999.
- LÔBO, M. A. A. *Estado e capital transnacional na Amazônia: o caso da Albras-Alunorte*. Belém: UFPA/NAEA, 1996.
- LOUREIRO, J. de J. P. *Cultura Amazônica: uma poética do imaginário*. Belém, CEJUP, 1995.
- LOUREIRO, V. R. *Amazônia: uma história de perdas e danos, um futuro a (re)construir*. In: Estudos avançados, vol. 16, nº 45, 2002 pp. 107-121.
- MACHADO, Lia Osório. *Urbanização e mercado de trabalho na Amazônia brasileira*. Cadernos IPPUR, vol. XIII, n. 1, jan./jul., 1999, p. 109-138.
- MORAES, A. C. R. *Território e História no Brasil*. Moraes. São Paulo: Hucitec, 2002.
- _____. *Bases da Formação territorial do Brasil: território colonial brasileiro no “longo” século XVI*. São Paulo: Hucitec, 2000.

MOREIRA, E. *Amazônia: o conceito e a paisagem*. Rio de Janeiro: Agência da SPVEA, 1960. In: MOREIRA, E. Obras reunidas de Eidorfe Moreira. Belém: CEJUP, 1989a (vol. I).

_____. *Conceito de Amazônia*. In: MOREIRA, E. Obras reunidas de Eidorfe Moreira. Belém: CEJUP, 1989c (vol. I).

_____. *Influências amazônicas no Nordeste: reflexões da fase áurea da borracha*. Belém: UFPA/NAEA, 1982.

NUNES, Francivaldo Alves. *Unidade do território brasileiro e expansão de domínio: aspectos históricos formadores do conceito de Amazônia Tocantina*. Texto no I Seminário de Integração da Universidade Federal da Amazônia Tocantina, em março de 2010 na cidade de Cametá-PA. A atual versão foi ampliada e revisada, sendo apresentada no II Seminário de Integração da Universidade Federal da Amazônia Tocantins em 27 de maio de 2010 na cidade de Abaetetuba-Pará.

OLIVEIRA, J. A. *A cidade da selva*. Manaus: Valer, 2001.

QUIJANO, A. *Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina*. In: LANDER, E. (Org.) *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas*. Argentina: CLACSO, 2005. pp.227-278. Disponível em: <<http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/lander/pt/Quijano.rtf>>, acesso: setembro, 2007.

_____. *Colonialidade do poder e classificação social*. In: MENESES, M. P. e SANTOS, B. de S. (Orgs.). *Epistemologias do Sul*. São Paulo Cortez, 2010. pp. 84-130.

ROCHA, G. M. *A construção da Usina Hidrelétrica e a redivisão político-territorial na área de Tucuruí*. São Paulo, 1999. Tese (Doutorado em Geografia Humana) – FFLCH, Universidade de São Paulo.

SANTOS, M. *Técnica, tempo e espaço: globalização e o meio técnico-científico e informacional*. São Paulo: Hucitec, 1993.

SILVA, M. C. da. *O Paiz do Amazonas*. Manaus: Valer, 2004.

SILVEIRA, I. B. da. *Cabanagem: uma luta perdida para liberdade*. Belém, SECULT, 1994.

Desmistificando tabus sociais¹

Carlos Alberto Amorim Caldas

Dedico este texto a meu amigo Neto Maia.

¹ Comunicação realizada durante o II Encontro Cametaense de Estudantes de Letras (ECEL) no período de 23 a 25 novembro de 2011, na Universidade Federal do Pará/Campus Universitário do Tocantins – Cametá (PA)

Começarei apresentando três notas midiáticas publicadas na *internet* no dia 24.11.2011 e uma citação de Michel Foucault, em *História da Sexualidade*, volume 1, *A vontade de saber*:

Primeira nota

Jair Bolsonaro questiona sexualidade da presidenta Dilma Rousseff

YAHOO! NOTÍCIAS

Por Redação Yahoo! Brasil | Yahoo! Notícias – 1 hora 54 minutos atrás

O deputado Jair Bolsonaro (PP-RJ) voltou a causar polêmica. Ao criticar as políticas pró-homossexuais do governo, ele questionou a sexualidade da presidenta da República, Dilma Rousseff, nesta quinta-feira (24). “Dilma Rousseff, pare de mentir! Se gosta de homossexual, assuma! Se o seu negócio é amor com homossexual, assuma, mas não deixe que essa covardia entre nas escolas do primeiro grau!”, esbravejou na tribuna, ao falar do kit anti-homofobia (campanha desenvolvida pelo MEC para combater o preconceito contra homossexuais nas escolas).

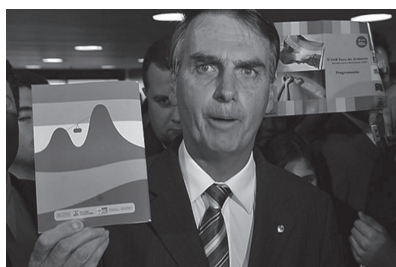
Em seguida, o deputado Alfredo Sirkis (PV-RJ) reprovou a postura do colega. “O que nós ouvimos aqui hoje foi um discurso que, se entendi direito, faltou com o decoro parlamentar ao fazer insinuações a respeito da própria presidente da República, quando acho que a opção sexual de qualquer ser humano, deputado, é uma questão de foro íntimo”.

Em entrevista ao “Terra Magazine”, Bolsonaro negou ter questionado a sexualidade de Dilma e culpou a “língua portuguesa” pela interpretação da frase. “No meu discurso de hoje, perguntei se ela estava mentindo e pedi que ela explicasse sua relação com os homossexuais. A nossa língua portuguesa permite um montão de interpretação. Eu não chamei a Dilma de homossexual. Eu posso até pensar o quizer contra ela, mas não vou desqualificar o nível da importância do que está sendo tratado aqui”, disse.

Jair Bolsonaro é contra a distribuição do kit anti-homofobia nas escolas.

(Foto: Agência Brasil)

Fonte: <http://br.noticias.yahoo.com/jair-bolsonaro-questiona-sexualidade-da-presidenta-dilma.html>, acesso em 24/11/2011, às 16:22 H



Segunda nota

Mulher tenta vender marido na internet

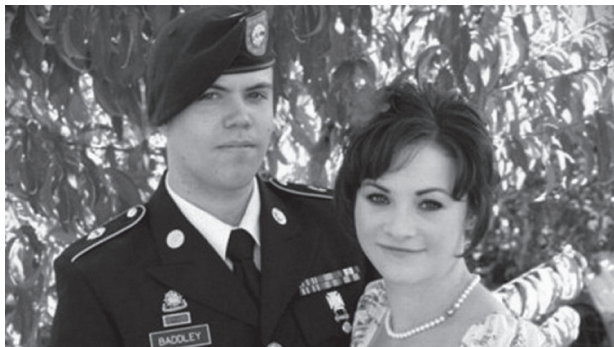


Foto: Reprodução

Por Lorrán S. | Podeisso – 6 horas atrás

Uma esposa cansada de ver o maridão jogar o game 'Modern Warfare 3' durante todo o seu tempo livre, resolveu lhe dar o troco com uma brincadeira: anunciou a venda do próprio parceiro em um famoso site americano de leilões.

Alyse Baddley, da cidade de Logan, Utah, escreveu no anúncio: “Estou vendendo meu marido de 22 anos de idade. Ele gosta de comer e jogar videogame o dia todo. É fácil de manter. Ele só precisa de comida e água a cada 3-5 horas. Você deve ter Internet e espaço para games. Se um substituto for aceitável, aceito trocas”.

Surpreendentemente, Kyle, o marido, recebeu várias ofertas no site, a maioria percebendo a brincadeira, e alguns levando a sério o pedido de socorro da esposa. A popularidade do anúncio fez Kyle entender a mensagem, e deixar o jogo de lado para viajar com a esposa.

Pode isso, Soldado?

Fonte: <http://br.omg.yahoo.com/blogs/podeisso/mulher-vende-marido-viciado-em-videogame-na-internet-133822863.html>, acesso em 24/11/2011, às 17:25 H

Terceira nota

Gays vítimas de agressão não denunciam, diz pesquisa

ESTADÃO.COM.BR

Por Equipe AE | Agência Estado – 1 hora 33 minutos atrás

A Prefeitura do Rio de Janeiro, por intermédio da Coordenadoria Especial da Diversidade Sexual (CEDS), apresentou hoje uma pesquisa realizada durante a 16ª Parada do Orgulho LGBT na cidade, no dia 9 de outubro deste ano. O trabalho foi realizado pela Escola Superior de Propaganda e Marketing (ESPM). Foram entrevistadas 569 pessoas, entre cariocas e turistas.

A pesquisa constatou que cerca de metade dos entrevistados participaram do evento por motivação humanitária, independentemente de sua opção sexual. Ao todo, 43% se declararam homossexuais, seguido por 34% de heterossexuais e 21% de bissexuais.

O dado mais preocupante, segundo a prefeitura, é que 66% dos cidadãos que sofreram algum tipo de violência por conta de sua orientação sexual não fez qualquer tipo de denúncia. Ao todo, 73% dos entrevistados alegaram já ter sofrido algum tipo de preconceito, seja racial, religioso ou social.

“A partir de agora, os números levantados na pesquisa vão fundamentar as nossas ações, transformando a percepção em políticas públicas”, afirmou o coordenador especial da Diversidade Sexual, Carlos Tufvesson. Segundo ele, a falta de informação faz com que as pessoas infrinjam as leis e que as vítimas não busquem seus direitos.

Fonte: <http://br.noticias.yahoo.com/gays-v%C3%ADtimas-agress%C3%A3o-denunciam-diz-pesquisa-185600203.html>, acesso em 24/11/2001, às 16:28 H

Quarta nota – Citação

Século XVII: seria o início de uma época de repressão própria das sociedades chamadas burguesas, e da qual talvez ainda não estivéssemos completamente liberados. Denominar o sexo seria, a partir desse momento, mais difícil e custoso. Como se,

para dominá-lo no plano real, tivesse sido necessário, primeiro, reduzi-lo ao nível da linguagem, controlar sua livre circulação no discurso, bani-lo das coisas ditas e extinguir as palavras que o tornam presente de maneira demasiado sensível. Dir-se-ia mesmo que essas interdições temiam chamá-lo pelo nome. Sem mesmo ter o que dizê-lo, o pudor moderno obteria que não se falasse dele, exclusivamente por intermédio de proibições que se completam mutuamente: mutismos que, de tanto calar-se, impõe o silêncio. Censura.

Ora, considerando-se esses três últimos séculos em suas contínuas transformações, as coisas aparecem bem diferentes: em torno e a propósito do sexo há uma verdadeira explosão discursiva. É preciso ficar claro. Talvez tenha havido um depuração – e bastante rigorosa – do vocabulário autorizado. Pode ser que tenha se codificado toda uma retórica da alusão e da metáfora. Novas regras de decência, sem dúvida alguma, filtraram as palavras: polícia dos enunciados. Controle também das enunciações: definiu-se de maneira muito mais estrita onde e quando não era possível falar dele; em situações, entre quais locutores, e em que relações sociais; estabeleceram-se, assim, regiões, senão de silêncio absoluto, pelo menos de tato e descrição: entre pais e filhos, por exemplo, ou educadores e alunos, padrões e serviçais. É quase certo ter havido aí uma economia restritiva. Ela se integra nessa política da língua e da palavra – espontânea por um lado e deliberada por outro. FOUCAULT. A História da Sexualidade, vol. 1, (1988).

*** **

Em 2010, ano em que comemorávamos 62 anos de publicação da Declaração Universal dos Direitos do Homem e da Pessoa Humana, participei do I Encontro dos Estudantes de Letras de Cametá, ministrando o mini-curso acerca de direitos humanos e diversidade sexual com o título “Outro mundo só é possível sem racismo, machismo e homofobia” – em uma referencia explicita ao Fórum Mundial Social, que havia ocorrido, por aquele período, em Belém com o tema “Outro mundo é possível”. Isto motivou os estudantes de Letras a me convidarem, ainda no primeiro semestre deste ano de 2011, para proferir uma comunicação com o tema “desmistificando tabus sociais”, neste II ECEL.

Confesso que meu primeiro impulso foi propor uma modificação afinal interesse-me em estudos culturais, mais especificamente por estudos *gays* e lésbicos e o enfrentamento das discriminações homofóbicas. Mas logo em seguida debrucei sobre este inusitado tema.

Então vamos lá. Primeiro dexiarei o termo des-mistificar para uma posterior análise. Começemos por tabus ou simplesmente tabu. Um tabu é sempre social/cultural. Daí, entre os diversos tabus, temos: tabus alimentares, tabus religiosos, tabus de sexo e gênero.

A Antropologia Cultural muito contribui para descrever tabus em sociedades consideradas tradicionais. Freud, por sua vez, hipotetizou à cerca de tabus de origem – e origem remete a mito e vice-versa. Ele nos fala na obra Totém e Tabu de uma orda primeira na qual, em uma sociedade patriarcal, o Pai dominava politicamente e sexualmente, pois a ele pertenciam todas as mulheres da tribo. O Pai ocupava o lugar do totem e era protegido pelo tabu da reverência dos filhos. Os filhos, insatisfeitos, reuniram-se e decidiram depor o Pai desse lugar.

Na obra Totém e Tabu (1913) Freud nos remete à endogamia, que pode ser apontada como um tabu - e tabu sexual - e à superação desse mito pelo parricídio. À endogamia soma-se outra interdição ou tabu social-civilizatório: “o não matará!”.

Em uma página da *web* <http://www.psicoloucos.com/Psicanalise/totem-e-tabu.html> por mim acessada em 23.11.2011, às 15:20 H para compor este texto, Rodrigo Fernandes, em artigo intitulado “Totem e Tabu – Psicanálise de Freud”, o autor nos diz:

A origem da matriz da psicanálise e o complexo nuclear das neuroses alinha-se às origens do clã Totemético em que a endogamia era considerada regra fundamental a ser respeitada e evitada, – uma vez imposta a ordem a fim de primar o objeto de desejo cujo chefe impunha aos demais do clã. Concomitantemente a isso outra regra imperava aos primitivos e que ainda hoje nos ressoa como imperativo categórico da cultura: “Não matará!”! Portanto, uma vez explanado tais regras fundamentais instituídas nos clãs, logo nos deparamos de imediato com as conjecturas que viabilizaram a instituição familiar e que tal viabilização nos brindou com algo do qual nos é constitucional e íntimo: a neurose. Por consequência e, a guisa de contextualização, Tabu

refere-se ao proibido e ao misterioso e Totem refere-se ao instinto de proteção para evitar a quebra dos Tabus.

Meu propósito ao evocar o Totem e Tabu freudiano é assinalar, de início que os tabus que instauraram os sentimentos de culpa e as interdições que são fundamentos, principalmente, de instituições religiosas e outras ligadas ao conservadorismo, nos acompanham desde a “orda primeva” como um sistema mítico/místico que inaugura alguma forma de organização sob as quais ainda nos encobrimos.

Antes de prosseguir só mais uma observação: o mito está relacionado a origem e está em íntima ligação com tabus.

Agora pensemos um pouco, ainda antropológicamente, como alguns elementos passíveis de interdição da/na cultura são elementos ambíguos e/ou de fronteira. Por exemplo, os animais interditados quer por tabu alimentar ou por motivos mitológicos são ambíguos. Os caprinos têm dentre suas características serem herbívoros, quadrúpedes e possuem as patas divididas em quatro. O porco, embora seja suíno e seja um animal fuçante tem essa característica dos caprinos. Esta seria uma de suas ambiguidades.

Mas, pensemos no animal que para nós, desta região da Amazônia, é mítico/mitológico: o boto. Sua ambiguidade está em ser um peixe-mamífero. As histórias que circundam o boto todos nós sabemos. Quero, contudo, enfatizar que o boto é um ser que habita fronteiras: animal-peixe; fantasia-realidade/animal-homem. E as zonas de fronteiras são opacas e as travessias parecem ser bem turbulentas.

Voltando ao Totem e Tabu de Freud, também ambíguos, vou me direcionar ao tema que implicitamente me propuseram: o Tabu Sexual. Nesta obra em que Freud escreve tanto o parricídio como o complexo de Édipo pela primeira vez, se não é a sexualidade que move os homens do clã é pelo menos a norma de sexualidade estabelecida pelo Pai e que estava sacrificando, reprimindo o desejo/pulsão/libido dos filhos.

O complexo de Édipo já instaurado na horda primeva inviabilizou o saciamento pulsional dos outros elementos do clã totêmico: os irmãos, que ao fim e a cabo juntaram-se para aniquilar o elemento opressor cometendo, portanto, o parricídio. O pai como elemento castrador das relações do filho para com a mãe,

entendendo, em vista disso, que a mãe representa ao filho fonte de vida e amor, cuja raiz se fixa nas origens do Totemismo e da exogamia. Portanto, frente ao triângulo parental, a criança rivaliza ambivalentemente com o pai a fim de não se resignar de seu objeto de amor primeiro. Todavia, os clãs da horda primeva levaram a cabo os seus impulsos ao limite de suas estratégias: liquidaram e dilaceraram o pai ensejando portanto a primazia maternal. Subsequentemente a isso, não obstante, os elementos da horda primeva foram invadidos por sentimentos de remorso que doravante passaram a estabelecer regras e a proclamar ainda mais os objetos inanimados cujo valor concernia ao pai do qual eles liquidaram e dilaceraram irrestritamente em prol de suas pulsões libidinais (RODRIGO FERNANDES).

Esses movimentos levam os filhos a comporem uma trama que consiste em, reunidos, matar o pai, canibaliza-lo e instituir a “nova” ordem de proibição do incesto. Entre ações, remorsos e sentimentos de culpa inventa-se uma ordenação/normalização da sexualidade e seus dispositivos ainda nos primórdios de nossa humanização.

Posteriormente a isso se instauram disputas diversas que são históricas, políticas, sociais.

A sexualidade, afirma Foucault, é um “*dispositivo histórico*” (1988). Em outras palavras, ela é uma invenção social, uma vez que se constitui, historicamente, a partir de múltiplos discursos sobre o sexo: discursos que regulam, que normatizam, que instauram saberes, que produzem “verdades”. Sua definição de dispositivo sugere a direção e a abrangência de nosso olhar: um conjunto decididamente heterogêneo que engloba discursos, instituições, organizações arquitetônicas, decisões regulamentares, leis, medidas administrativas, enunciados científicos, proposições filosóficas, morais, filantrópicas (...) o dito e o não-dito são elementos do dispositivo. O dispositivo é a rede que se pode estabelecer entre esses elementos (...). (LOURO, 2000).

Poderíamos nos aprofundar em quaisquer destes temas, mas é preciso que nos encaminhem para as finalizações. E neste sentido sinto a necessidade de ressaltar, então, que em algum ponto Mito e Tabu fazem intersecção.

Na narrativa Clássica de Édipo Rei os mitos produzem interdições: O Oráculo, Jo Casta, Édipo e Creonte são figuras que são dúbias, ambi ou polivalentes, mas no desfecho vão nos “ditar”

as interdições ao incesto e “cumprir” as penalidades de terem ultrapassado fronteiras, sejam estas as Delphos, Corintos ou de parentesco.

Se pensarmos no Mito Cristão, os seus maiores emblemas são interdições e castigos/interdições e ele aponta prescrições.

E, a partir do final do séc. XVIII o sexo foi eleito o signo de classificação e passa também a nos remeter a mitos e interdições.

Ora, nesse mesmo fim do século XVIII, e por motivos que será preciso determinar, nascia uma tecnologia do sexo inteiramente nova; nova, porque sem ser realmente independente da temática do pecado escapava, basicamente, à instituição eclesiástica. Através da pedagogia, da medicina e da economia, fazia do sexo não somente uma questão leiga, mas negócio de Estado; ainda melhor, uma questão em que, todo o corpo social e quase cada um de seus indivíduos eram convocados a porem-se em vigilância. Nova, também, porque se desenvolvia ao longo de três eixos: o da pedagogia, tendo como objetivo a sexualidade específica da criança; o da medicina, com a fisiologia sexual própria das mulheres como objetivo; e, enfim, o da demografia, com o objetivo da regulação espontânea ou planejada dos nascimentos.” (FOUCAULT, 1988)

Assinalo então que desde o final do sec. XVII, passando pelos séculos XIX e XX e até os nossos dias tem sida a época em que mais se “fala” sobre o sexo, a sexualidade e sua regulamentação. Pergunta-se, fala-se, escuta-se, pesquisa-se e se estabelecem tecnologias de controle e vigilância bem como tecnologias de saber-poder para a higienização das sexualidades e das práticas sexuais.

De alguma maneira estou dizendo então que o mito pode ser produtivo. Mas, e quanto aos tabus?

Entre os dias 17 e 19 de junho de 2010, em Brasília (DF), o Conselho Federal de Psicologia promoveu um seminário nomeado com “Psicologia e Diversidade Sexual: Desafios para uma Sociedade de Direitos”. Digo primeiro da felicidade de ver um número cada vez maior de colegas psicólogos pesquisando, problematizando, se inquietando com essa temática.

Bem, para ilustrar o que estamos falando. E estamos falando de tabus, vou me remeter, de primeiro, a um Palestrante em especial.

Fernando Silva Teixeira que falou o seguinte texto “Apontamentos para uma psicologia contra-homofóbica”.

Assim, se pudéssemos falar de ‘uma palavra de ordem’ no campo de investigação da sexualidade seria, portanto, a questão da poliformia, a qual, a qual resulta em multiplicidades. Agora, pergunto-me: por que precisamos dar nomes e palavras para isso? Em troca de quê? Por que nos precisamos fazer da sexualidade uma categoria de subjetivação ou um instituto como tantos que têm por aí? Por que ainda existe opressão sobre práticas sexuais não heteronormatizadas? Essa questão, inclusive, já foi objeto de estudo de outro seminário também promovido pelo Conselho Federal de Psicologia (CFP) em 2000 (salvo engano) que foi o seminário “Psicologia, Direitos Humanos e Sofrimento Mental”. Ou seja, nós estamos falando de Direitos Humanos, do direito (sexual) de ‘dar o cu’, de sentir prazer com nosso corpo do modo que quisermos. E ninguém tem que falar nada sobre isso. Ninguém tem que fazer uma cartografia nosográfica sobre isso. Temos o direito de amar e de gozar como bem entendemos, dentro claro, de relações consensuais entre pessoas capazes (pela lei) de responder por esses atos. Em resumo direito ao prazer (erótico/sexual) faz parte de nossa saúde mental.

Mais ainda, Fernando Silva Teixeira, continua sua fala trazendo a ela a Psicóloga Rosângela Justina que ganhou espaço na mídia brasileira por se apresentar como alguém, da psicologia que “cura” a homossexualidade, ferindo inclusive a resolução do CFP de número 01/99 que, compreendendo que a homossexualidade não é doença, proíbe aos psicólogos de tratarem as homossexualidades como tal.

Voltando à fala da colega Justino, que, tomando a via da ciência (abençoada pela religião), se autoriza a ‘tratar as pessoas que queiram deixar de ser homossexuais’. Quando eu digo: ‘Eu ensino sobre sexualidade’, parece que estamos ensinando uma verdade, como se a sexualidade fosse algo cartesiano. Quantos na Idade Média escaparam da fogueira dizendo: ‘Se Deus é um ser todo poderoso, justo e bom, ele não vai me deixar errar’. Lembram-se dessa frase? É Descartes dizendo, e olha aqui a nossa psicóloga (cartesiana) dizendo a mesma coisa. Se a ciência é fruto da graça divina e, como tal, ela busca a verdade – pois Deus é ‘a verdade e a vida’ -, não serei eu quem irá nesta mesa, falar uma outra verdade – no caso sobre a sexualidade -, para contrapô-la à verdade

divina. A única verdade que eu sei é que eu faço revolução com o meu cu e cada um faz o que quiser com ele, digo, com o seu. Mas nós podemos problematizar não o nosso ou o meu cu, mas sim a verdade que se constrói sobre isso.

Eu vejo, daqui da mesa, que, quando eu falo cu, todo mundo ri. Mas por que é engraçado falr cu? O cu não seria um pedaço do nosso corpo? Eu falo dedo e se eu disser: 'Eu faço revolução com o meu dedo', ninguém rirá. Por que é engraçado falar cu? Porque é o chiste! Estamos brincando com o tabu... Apenas lembro que, quanto mais falamos sobre o cu, menos importante ele fica e é interessante fazer isso. Porque nós vamos esvaziando-o de seu sentido de, digamos, anialidade, e ele um significante como outro qualquer.

Convido vocês a sairmos daqui com uma compreensão dialogada. Aprendemos a pensar de maneira binária, essencialista, fixa/imutável e precisaremos exorcizar ou antropofagizar alguns tabus, como fizeram os homens/filhos da orda primitiva.

Quer dizer, quando nos remeto ao Totém e Tabu de Freud e à sua especulação acerca da formação da ordem social, me arrisco a dizer que ele, Freud, demonstra aí, como a família exo e monogâmica foi construída/inventada/instituída. E sua aparição na história da humanidade se dá cercada de tabus e mitos. E ainda há os movimentos e agências que a transformam em Totém.

Precisamos nos permitir problematizar os programas estigmatizantes/ estigmatizados de pensar. Precisamos inaugurar outras concepções de constituição da pessoa humana.

Convoco-os então, a produzirmos a dessacralização de um único modelo de práticas/relações sexuais, a desconfigurar uma única forma de amar, uma única forma de compreender a ciência! É imperativo também desconstruir ideias/mentalidades de supremacias: étnico-racial, geográfica, de classe ou camada social, de geração, de gênero e de identidade sexual dentre muitas.

Enfim é preciso desmistificar tabus!

REFERÊNCIAS

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (CFP). *Psicologia e Diversidade Sexual: desafio para uma sociedade de direitos*. Brasília: CFP, 2011.

FOUCAULT, M. *História da Sexualidade. A vontade de saber*. Vol1. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

LOURO, G. L. *O Corpo Educado*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

<http://br.noticias.yahoo.com/jair-bolsonaro-questiona-sexualidade-da-presidenta-dilma.html>, acesso em 24/11/2011, às 16:22 H

<http://www.psicoloucos.com/Psicanalise/totem-e-tabu.html>, acessada em 23.11.2011, às 15:20 H

<http://br.omg.yahoo.com/blogs/podeisso/mulher-vende-marido-viciado-em-videogame-na-internet-133822863.html>, acesso em 24/11/2011, às 17:25 H

<http://br.noticias.yahoo.com/gays-v%C3%ADtimas-agress%C3%A3o-denunciam-diz-pesquisa-185600203.html>, acesso em 24/11/2001, às 16:28

**O sistema vocálico do português falado nos
municípios de Mocajuba e Cametá (PA):
Análise acústica**

Raquel Maria da Silva Costa
Benedita do Socorro Campos
Marivelson Praseres de Araújo
Leomax Cardoso Machado

Resumo

Este plano de trabalho tem como objetivo analisar acusticamente o sistema vocálico pretônico do português falado no município de Cametá e Mocajuba (PA). Os dados para a formação do corpus serão gravados com 18 falantes socialmente estratificados que participarão de um teste induzido. O corpus final compreenderá 4464 realizações de vogais médias em posição pretônica, considerando os 60 vocábulos mais frequentes nos corpora das análises variacionistas dos dialetos do português regional paraense (RODRIGUES & ARAÚJO 2007, CAMPOS 2008, CRUZ *et al* 2008, SOUSA 2010), consideramos também os 14 vocábulos analisados por Bisol (1981). Os dados serão obtidos em um teste induzido com projeção de figuras aos moldes de Ribeiro (2007).

Palavras-chave

Vogais médias. Vogais pretônicas. Análise acústica. Cametá. Mocajuba.

OBJETIVOS

Geral: caracterizar acusticamente as vogais da variedade do dialeto do município de Cametá e Mocajuba (PA).

Específicos: analisar acusticamente as vogais médias anteriores pretônicas do dialeto do município de Cametá e Mocajuba (PA); analisar acusticamente as vogais médias posteriores pretônicas do dialeto do município de Cametá e Mocajuba (PA).

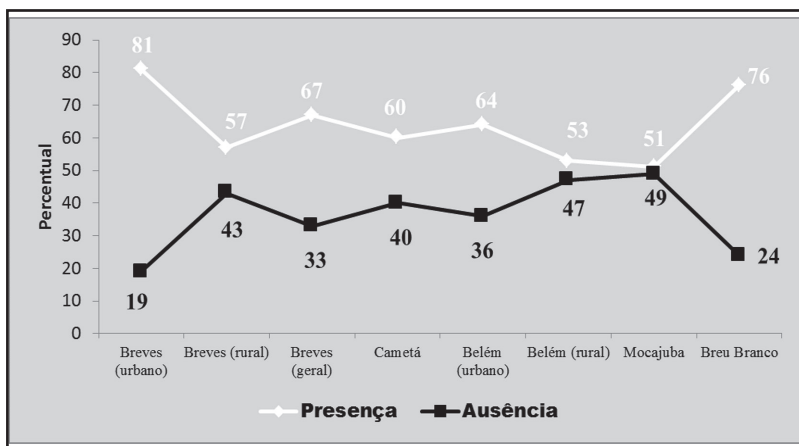
JUSTIFICATIVA

Desde 2007, quando passou a integrar o grupo PROBRAVO, o projeto Norte Vogais¹ já procedeu a descrições do processo de variação das vogais médias pretônicas de cinco localidades do Estado do Pará, a saber: i) do português falado em Cametá (RODRIGUES & ARAÚJO 2007); ii) em Mocajuba (CAMPOS 2008); iii) em Breves (CASSIQUE *et al* no prelo; DIAS *et al* 2007; OLIVEIRA 2007); iv) em Belém (SOUSA 2010; CRUZ *et al* 2008) e; v) em Breu Branco (MARQUES 2008, COELHO 2008, CAMPELO 2008). Todas são descrições sociolinguísticas de cunho variacionista, que, portanto, apresentam um tratamento quantitativo dos dados. Além das vogais pretônicas, as vogais postônicas não finais também já foram objeto de estudo da referida equipe que já procedeu à descrição das mesmas no português falado em Cametá (COSTA 2009).

¹ Portaria n° 047/2009 ILC/UFPA.

No caso das vogais médias pretônicas, todos os resultados sobre as variedades do português da Amazônia paraense apontam para uma tendência dos dialetos paraenses - dos quais se tem descrição do fenômeno em questão - de preferência pela preservação das médias pretônicas em detrimento do alteamento, como se pode verificar na figura 01 abaixo.

Figura 01 – Tendência à manutenção das vogais médias pretônicas no Português da Amazônia Paraense, de acordo com os resultados dos trabalhos realizados pela Equipe do Projeto Norte Vogais da UFPA.



Os estudos também confirmam que quando ocorre o alteamento das vogais médias pretônicas nos dialetos paraenses, o mesmo se dá motivado por uma clara harmonização vocálica, principalmente condicionada pela vogal da sílaba tônica e pela sílaba imediata, que contempla as hipóteses de Câmara Jr (1969), que afirmava ser o alçamento da pretônica determinado pela altura da vogal da tônica e de Silva Neto (1957) que afirmava ser o alçamento ainda mais favorecido por sílaba com vogal alta contígua e imediata à sílaba da vogal pretônica.

Os fatores internos são relevantes para explicar o comportamento variacional das vogais médias nos dialetos da Amazônia Paraense e em particular os fonéticos, como tem demonstrado os estudos

realizados: a natureza do núcleo da sílaba tônica, a distância entre a pretônica e a tônica, a natureza do *onset* da sílaba contendo a vogal alvo, assim como os traços fonéticos do segmento seguinte a mesma; o peso silábico também se mostrou determinante para explicar o fenômeno.

Outro resultado relevante compreende a inexpressiva ocorrência de vogais médias baixas nas posições átonas. Tais resultados contrariam de um lado a divisão dialetal de Antenor Nascente de que os dialetos do Norte do Brasil se caracterizariam por apresentarem uma tendência à realização das vogais médias abertas nas posições átonas, em oposição aos dialetos do Sul do Brasil que prefeririam as vogais médias fechadas, por outro lado reforçam a hipótese de Silva Neto (1957) de que o Pará compreenderia uma ilha dialetal na classificação de Antenor Nascente entre os dialetos do Norte do Brasil.

Diante da particularidade das vogais da Amazônia paraense, neste panorama, optou-se por proceder a um refinamento nas análises empreendidas e desta vez, por observar mais de perto a atitude dos falantes com relação às variantes registradas para as vogais médias no português da Amazônia paraense. Com relação aos vocábulos selecionados para a análise, consideramos aqueles que apresentem as vogais médias em posição pretônica, uma vez que as três variedades escolhidas dispõem de descrições completas dessas vogais. Os contextos serão os mesmos cujos fatores foram selecionados pelo programa Varbrul como favorecedores para explicar o fenômeno de variação das vogais alvos, portanto controlaremos o tipo de segmento do *onset* da sílaba da vogal, o segmento seguinte à vogal alvo, o tipo de vogal da sílaba tônica e o peso silábico. Buscaram-se dados que tiveram ocorrências nos três *corpora*, ou então que apresentam contexto muito próximo.

Toda análise acústica compreenderá observações das vogais médias pretônicas coletadas em situação de teste de indução de produção das vogais médias por imagens aos moldes de Ribeiro (2007).

SOBRE A COMUNIDADE INVESTIGADA

A variedade linguística objeto do presente plano de trabalho faz parte do português regional paraense (cf. zona 01 do mapa 01) de acordo com a divisão dialetal do Pará proposta por Cassique (2006), como pode ser verificado no mapa 01 abaixo.

Cassique (2006), tomando como base as considerações de Silva Neto (1957), apresenta uma nova divisão dialetal do Pará que está sendo considerada nas investigações conduzidas no seio dos projetos da UFPA ligados ao PROBRAVO e, conseqüentemente, está na base da escolha das localidades-alvo do presente projeto.

De acordo com a divisão dialetal em questão, as localidades investigadas pela equipe PROBRAVO na UFPA e selecionadas para o presente projeto pertencem ao português regional paraense (cf. zona 1 do mapa 01).

A divisão dialetal do Pará estabelecida por Cassique (2006) considera as várias fases migratórias ocorridas no Estado e que foram responsáveis pelas alterações da configuração original da situação sociolinguística da região. A primeira fase corresponde à chegada dos açorianos ao Pará ainda no século XVII, quando o português não conseguia sua implantação definitiva, uma vez que se atesta a situação de língua Franca com o domínio de uma variante do tupinambá, a Língua Geral Amazônica – LGA – (CALDAS *et al.* no prelo).

Segundo Rodrigues (1996), a primeira importante leva de falantes nativos de português chegou à Amazônia apenas no primeiro ciclo da Borracha no século XVIII, são os nordestinos que migraram para a Amazônia, seduzidos pelo poder econômico da borracha. Até o final do século XIX, o português falado em todo o Pará foi o resultado do contato direto com a LGA, este português resiste ainda hoje na zona 1 do mapa 01.

Nos anos 70, o português regional paraense sofreu mais uma alteração, quando governos militares incentivaram a migração do sul para a Amazônia, com a abertura da Transamazônica. A migração ocorrida se concentrou no sul e sudeste do Pará, alterando

radicalmente o português falado nessas regiões e criando outra norma distinta do português regional paraense, cujo reduto é de acordo com Cassique (2006): (a) o Médio Amazonas Paraense; (b) a região do Salgado; (c) a ilha do Marajó; (d) o Nordeste Paraense e (e) a capital paraense – Belém. No mapa 01 abaixo, visualiza-se a região do português regional paraense (1), do dialeto bragantino (2) e do português paraense alterado (3).

O português regional paraense é também aquele considerado por Silva Neto (1957) como sendo o de *canua cheia de cucus de pupa a prua*, por conta de sua principal marca dialetal o alteamento das vogais posteriores em posição de sílaba tônica.

As investigações do **Vozes da Amazônia** se concentram justamente na zona 1 da divisão dialetal de Cassique (2006), a considerada resistência do português regional paraense.

O mapa 01 mostrado abaixo proposto por Cassique (2006) apresenta as três zonas dialetais presentes no Estado do Pará. A primeira zona (1) se refere ao dialeto “*canua cheia de cucus de pupa a prua*”², a mais extensa e que abarca quase toda a parte norte do Estado, sendo que os principais municípios já estudados dessa região são: Belém (PA), Breves (PA), Cametá (PA), Mocajuba (PA) e Santarém (PA). A segunda zona dialetal (2) é conhecida como zona bragantina, que vai do nordeste ao extremo leste do Estado, sendo que os principais municípios são Bragança (PA) e Castanhal (PA). A zona 3, que pertence a área do Sul do Pará, abarca toda a parte setentrional do Estado e não há dialeto definido, já que essa região sofreu intenso fluxo migratório, sendo que há mescla da fala popular dos estados do Centro-oeste, do Sul e do Sudeste, com a contribuição de nordestinos de Estados mais distantes, tais como baianos e paraibanos(cf. Cassique, Idem).

² “É necessário agora referir um traço fonético dos paraenses e amazonenses, isto é, do extremo norte do País. Atribui-se-lhes, jocosamente, a frase “*canua cheia de cucos de pupa a prua*” - ou seja a passagem de *o* tônico a *u*. Para esse câmbio tem se oferecido várias explicações: possibilidade de influência açoriana, pronúncia de aloglotas nativos, e, finalmente, movimento dentro do próprio sistema fonológico da língua.” Silva Neto (1957, p.168 *apud* CASSIQUE 2006).

Mapa 1 – Mapa do Pará destacando as zonas dialetais, nas quais ainda há a presença do dialeto amazônico. (1) área do **“canua cheia de cúcus de pupa a prua”**, a mais extensa, que abarca todo o norte do Estado; (2) área **“bragantina”**, a nordeste e ao extremo leste do Estado, especialmente nas áreas urbanas; (3) área do **“Sul do Pará”**, abarcando toda a parte setentrional do Estado. Fonte: Cassique (2006).



As localidades escolhidas para estudo pela equipe do PROBRAVO na UFPA fazem parte da área do dialeto *“canua cheia de cúcus de pupa a prua”*, dentre as quais está Cametá e Mocajuba (PA).

METODOLOGIA

O *corpus* a ser analisado compreende um recorte dos *corpora* das descrições variacionistas. Neste sentido analisaremos apenas dados provenientes de 18 sujeitos de cada variedade estudada, controlando nível de escolaridade (fundamental, médio e superior), faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 45 anos e acima de 46 anos) e sexo. Todos devem ser procedentes do município de Cametá e Mocajuba (PA). Outro critério adotado é o da qualidade das gravações realizadas, apenas selecionaram-se gravações cujo barulho anexo não comprometa às análises acústicas.

Com relação aos vocábulos selecionados para a análise, consideramos aqueles que apresentem as vogais médias em posição pretônica, uma vez que a Cametá e Mocajuba dispõem de descrições completas dessas vogais.

Os contextos serão os mesmos cujos fatores foram selecionados pelo programa Varbrul como favorecedores para explicar o fenômeno de variação das vogais alvos, portanto controlaremos o tipo de segmento do *onset* da sílaba da vogal, o segmento seguinte à vogal alvo, o tipo de vogal da sílaba tônica e o peso silábico. Buscaram-se dados que tiveram ocorrências nos três *corpora*, ou então que apresentam contexto muito próximo. Os dados selecionados foram 60 vocábulos contendo todos os contextos controlados (pr/e/sídio, p/o/lícia, cab/e/ludo, c/o/stura, c/o/ruja, f/e/chado, t/o/mate, b/o/rracha, c/e/rveja, g/o/verno, r/e/médio, c/o/légio, p/e/scador, m/o/rador, t/e/soura, fut/e/bol, r/o/cambole, m/e/nino, c/o/zinha, p/e/rfume, pr/o/fundo, /e/stante, c/o/mandante, pr/e/sidente, ap/o/sentado, v/e/rgonha, R/on/dônia, t/e/atro, d/o/mingo, qu/e/rido, c/o/madre, b/e/bida, m/o/eda, /e/scola, h/o/spital, pr/e/sente, pr/o/cissão, d/e/z/e/sseis, nam/o/rado, p/e/queno, s/e/gunda, m/o/squiteiro, r/e/polho, pr/o/fessora, v/e/ado, t/o/alha, /em/prego, s/e/tenta, c/o/mer, c/e/rtificado, c/o/sturar, s/e/nhora, /e/scravo, m/e/lado, qu/e/brado, c/o/mprido, s/o/rriso, f/o/lia, p/e/rigo). Selecionamos igualmente os mesmos 14 vocábulos analisados por Bisol (1981) que não figuravam nos vocábulos selecionados, considerando os fatores favorecedores da variação das médias pretônicas (b/o/neca, f/e/liz ou f/e/licidade, b/o/nito, pr/e/guiça ou pr/e/guiçoso, p/e/pino, qu/e/ria, f/o/rmiga ou f/o/rmiguel, s/e/rviço, f/o/guete ou f/o/gueira, g/o/rdura ou g/o/rdurosa, v/e/stido, p/o/dia, pr/e/cisa, s/o/brinha). O *corpus* final compreenderá, portanto análise de 4464 realizações de vogais médias pretônicas. Os dados selecionados foram:

Quadro 1 – Perfil do corpus a ser utilizado no presente experimento, considerando os mesmos fatores fonéticos utilizados nas análises variacionistas.

	/ e /	/ o /
vogal da tônica		
Vogal anterior alta oral	pr/e/sídio	p/o/lícia
Vogal posterior alta oral	cab/e/ludo	c/o/stura
		c/o/ruja

³ Não faremos distinção entre vogais nasais ou nasalizadas no presente estudo para o contexto em questão.

Vogal anterior baixa oral	f/e/chado	t/o/mate
		b/o/rracha
Vogal anterior média fechada oral	c/e/rveja	g/o/verno
Vogal anterior média aberta oral	r/e/médio	c/o/légio
		b/o/neca
Vogal posterior média fechada oral	p/e/scador	m/o/rador
	t/e/soura	
Vogal posterior média aberta oral	fut/e/bol	r/o/cambole
Vogal anterior alta nasal ¹ ou nasalizada	m/e/nino	c/o/zinha
Vogal posterior alta nasal ou nasalizada	p/e/rfume	pr/ofundo
Vogal anterior baixa nasal ou nasalizada	/e/stante	c/o/mandante
Vogal anterior média fechada nasal ou nasalizada	pr/e/sidente	ap/o/sentado
Vogal posterior média fechada nasal ou nasalizada	v/e/rgonha	r/o/ndonia
tipo de segmento do onset da sílaba da vogal		
Coronal	t/e/atro	d/o/mingo
Dorsal	qu/e/rido	c/o/madre
Labial	b/e/bida	m/o/eda
onset vazio	/e/scola	h/o/spital
onset ramificado	pr/e/sente	pr/o/cissão
tipo de segmento seguinte		
Coronal	d/e/z/e/sseis	nam/o/rado
Dorsal	p/e/queno	s/e/gunda
		m/o/squiteiro
Labial	r/e/polho	pr/o/fessora
onset vazio	v/e/ado	t/o/alha
onset ramificado	/em/prego	s/o/brinho
o peso silábico		
Sílaba leve	s/e/tenta	c/o/mer
Sílaba pesada	c/e/rtificado	c/o/sturar

Mediremos igualmente as vogais (excluídas as nasais) em posição de sílaba tônica dos vocábulos para fornecer uma referência do espaço vocálico.

Três parâmetros acústicos serão controlados: F1, F2 e F0 intrínseca de cada vogal. F1 e F2 serão medidos no ponto central da parte estável de cada vogal.

Toda análise acústica será realizada com o Programa PRAAT. Esse programa permite decompor a onda sonora complexa das vogais em suas frequências primárias, desta forma poderemos medir o grau de levantamento/abaixamento (F1) e de anteriorização/posteriorização (F2) do corpo da língua.

Toda análise acústica compreenderá observações das vogais médias pretônicas coletadas em situação de teste de indução de produção das vogais médias por imagens aos moldes de Ribeiro (2007).

Como se trata de uma nova fase do trabalho de análise das vogais médias, cujo objetivo é definir a avaliação subjetiva dos falantes sobre sua variedade, novos sujeitos serão selecionados para o trabalho de campo, mantendo-se, entretanto, a mesma estratificação social utilizada nas descrições variacionistas realizadas pela equipe da UFPA ligada ao PROBRAVO (cf. RODRIGUES & ARAUJO 2007, SOUSA 2010, CAMPOS 2008, CRUZ *et al* 2008).

PERFIL DOS SUJEITOS

Serão selecionados 18 sujeitos para participarem do protocolo experimental. Todos devem respeitar as condições exigidas para obtenção de dados representativos, ou seja, eles devem ser paraenses natos de Cametá e Mocajuba, no caso de não terem nascidos no município em questão, devem ter fixado residência nele antes dos 25 anos. De modo geral, os sujeitos não podem ter ficado por mais de dois anos residindo em outra cidade.

Os sujeitos serão estratificados em sexo (feminino, masculino), faixa etária (15 a 25 anos, 26 a 45 anos e acima de 46 anos) escolaridade (nível fundamental, médio e superior). Todos devem ser procedentes do município de Cametá e Mocajuba. Como se prevê a

comparação dos dados obtidos pelo presente protocolo com os dados de fala lida, os sujeitos analfabetos foram excluídos naturalmente. O quadro 2 em anexo apresenta os detalhes da amostra estratificada do corpus para o município de Cametá e Mocajuba. Para facilitar a seleção dos informantes, elaborou-se a planilha em anexo (quadro 3).

COLETA DE DADOS

O corpus a ser utilizado para o presente plano de trabalho será formado com dados a serem coletados em teste de indução da produção dos vocábulos alvos por imagens.

Para esta coleta de dados será utilizado um material visual (em anexo) contendo figuras que representam os 66 vocábulos alvo que compõem o corpus final do estudo. A sequência das 66 imagens será projetada 2 ou 3 vezes, dependendo do desempenho do sujeito durante a coleta de dados em emitir os vocábulos desejados. Inspirou-se para a montagem desse teste em Ribeiro (2007) que elaborou este mesmo tipo de instrumento de coleta de dados ao estudar as médias postônicas não finais.

PROTOCOLO EXPERIMENTAL

A cada sujeito será solicitada a produção dos vocábulos alvo por indução diante da projeção de imagens que representam cada vocábulo alvo. As imagens serão projetadas no mínimo três vezes ao sujeito.

Uma vez concluído todo o protocolo experimental, será apresentado ao sujeito os verdadeiros objetivos da pesquisa e solicitar-se-á que ele assine o termo de compromisso (em anexo) no caso de o mesmo concordar com o uso de suas respostas para o projeto.

Todas as etapas do protocolo experimental serão gravadas um gravador digital Microtrack II da M-Audio e microfone Philips SBC MD140 para a captura do áudio. Será utilizado um computador notebook para a projeção das imagens e controle da qualidade das gravações no software Soundforge.

TRATAMENTO DOS DADOS

Concluída a coleta de dados, proceder-se-á ao tratamento dos dados que compreenderá:

- Extração dos vocábulos alvos das gravações originais com o programa Soundforge, seguido de codificação dos mesmos. Para esta codificação cada vocábulo será identificado com o código do sujeito (cf. Quadro 2 em anexo), mais o nome do vocábulo e o contexto no qual foi produzido (imagens);
- Uma vez os vocábulos alvos codificados devidamente, eles serão segmentados no programa PRAAT, utilizando-se como símbolos os do alfabeto SAMPA;
- Prevê-se por último tratamento estatístico adequado para a computação dos dados obtidos com o programa R. Além da análise quantitativa, uma análise qualitativa também é prevista.

CRONOGRAMA

Ano 01												
Atividades	Meses											
	01	02	03	04	05	06	07	08	09	10	11	12
Seleção dos informantes												
Coleta de dados												
Tratamento dos dados												
Análise dos dados												
Interpretação dos dados												
Elaboração do Relatório Final												
Entrega do Relatório Final												

REFERÊNCIAS

BISOL, Leda. **Harmonização Vocálica**: uma regra variável. Tese de Doutorado em Linguística e Filologia. Rio de Janeiro: UFRJ, 1981.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **An experimental study of nasality with particular reference to Brazilian Portuguese**. Edinburgh: University of Edinburgh. Ph.D. Thesis, 1977.

CALDAS, Raimunda, CRUZ, Regina; SILVA, Tabita. Possibilidade de interferência da Língua Geral Amazônica na combinação de orações em Urubú-Ka'apór. In **Atas do Workshop sobre Linguística Histórica e Línguas em Contato: Línguas Indígenas Brasileiras e de Áreas Adjacentes**. Brasília: UnB, no prelo.

CAMARA JR, Joaquim Mattoso. **Estrutura da Língua Portuguesa**. 24 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1969.

Campelo, Maria Madalena. **A Variação das Vogais Médias Anteriores Pretônicas no Português Falado no Município de Breu Branco (PA): uma Abordagem Variacionista**. Belém, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – UFPA/ILC/FALE, 2008.

CAMPOS, Benedita do Socorro. **Alteamento das vogais médias pretônicas no português falado em Mocajuba (PA): uma abordagem variacionista**. Belém, 2008. Dissertação (Mestrado em Linguística) – UFPA/CML, 2008.

CAMPOS, Socorro; CRUZ, Regina. **Alteamento Vocálico em Posição Pretônica no Português Falado no Município de Mocajuba (Pará)**. Comunicação oral apresentada no X Congresso Nacional e IV Congresso Internacional de Fonética e Fonologia, no Instituto de Letras da Universidade Federal Fluminense, no período de 24 a 26 de novembro de 2008.

CASSIQUE, Orlando. **Linguagem, estigma e identidade no Interior da Amazônia Paraense: um exame de base variacionista da nasalidade vocálica pretônica no município de Breves (PA)**. Projeto de Doutorado, 2006. Inédito.

CASSIQUE, Orlando et al. Variação das Vogais Médias Pré-tônicas no português falado em Breves (PA). In: HORA, D. (org.). **Vogais no ponto mais oriental das américas**. João Pessoa: Ideia, 2009, pp. 163-184.

Coelho, Maria Lúcia. **A variação das vogais médias posteriores pretônicas no português falado no município de Breu Branco(PA): uma Abordagem Variacionista**. Belém, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – UFPA/ILC/FALE, 2008.

CRUZ, Regina et al. As Vogais Médias Pretônicas no Português Falado nas Ilhas de Belém (PA). In: ARAGÃO, Maria do Socorro Silva de (Org.). **Estudos em fonética e fonologia no Brasil**. João Pessoa: GT-Fonética e Fonologia / ANPOLL, 2008.

DIAS, Marcelo Pires; CASSIQUE, Orlando; CRUZ, Regina. O alteamento das vogais pré-tônicas no português falado na área rural do município de Breves (PA): uma abordagem variacionista. **Revista Virtual de Estudos da**

Linguagem (REVEL). Porto Alegre, n. 9, vol. 5, jul. 2007. Disponível em: <http://www.revel.inf.br/site2007/_pdf/9/artigos>.

MARQUES, Luzia Carmen dos Santos. **Alteamento das vogais médias pré-tônicas no português falado no município de Breu Branco(PA):** uma Abordagem Variacionista. Belém, 2008. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Letras) – UFPA/ILC/FALE, 2008.

MORAES, João et al. O sistema vocálico do português do Brasil: caracterização acústica. In: KATO, Mary (org.). **Gramática do Português Falado**, vol. 5: convergências, 2. ed. ver. Campinas, SP: Editora da Unicamp, 2002, pp. 33-51.

OLIVEIRA, Daniele. **Harmonização vocálica das vogais médias do português falado na zona urbana de Breves (PA):** uma abordagem variacionista. Belém, 2007. Relatório (Iniciação Científica) – UFPA/PROPESP, 2007.

OLIVEIRA, Miguel. A comparative study between Brazilian Portuguese and American English intrinsic pitch of vowels. In: **NWLC14**, p. 146-155, 1999.

RODRIGUES, Aryon. As línguas gerais sulamericanas. **Papia**, v. 4, n. 2, p. 6-18, 1996.

RODRIGUES, Doriedson do Socorro; ARAÚJO, Marivana dos Prazeres. As vogais médias pretônicas / e / e / o / no português falado no município de Cametá/PA – a harmonização vocálica numa abordagem variacionista. **Cadernos de Pesquisa em Linguística**, Variação no Português Brasileiro. Porto Alegre, v. 3, p. 104-126, nov. 2007.

SILVA NETO, Serafim da. **Introdução ao Estudo da Língua Portuguesa no Brasil**. 4 ed. Rio de Janeiro: Presença, 1957.

SOUSA, Josivane. **A Variação das vogais médias pretônicas no português falado na área urbana do município de Belém/PA**. 2010. Dissertação (Mestrado em Letras) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2010.

ANEXOS

Quadro 2 – Perfil dos sujeitos que participarão da coleta de dados em Cametá e Mocajuba (município), considerando faixa etária, sexo e escolaridade – Total de 72 sujeitos.

FAIXA ETÁRIA	SEXO	ESCOLARIDADE		CÓDIGO
Faixa I 15 a 25 anos	Masculino	Nível A	Fundamental	BE81MA01
		Nível B	Médio	BE81MB02
		Nível C	Superior	BE81MC03
	Feminino	Nível A	Fundamental	BE81FA04
		Nível B	Médio	BE81FB05
		Nível C	Superior	BE81FC06
Faixa II 26 a 45 anos	Masculino	Nível A	Fundamental	BE82MA07
		Nível B	Médio	BE82MB08
		Nível C	Superior	BE82MC09
	Feminino	Nível A	Fundamental	BE82FA10
		Nível B	Médio	BE82FB11
		Nível C	Superior	BE82FC12
Faixa III acima de 46 anos	Masculino	Nível A	Fundamental	BE83MA13
		Nível B	Médio	BE83MB14
		Nível C	Superior	BE83MC15
	Feminino	Nível A	Fundamental	BE83FA16
		Nível B	Médio	BE83FB17
		Nível C	Superior	BE83FC18

Quadro 3 – Ficha de trabalho para seleção dos informantes de Cametá e Mocajuba (do dialeto do município) – Total de 72 sujeitos (18 zona urbana e 18 rural de Cametá; e 18 zona urbana e 18 rural de Mocajuba).

CÓDIGO	NOME + CONTATO	CONTATO	LOCAL DA GRAVAÇÃO
BE81MA01			
BE81MB02			
BE81MC03			
BE81FA04			
BE81FB05			
BE81FC06			
BE82MA07			
BE82MB08			
BE82MC09			
BE82FA10			
BE82FB11			
BE82FC12			
BE83MA13			
BE83MB14			
BE83MC15			
BE83FA16			
BE83FB17			
BE83FC18			

Projeto Vogais do Português do Brasil - PROBRAVO

Variedades Linguísticas da Amazônia Paraense - Projeto Norte Vogais – Belém, Cametá, Mocajuba.

Coordenação: Regina Cruz (UFPA / CAPES / FULBRIGHT)

FICHA DE INFORMANTE

Código correspondente: _____

Nome (iniciais do nome):

Idade:

Sexo:

Nível de escolaridade:

Data e local da gravação:

Com consentimento escrito ()

Sem consentimento escrito ()

Pessoa/Equipe responsável pela recolha e análise:

Observações: _____

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Nome do(a) Participante _____

Endereço: _____

Telefone: (____) _____

Outra indicação relevante: _____

Nome da Pesquisadora Principal: **Dr. Regina Célia Fernandes Cruz**
(UFPA/CAPES/FULBRIGHT)

Instituição: **Universidade Federal do Pará / Campus Universitário de Cametá (CUNTINS)**

1. ***Título do estudo:*** O sistema vocálico do português da Amazônia Paraense: caracterização acústica

2. ***Propósito do estudo:*** caracterizar acusticamente as vogais de três localidades do Pará (Belém, Mocajuba e Cametá); análise dos sistemas vocálicos nas posições tônica e pretônica de cada dialeto; análise da F0 intrínseca das vogais dos dialetos da Amazônia Paraense; comparação dos sistemas vocálicos tônicos do português da Amazônia Paraense, do português do Brasil (Moraes *et al* 2002, Cagliari 1977), com as vogais cardeais; comparação da F0 intrínseca das vogais da Amazônia Paraense e do português do Brasil (Oliveira 1999).

3. ***Compensação financeira:*** Não existirão despesas ou compensações financeiras relacionadas à minha participação no estudo.

4. ***Incorporação ao banco de dados do Projeto acima referido:*** Os dados obtidos com minha participação, na forma de gravações em áudio serão incorporados ao banco de dados, cujos responsáveis zelarão pelo uso e aplicabilidade das amostras exclusivamente para fins científicos.

5. ***Confidencialidade:*** Compreendo que os resultados deste estudo poderão ser publicados em jornais profissionais ou apresentados em congressos profissionais, sem que minha identidade seja revelada.

6. ***Se tiver dúvidas quanto à pesquisa descrita posso telefonar para a pesquisadora*** Raquel Maria da Silva Costa ***a qualquer momento.***

Aceito participar neste estudo e em ceder os meus dados para o banco de dados e sua utilização para fins científicos. Receberei uma cópia assinada deste formulário de consentimento.

Assinatura do informante

Data _____

Assinatura do pesquisador

**O vocalismo no português falado em Cametá
(PA): A questão do timbre das médias
em posição tônica no interior de nomes
do gênero feminino¹**

Doriedson Rodrigues
Rosiane de Cristo Lobato

¹ O presente trabalho insere-se no Projeto Nacional Descrição Sócio-Histórica das Vogais do Português do Brasil, coordenado pelo Dr. Shwan Lee (UFMG), estando no Pará sob a coordenação da Dra. Regina Cruz (UFPA), bem como no Projeto de Pesquisa “A identidade dialetal do amazônida paraense da microrregião CAMETÁ”, sob coordenação do Prof. Dr. Doriedson Rodrigues (UFPA/CAMETÁ).

Resumo

O presente trabalho expõe resultados de pesquisa sobre a variação de timbre das médias em posição tônica nos nomes femininos, a partir do Português lido no município de Cametá, nordeste paraense, Brasil. Metodologicamente seguiram-se os pressupostos teóricos da sociolinguística laboviana quanto ao tratamento e análise dos dados. A pesquisa demonstra que em Cametá há uma maior probabilidade de as médias em posição tônica nos nomes femininos ocorrerem em sua forma aberta. Dos 15 grupos de fatores relativos às variáveis independentes, os 04 grupos de fatores extralinguísticos não foram considerados no *stepup*; dos 11 grupos de fatores linguísticos, 06 foram eleitos no *stepup* e 05 foram eleitos no *stepdown*. Nossas análises incidem sobre todos os grupos de fatores, buscando, independente de constituírem *stepup* ou *stepdown*, verificar a atuação dos mesmos para a configuração da presença de timbre aberto nos nomes femininos do português falado em Cametá.

Palavras-chave

Timbre aberto. Vogais médias. Posição tônica. Sociolinguística. Nomes femininos.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho trata da questão da variação de timbre das vogais médias em posição tônica nos nomes femininos do português falado no município de Cametá²/NE do Pará, observando-se vocábulos como “a [pósa]” ~ “a [pôsa]” e “a [grêlha]” ~ “a [grêlha]”³.

Quanto à variação de timbre que ocorre nas vogais médias em posição tônica em nomes femininos, há de se considerar que em

² Segundo Rodrigues (2005), o município de Cametá está situado na margem esquerda do rio Tocantins, a 174 km, aproximadamente, em linha reta, via fluvial, da capital do estado do Pará: Belém – cerca de dez horas de barco; e a 156 km pelo eixo rodoviário – próximo de 4h 30 min; por meio de pequenas aeronaves, 146 km – em torno de 50 min. Limita-se ao Norte com limoeiro do Ajuru, ao Sul com Mocajuba, a Leste com Igarapé-Miri e Mocajuba e a Oeste com Oeiras do Pará. Do ponto de vista geográfico, apresenta-se dividido em duas regiões distintas: o setor das ilhas, consubstanciando-se em aproximadamente 46,5 % da área municipal; e o de terra firme, com aproximadamente 36,4 %. A população das ilhas, denominada de ribeirinhos, possui sua base econômica alicerçada na extração e comercialização de frutos regionais, bem como na pesca artesanal. Segundo os dados do IBGE (2000), o município possui oito distritos, dividindo-se a população entre a Zona Rural e a Zona Urbana. A partir do censo de 2007, constatou-se em Cametá uma população acima de 105.000 habitantes, ainda predominando sua população na zona rural.

³ No presente trabalho, os símbolos [é] e [ó] representam as médias abertas - anterior e posterior, respectivamente; os símbolos [ê] e [ô], as médias fechadas – anterior e posterior, respectivamente.

alguns casos provavelmente distingue áreas dialetais no português do Brasil, conforme Cunha (1991):

No português, ao contrário, o processo da metafoia parece apresentar-se dinâmico. Uma maneira eficaz de verificar a produtividade da metafoia portuguesa é considerar como relevante a hesitação do falante nativo em face das alternâncias da qualidade da vogal média tônica, tanto anterior como posterior. No português oral do Brasil, há uma variação significativa, atualmente, no timbre das vogais médias (...). (CUNHA, 1991, p. 107).

A pesquisa fora realizada entre 2010 e 2011, pautando-se em referenciais metodológicos da sociolinguística laboviana. Neste trabalho, apresentamos os resultados em percentuais e pesos relativos que visam a explicar em termos probabilísticos a variante presença de timbre aberto.

1. SOBRE O TIMBRE DA MÉDIAS

Em seus estudos sobre vogais médias em posição tônica nos nomes do português brasileiro, Alves (1999) constata que em alguns casos o falante pronuncia a forma nominal oral ora com a média fechada ora com a média aberta, bem como que fatores linguísticos de ordem lexical e os extralinguísticos de ordem social como faixa-etária, sexo, escolaridade e procedência foram relevantes para a configuração da variável dependente.

Sobre o timbre das vogais e posição tônica, Câmara Jr.(1999) ressalta ser esta posição resultado da presença do que se chama “acento” ou particular força expiratória ou intensidade, associada secundariamente a uma ligeira elevação da voz (tom), a qual constitui a posição ótima para caracterizar o quadro das vogais existentes em português.

Segundo esse autor, a posição tônica fornece em sua plenitude e maior nitidez – desde que se trate do registro culto formal – os traços distintivos vocálicos, de modo que a classificação das vogais como fonemas tem de partir da posição tônica, deduzindo-se assim as vogais distintivas portuguesas.

Na posição tônica, as vogais constituem então o que Trubetzkoy (apud CÂMARA JR., 1999, p.39) chamou de um sistema

vocálico triangular. Neste sistema há uma série de vogais anteriores (é, ê, i), com um avanço da parte anterior da língua e sua elevação gradual, e outra série de vogais posteriores (ó, ô, u), com recuo da parte posterior da língua e sua elevação gradual dos lábios.

Nestas, destaca Camara Jr. (1999), há como acompanhamento um arredondamento dos lábios. Entre umas e outras, sem avanço ou elevação apreciável da língua da língua, tem-se a vogal /a/ como vértice mais baixo. A articulação da parte anterior central - ligeiramente anterior - e posterior da língua dá a classificação articulatória das vogais- anteriores, central e posteriores. A elevação gradual da língua na parte anterior ou na parte posteriores. A elevação gradual da língua na parte anterior ou na parte posterior, conforme a situação, fornece a classificação articulatória de vogal baixa, médias de 1º grau (abertas) /ó/ e /é/, vogais médias de 2º grau (fechadas) /ô/ e /ê/ e vogais altas /i/ e /u/.

Há, assim, segundo Câmara Jr. (1999) 07 vogais, partindo-se da posição tônica, que se reduzem a 05 com uma variante posicional [ã], diante de uma consoante nasal na sílaba seguinte. Câmara Jr. (1999) salienta ainda que o quadro das vogais tende a se reduzir em posição pretônica, ficando aí em cinco vogais, em virtude na neutralização das médias abertas em proveito das médias fechadas. Em posição postônica não final o quadro se reduz a quatro vogais e em posição átona final a somente três vogais.

Em seus estudos sobre as vogais médias em posição tônica nos nomes (substantivos e adjetivos), Magalhães (1990, apud ALVES, 1999), analisou dados do português brasileiro sobre as vogais médias em posição tônica nas formas nominais, procurando fazer um estudo morfo-fonológico, comparando o comportamento destas vogais em nomes e em verbos.

De acordo com Magalhães (apud ALVES, 1999), no sistema vocálico do português brasileiro a classificação das vogais médias é determinante para a interpretação dos fenômenos de harmonia vocálica. O autor diz que as vogais médias podem ser analisadas sob diversos aspectos, como em oposição na sílaba tônica, como em 'c[o]rte' e 'c[O]rte', em que a variação de timbre de uma vogal pode representar significados diferentes.

O autor também estudara a realização das médias antes de uma consoante nasal, a alternância na conjugação verbal e a alternância nos substantivos e nos adjetivos como em ‘n[o]vo’ e ‘n[O]va’. Em sua pesquisa, Magalhães interpretou que, na estrutura subjacente, “o sistema vocálico do português possui sete vogais: /i/, /e/, /E/, /a/, /O/, /o/, /u/, do mesmo modo que Câmara Jr. constata sete vogais no sistema vocálico do português em posição tônica” (MAGALHÃES, 1990, apud ALVES, 1999, p. 54). Como em Câmara Jr., Magalhães percebera que no sistema vocálico do português esses números se reduzem a cinco no interior do paradigma verbal: /i/, /E/, /a/, /O/, /u/. (apud ALVES 1999, p.54).

Magalhães não descartara a possibilidade de existirem apenas cinco vogais no sistema vocálico do português brasileiro; para isso, o autor arrolou algumas hipóteses através de profundas análises, por exemplo: a última vogal do radical nos nomes possuiria um traço que o autor chama de [-ATR], ou seja, “um som produzido sem o avanço da raiz da língua” (ALVES, 1999, p. 55), no caso o timbre aberto das vogais /E/ e /O/. Ele também considerou que: “A vogal de flexão de gênero propaga seus elementos sobre a vogal do radical nas formas de masculino singular, mas nas formas de feminino singular não há propagação porque a vogal final já é [-ATR]” (*id, ibidem*).

Assim, o autor verificou que a regularidade dessas vogais se dá nos nomes masculinos no singular, influenciada pelos marcadores de gênero, no caso as vogais /u/* e /a/*, no final da palavra. Para demonstrar isso, Magalhães exemplifica:

Masculino singular	→	Feminino singular
n[o]v + [u] → n[o]v[o]		n[O]v + [a] → n[O]va

No caso da forma de masculino singular, a vogal alta /u/ - que para o autor é uma marca de gênero – se propaga na pronúncia do timbre da vogal média /o/ que se torna fechada, ou seja, a vogal aberta diante de um alteamento na sílaba seguinte se torna fechada.

Já para a forma de feminino singular, a vogal baixa /a/ - que também é considerada marca de gênero – por ter naturalidade [-ATR] não se precisa se propagar sobre o timbre aberto da vogal média /o/, permanecendo-o [-ATR], ou seja, aberto.

Alves (1999), em sua pesquisa sobre as médias /e/ e /o/ em posição tônica constatou que a realização das vogais médias em posição tônica apresenta variações quase que previsíveis por causa das suas ocorrências, por exemplo: a alternância de timbre nos nomes no masculino singular e nas formas de feminino e de plural, como nas palavras ‘n[o]vo’ (possui uma vogal média fechada) e ‘n[O]va’, ‘n[O]vos’ e ‘n[O]vas’ (possuindo uma vogal média aberta).

O que a autora nos mostra é que nem sempre essas mesmas palavras serão pronunciadas do mesmo modo e que elas nem sempre seguirão a norma “padrão” no ato de falar. Nos resultados da pesquisa, Alves (1999) percebeu que quando se seguia o vernáculo das pessoas, essas mesmas pessoas pronunciavam mais de uma vez as mesmas palavras ora com a vogal média fechada ora com a vogal média aberta, como na palavra ‘p[O]rcos’: ora ela se realizava com o timbre da vogal média aberto ora com o timbre fechado ‘p[o]rcos’ (ALVES 1999, p.13).

Esta variação de timbre pode ser encontrada tanto nas médias anteriores quanto nas posteriores, conforme observado nas falas espontâneas dos falantes do português brasileiro. Outra palavra observada foi ‘corpete’, que ora é pronunciada com a média fechada – ‘corp[e]te’ – ora com a média aberta – ‘corp[ε]te’.

Silva (apud ALVES, 1999) afirma que existem variações de vogais médias em posição tônica, porém em um número muito restrito de casos. Segundo a autora, as únicas formas em que as variações foram identificadas foram as seguintes: ‘(ele) freia’, ‘(você, ele) fecha’, ‘(ele foi) pego’, ‘extra’ e ‘poça’, em se tratando de vogais orais. Nota-se, porém, que suas análises abrangeram em maiores números os verbos, no caso de nomes a autora nos fornece apenas dois exemplos.

Cunha (1991, apud ALVES, 1999) e Cagliari (1997, apud ALVES, 1999) também mencionam a variação das vogais médias, porém não questionam quais os motivos que levam a essa variação. O que Alves (1999) observou foi que as variações nos casos dos nomes em posição tônica ocorreram com mais frequência do que se esperava.

2. A QUESTÃO METODOLÓGICA

Em termos metodológicos, a pesquisa, realizada entre 2010 e 2011, seguiu as orientações da sociolinguística de linha laboviana (TARALLO, 1985), pautando-se no português falado no município de Cametá, tendo sido extraídos dados de 36 informantes (RODRIGUES, 2005), estratificados em sexo, faixa etária, escolaridade e procedência, tratados por meio do programa estatístico VARBRUL⁴, conforme o quadro abaixo.

Quadro 01: Plano de Amostra

FAIXA ETÁRIA	SEXO	ESCOLARIDADE	PROCEDÊNCIA
15 A 25	Masculino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)
	Feminino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)
26 A 45	Masculino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)
	Feminino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)

⁴ Para um maior conhecimento sobre o Programa VARBRUL, ver: BRESCANCINI, Cláudia Regina. A análise de regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: BISOL, Leda & BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

46...	Masculino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)
	Feminino	Analfabeto	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Fundamental	zona rural (01) zona urbana (01)
		Ensino Médio	zona rural (01) zona urbana (01)

O *corpus* que consubstanciou a presente pesquisa resultou do trabalho de Rodrigues (2005), constituído através de relatos de vida, lendas, narrativas pessoais, religião, educação, oriundos de pessoas tanto da zona rural quanto da zona urbana, sendo que as gravações foram feitas com o auxílio de um pequeno gravador.

Seguindo os pressupostos de TARALLO (1986), Rodrigues (2005) buscou neutralizar a força exercida pela presença do gravador ou pela própria presença do pesquisador como um ser estranho na comunidade, evitando-se ainda utilizar a palavra língua, de modo que esses fatores não viessem influenciar na maneira própria de falar do indivíduo, deixando-o assim à vontade de modo a extrair-lhe o vernáculo.

O arquivo de especificação adotado para tabular os dados foi constituído de 16 grupos de fatores, sendo composto da variável dependente e suas variantes, as variáveis independentes linguísticas e as variáveis independentes não linguísticas.

As variantes da variável dependente foram as possibilidades de variação do timbre das vogais analisadas em questão /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos, levadas por um fator que condiciona essa variação. Presença de timbre aberto e Ausência de abertura foram as variantes da variável dependente consideradas.

As variáveis independentes linguísticas foram os fatores considerados para explicar a variação em exame, enquadrando em critérios fonológicos, morfológicos, sintáticos da língua portuguesa.

As variáveis independentes não linguísticas ou extralinguísticas foram os fatores que podem levar a uma variação, como sexo, faixa etária, escolaridade e procedência.

2.1. VARIANTES DA VARIÁVEL DEPENDENTE

A variável dependente compreendeu “a variação de timbre das médias /e/ e /o/ em posição tônica no Português Falado em Cametá”, abarcando duas variantes: (i) a presença de abertura (timbre aberto) e (ii) a ausência de abertura (timbres fechados e variantes altas das médias).

Quadro 02: Variantes da Variável Dependente

CÓDIGOS	GRUPOS DE FATORES
P	Presença de abertura (timbre aberto) ([grêlha/cachorra])
A	Ausência de abertura (timbre fechado e variantes altas das médias) [nuíti/noíti][grêlha/cachôrra])

2.2. VARIÁVEIS INDEPENDENTES LINGUÍSTICAS

Do ponto de vista linguístico, onze grupos de fatores foram utilizados para analisar a variável dependente em estudo.

Quadro 03: Variáveis Independentes Linguísticas

CÓDIGOS	NATUREZA DO TIMBRE DA VOGAL OBJETO
A	Vogal aberta ([grêlha/póça])
B	Vogal fechada ([grêlha/pôça])
C	Alteamento da média /e/
D	Alteamento da média /o/
CÓDIGOS	TIPO DE SÍLABA
E	Sílaba Pesada com coda suprasegmental de tonicidade ([gré.lha/pó.ça])
F	Sílaba Pesada com coda vocálica (coda=vogal) ([noi.te]) ([bou.sa])

3	Sílaba Pesada com coda consonantal (coda=consoante) ([téS.ta/pósS.ta])
CÓDIGOS	ALTURA DA VOGAL DA SÍLABA PRECEDENTE
G	Vogal alta ([cu.lhér/si.nhó.ra])
H	Vogal média ([có.lhér/sé.nhó.ra])
I	Vogal baixa (cal.çó.la/ca.dé.la])
J	Ausência de vogal precedente (início de palavra) ([pó.ça/gré.lha])
CÓDIGOS	ALTURA DA VOGAL DA SÍLABA SEGUINTE
K	Ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra) ([mu.lhér/cu.lhér])
L	Vogal baixa ([ca.dé.la/ca.chór.ra])
Ç	Vogal alta ([noi.tSi])
CÓDIGOS	NATUREZA ORAL/NASAL DA VOGAL OBJETO
M	Sílaba oral ([sé.di/có.ta])
N	Sílaba Nasal ([do.en.ça/pom.ba])
CÓDIGOS	NATUREZA DO ONSET DA SÍLABA COM A VOGAL OBJETO
O	Ramificado ([bré.cha/bró.cha])
P	Coronal (A [nê.ga/nó.ca])
Q	Dorsal (A [ké.bra/kó.bra])
R	Palatal (A [jé.ca/jó.ca])
S	Onset Vazio (A [ó.va/é.va])
*	Labial ([bô.ca/pér.na])
&	Fricativo ([ka.Ro.sa])
CÓDIGOS	NÚMERO DA PALAVRA
1-	Singular ([pós.ta] [gré.lha])
2-	Plural ([pós.tas/gré.lhas])

CÓDIGOS	ANTERIORIDADE/POSTERIORIDADE DA VOGAL OBJETO
5 -	Vogal anterior ([gré.lha])
6 -	Vogal posterior ([pó.ça])
4 -	Vogal alta posterior resultante de elevação ([ca.chur.ra])
\$ -	Vogal alta anterior resultante de elevação (*[gri.lha])
CÓDIGOS	PRESENÇA DA VOGAL OBJETO NA PALAVRA
%	No radical da palavra ([fór.ma])
#	No sufixo (for.mó.sa])
CÓDIGOS	NATUREZA DO SEGMENTO SEGUINTE À VOGAL OBJETO
=	vogal ([kui.za])
§	Coronal (A [né.ta/nó.ta])
+	Dorsal (A [nó.ka/nê.ga])
@	Palatal (A [né.lha/ó.lha.da])
!	Vázio (A [co/lhé.])
?	Labial ([a.bó.bo.ra])
T	Fricativo (A [re. za])
CÓDIGOS	QUANTIDADE DE SÍLABAS DA PALAVRA
W	Duas Sílabas ([pós.ta])
Z	Três Sílabas ([mé.di.ca])
-	Quatro ou mais de Quatro Sílabas ([ma.ra.vi.lhó.sa])
CÓDIGOS	POSIÇÃO DA PALAVRA NO SINTAGMA
:	Posição no sintagma nominal - posição de sujeito (A [co.lhé] caiu)
£	Posição no sintagma verbal - não-posição de sujeito (Comprei uma [ko.lhé])

2.3. VARIÁVEIS INDEPENDENTES SOCIAIS

Quatro variáveis independentes buscam analisar a variável independente em correlação com o social. Trata-se dos grupos de fatores sexo, faixa etária, escolaridade e procedência.

Quadro 04: Variáveis Independentes Sociais

CÓDIGOS	SEXO
	Masculino
\	Feminino
CÓDIGOS	FAIXA ETÁRIA
7	15 A 25
8	26 A 45
9-	46 em diante
CÓDIGOS	ESCOLARIDADE
d	Analfabeto
b	Ensino Fundamental
c	Ensino Médio
CÓDIGOS	PROCEDÊNCIA
<	Zona Urbana
>	Zona Rural

Dos trinta e seis (36) informantes estratificados socialmente, todos tiveram dados extraídos de suas entrevistas, estando as ocorrências codificadas, conforme exemplo a abaixo.

Exemplo: (pAEHLMP15%+Z£\8b> - eu vinha cum três [Ko.'IE.ga]), onde (p) indica a variante da variável dependente “timbre aberto”, (A) vogal aberta, no que diz respeito ao grupo de fatores Natureza do timbre da vogal objeto⁵, (E) Sílabas Pesadas com coda suprasegmental de tonicidade, no que diz respeito ao grupo de fatores Tipo de sílaba, (H) vogal média, no que diz respeito ao grupo de fatores Altura da vogal da sílaba precedente, (L) vogal

⁵ Posteriormente esse grupo fora retirado, haja vista que servira tão somente para termos resultados percentuais de quantas palavras como vogal média aberta média fechada e com variantes altas das médias tínhamos nos dados.

baixa, no que diz respeito ao grupo de fatores Altura da vogal da sílaba seguinte, (M) sílaba oral, no que diz respeito ao grupo de fatores Natureza oral/nasal da vogal objeto, (P) coronal, no que diz respeito ao grupo de fatores Natureza do *onset* da sílaba com a vogal objeto, (1) singular, no que diz respeito ao grupo de fatores Número da palavra, (5) vogal anterior, no que diz respeito ao grupo de fatores “Anterioridade/posterioridade da vogal objeto, (%) radical, no que diz respeito ao grupo de fatores Presença da vogal objeto na palavra, (+) dorsal, no que diz respeito ao grupo de fatores Natureza do seguinte à vogal objeto, (Z) três sílabas, no que diz respeito ao grupo de fatores Quantidade de sílabas da palavras, (£) posição no sintagma verbal, no que diz respeito ao grupo de fatores Posição da palavra no sintagma, (\) feminino, no que diz respeito ao grupo de fatores Sexo, (8) 26 a 45 anos, no que diz respeito ao grupo de fatores Faixa etária, (b) ensino fundamental, no que diz respeito ao grupo de fatores Escolaridade, (>) zona rural, no que diz respeito ao grupo de fatores Procedência.

3. A CONFIGURAÇÃO DOS DADOS EM TERMOS ANALÍTICOS

As análises a seguir dão conta do fenômeno da variação das médias /e/ e /o/ em posição tônica, nos nomes femininos do português falado no município de Cametá, nordeste do estado do Pará, Brasil. A variável dependente correspondeu à variação das médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos, apresentando-se duas variantes: (i) presença de abertura, atentando-se para os casos de palavras em que ocorrem vogais abertas, como [‘grêlha] e [‘pôça], e (ii) ausência de abertura, observando-se casos de palavras em que surgem vogais médias fechadas, como [‘grêlha] e [‘pôça], ou variantes altas da média /o/, de raríssima produção, como em [‘nuitSi] para “noite” e [‘kui.za] para “coisas”, não sendo registradas variantes altas anteriores para a média /e/.

As análises incidem sobre a variante presença de abertura, ou seja, buscamos explicitar que fatores linguísticos e sociais determinam uma maior probabilidade de no português falado em Cametá ocorrerem médias abertas em posição tônica nos nomes

femininos. Nossa pesquisa não distinguiu casos de abertura e ausência de abertura observando tão somente palavras com o mesmo significado, como [grêlha] ~ [grêlha] / [póça] ~ [poça], tampouco tratou exclusivamente de palavras em que, embora com significados distintos, apresentam mudança de timbre, como [nôvu] e [nóva].

Fossem outros objetivos de nossa pesquisa, outros resultados seriam obtidos, até porque, segundo Alves (1999), duas perspectivas têm norteado os estudos sobre vogais médias em posição tônica no Brasil. De um lado, tem se discutido a variação existente entre formas vocabulares distintas, no sentido de se compreender porque determinados vocábulos, nominais ou verbais, apresentam essas vogais com timbre aberto e outros com o timbre fechado, pautando-se as análises na observação de contextos intralingüísticos (ALVES, 1999). Por outro lado, trabalhos sobre as médias em posição tônica têm também sido desenvolvidos no sentido de se estudar a variação que tende a ocorrer em uma única forma, como [póhkuS] ~ [‘pohkuS], a partir de fala espontânea (ALVES, 1999).

Em nossa pesquisa analisamos a variável dependente *variação de timbre das médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos*, com destaque explicativo para a variante presença de abertura, ou seja, timbre aberto na posição tônica em nomes femininos, abarcando todas as palavras femininas encontradas no português falado pelos cametaenses, a partir do corpus de Rodrigues (2005), quer conforme a primeira perspectiva quer conforme a segunda perspectiva, de acordo com Alves (1999).

3.1. NOTAS PROCEDIMENTAIS

Nossas análises incidem sobre 667 dados obtidos de narrativas orais oriundas do *corpus* de Rodrigues (2005), estratificadas socialmente em sexo, faixa etária, escolaridade e procedência.

A fim de obtermos os resultados em pesos relativos e em percentuais que consubstanciam as análises a seguir, realizamos alguns procedimentos necessários para o desenvolvimento do programa estatístico VARBRUL, responsável por gerar a quantificação utilizada na análise dos dados.

Nesse sentido, cabe ressaltar que no grupo de fatores *altura da vogal da sílaba seguinte* amalgamamos o fator *ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra)*, como “eu cunheci uma **mulhé** ...” no fator *vogal alta*, tal qual [ˈnui.tSi] para “noite”. Essa amalgamação decorreu porque o fator *ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra)* não apresentara variação, ou seja, todos os 17 dados corresponderam a casos de abertura. Destaque-se que a amalgamação com o fator *vogal alta* decorreu para se manter uma assimetria com o outro fator desse grupo, *vogal baixa*, de modo a termos, após a amalgamação, dois pólos – o alto (*Vogal alta* (amalgamado aqui o fator *Ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra)*)) e o baixo (*Vogal baixa*), na busca de se observar que pólo tende a favorecer com maior probabilidade a abertura em análise.

Esses 17 dados, correspondentes a palavras em que havia na sílaba seguinte ausência de vogal, ou seja, em que a média encontrava-se em final de palavra, constituíram-se nas palavras “maré”, 03 casos, “mulhé”, 09 casos, “colhé” (substantivo), 04 casos, e “vovó”, 01 caso. Dentre esses casos, somente a palavra “vovó” apresenta variação para média fechada /o/, embora isso não tenha ocorrido nos dados, correspondente à palavra masculina “vovô”, enquanto que os demais casos correspondem a palavras em que a média, neste caso /e/, só se realiza em sua forma aberta.

Destaquemos ainda que no grupo de fatores *anterioridade/posterioridade da vogal objeto* não houve ocorrências do fator *vogal alta anterior decorrente de elevação*, ou seja, no português falado em Cametá não observamos, nesses dados, registros de palavras em que a média /e/ em posição tônica tenha uma variante alta anterior, de modo a haver ocorrências como *[ma.ˈri] para [ma.ˈré] ou *[do.ˈmis.ti.ca] para [do.ˈmés.ti.ca]. Pesquisas outras poderão demonstrar o que trava nessas palavras a possibilidade de realizações com variante alta anterior para a média /e/.

Nesse grupo de fatores tivemos de amalgamar o fator *vogal alta posterior resultante de elevação* no fator *vogal alta posterior*, uma vez que ambos os fatores corresponderiam à vogal alta posterior. Há de se registrar que haveria *KNOCKOUT* no fator *vogal alta posterior resultante de elevação*, haja vista que esse fator encontrava-se no interior da variante da variável dependente *ausência de abertura*, de

modo que ocorrendo elevação não teria como haver probabilidade de abertura, já que o mesmo estaria incluído em casos de ausência de abertura, que contempla neste trabalho tanto a existência de vogais médias fechadas como suas manifestações altas. Destaque-se ainda que apenas as palavras “coisa” e “noite” apresentaram elevação da média /o/, sendo 03 casos para a primeira palavra e 01 caso para a segunda. Mais uma vez ressaltamos que não houve casos de média anterior /e/ tônica, em nomes femininos, com variante alta anterior.

Considerando os casos de elevação da média /o/ em posição tônica nos nomes femininos, somos de parecer que a elevação decorra em virtude de uma assimilação do traço [+alto] da vogal assilábica /i/ presente na coda dessas duas palavras.

Por outro lado, informamos que no grupo de fatores *Natureza do segmento seguinte à vogal objeto* retiramos das demais rodadas do programa estatístico VARBRUL, somente desse grupo, o fator *vazio*, ou seja, casos em que à frente da vogal objeto não havia qualquer outro segmento, quer vogal ou consoante. Esse grupo apresentou *KNOCKOUT*, constituindo-se em casos de somente abertura das médias em exame. Essa retirada ocorreu para que o programa pudesse ser rodado, a fim de se obter os resultados percentuais e em pesos relativos. Não amalgamamos esse fator a outros fatores do grupo porque isso comprometeria as relações, uma vez que os demais fatores desse grupo correspondiam a um segmento, quer vogal ou consoante.

Destaque-se que foram 17 palavras que se encontravam no fator *vazio*, sendo que 16 se mantiveram em realizações com a média /e/ com timbre aberto e um caso com a, sendo 09 casos com a palavra “mulhé” para “mulher”, 04 casos com a palavra “colhé” para “colher” (substantivo), 03 casos com a palavra “maré” e 01 caso com a palavra “vovó”. Acreditamos que pesquisas outras poderão denotar o que condiciona o travamento das médias nas palavras “mulhé”, “colhé” e “maré” para que haja somente abertura.

Acreditamos que em casos como “colhé” e “maré” a variante alta não ocorra porque seu surgimento, no português falado em Cametá, implicaria os vocábulos com outro significado, não se constituindo mais em casos de variação. Teríamos, assim, “colhi” não como variante de “colhé”, mas com o sentido de “eu colhi”, em que

a palavra deixaria de ser substantivo para se constituir verbo, bem como “mari” não como variante de “maré”, mas com o significado de fruta. No primeiro caso – a palavra colhé - dar-se-ia um processo de assimilação no plano fonético-fonológico onde a média anterior /e/, final de sílaba, elevaria para a vogal alta /i/ provocando com isso, certa aproximação com relação à média posterior/o/. Quanto ao segundo caso, na palavra “maré”, ocorre um processo de dissimilação onde a vogal média /e/ elevaria para /i/ provocando assim o distanciamento entre os fonemas /a/ e /i/, assim, não mais se caracterizar como variação, mas como dois fonemas distintos, modificando com isso não só o plano fonético-fonológico, mas também o morfológico e semântico.

Por outro lado, com relação à possibilidade de palavras como “colhé” e “maré” realizaram-se com a variante média /e/ fechada, duas razões podem explicar a primeira palavra e uma razão a segunda.

Quanto à primeira, acreditamos que o falante evitaria a não abertura da média /e/, ou seja, sua realização fechada, porque isso implicaria uma nova palavra, com outro significado, portanto, deixando de ser substantivo para se constituir no verbo “colhê” de “É preciso “colhê” a fruta”, não existindo, pois, mais variação. Haveria, então, uma neutralização em que o plano semântico afetaria o plano fonético-fonológico.

A outra razão seria de cunho mais fonético. Em nossos dados, as 04 ocorrências da palavra em exame deram-se com uma vogal média posterior aberta em sílaba pretônica, ou seja, realizações do tipo [kó.'lhé] e não [kô.'lhé], tampouco [ku.'lhé], de modo que aí estaria ocorrendo um caso de assimilação progressiva, em que o traço [-ATR] da vogal /o/ nesse vocábulo condicionaria também a vogal média /e/ a manter por essa influência o traço [-ATR], isto é, aberto.

Quanto à segunda palavra, a razão seria essencialmente fonética. Nessa palavra, a vogal que antecede a média /e/ em sílaba tônica é a baixa central /a/, que apresenta o traço [-ATR], de modo que aí também estaria ocorrendo uma assimilação progressiva, em que a média /e/ da sílaba tônica manter-se-ia aberta por influência do traço [-ATR] da vogal baixa central, ou seja, um traço de abertura.

Quanto à palavra “mulhé”, é possível que a não elevação da média /e/ para uma variante /i/ decorra também de tal ocorrência implicar o surgimento de outra palavra na língua, portanto com outro significado, de modo que o falante evitaria a alternância aí, a fim de impedir que o interlocutor não compreendesse a palavra “mulhé” com o significado nela presente. Nesse caso, teríamos uma forma teórica como “mulí” em oposição a “mulhé”, em que *[mu'.li] estaria a significar “monstruso” por analogia com “muliado” (AURÉLIO, s/d), foneticamente [mu'liado], de modo que o falante, com a necessidade do significado de “mulhé” em suas interações, *fugiria* de realizações dessa palavra com uma vogal alta resultante da elevação da média /e/.

Por outro lado, a ausência de abertura da média /e/ na palavra “mulhé”, agora em sua realização variante fechada, pode ser explicada pela presença da vogal alta posterior em sílaba pretônica. Essa vogal apresenta o traço [+ATR], ou seja, mais fechado, de modo que o falante manteria a média anterior /e/ em sua realização aberta, com o traço [-ATR], portanto, a fim de manter uma maior assimetria em relação à vogal alta posterior da sílaba pretônica, evitando também realizar-se como variante média fechada porque essa assimetria tenderia a ser menor em relação à vogal alta posterior da sílaba anterior.

No caso da palavra “vovó”, acreditamos que a abertura decorra para manter oposição distintiva com a palavra “vovô”. Nesse caso, a abertura decorreria de interferência do plano fonológico da língua operando no plano morfológico, significativo, a fim de manter a distinção do feminino “vovó” em relação ao masculino “vovô”.

3.2. NOTAS EXPLICATIVAS PARA A PRESENÇA DE ABERTURA, EM POSIÇÃO TÔNICA, EM NOMES FEMININOS NO PORTUGUÊS FALADO EM CAMETÁ

Nesta seção apresentamos os resultados relativos à variável dependente e suas variantes, bem como os condicionantes estritamente linguísticos eleitos no *stepup* como importantes para explicar a variante presença de timbre aberto das vogais médias em exame.

Nossas análises incidem a seis fatores linguísticos eleitos pelo *stepup* considerados importantes pelo VARBRUL para ***explicar o que favorece o fenômeno de abertura nas vogais médias em posição tônica nos nomes femininos***, e nove fatores linguísticos e não linguísticos que integraram também as variáveis independentes, eleitos pelo *stepdown*, ou seja, fatores que não foram considerados importantes pelo VARBRUL para explicar o fenômeno de presença de abertura.

Assim, quantos aos fatores eleitos no *stepdown*, a saber: número da palavra, anterioridade/posterioridade da vogal objeto, presença da vogal objeto na palavra, quantidade de sílaba da palavra, posição da palavra no sintagma, sexo, faixa etária, escolaridade, procedência, apesar de não ser considerado importante pelo VARBRUL para explicar o fenômeno em estudo, faremos uma breve análise acerca dos resultados apresentados.

Registre-se que o arquivo de especificação que consubstanciou a codificação dos dados e as análises foi constituído de 16 grupos de fatores aí se incluindo a variável dependente. Excluindo-a, tivemos 15 grupos de fatores relativos às variáveis independentes, sendo 4 extralinguísticas, nenhuma considerada no *stepup*, e 11 linguísticas, 06 eleitas no *stepup*, objetos estas de análise neste trabalho como já exposto, e 05 eleitas no *stepdown*.

3.3. A VARIÁVEL DEPENDENTE E SUAS VARIANTES

De acordo com a tabela abaixo, no português falado em Cametá a maior probabilidade de ocorrência é a realização aberta das médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos. Pode-se dizer, nesse sentido, que nesse município esse fenômeno linguístico se atualiza como marca de identidade desses sujeitos. Não se quer dizer com isso que seja uma realidade somente dos cametaenses.

O que se afirma é que nessa materialidade linguística e social esse fenômeno tende a marcar com maior probabilidade os falantes desse português, de modo que no presente momento a articulação de palavras femininas, com /e/ e /o/ em posição tônica, realiza-se como marca de identidade em suas variantes abertas.

Pode ser que haja outros sujeitos em outras regiões do país em que a produção de timbre aberto das médias /e/ e /o/ em nomes femininos, posição tônica, também seja realizada com maior probabilidade. Nesse caso, os sujeitos de lá e de cá estarão unidos não somente por serem, se for o caso, ligados à classe trabalhadora, no que diz respeito a questões de ordem econômica, mas também por terem marcas linguísticas com maior probabilidade de realizações similares.

Em termos quantitativos, o programa *VARBRUL* apontou a variante presença de abertura com um peso relativo maior que a variante ausência de abertura. Para a primeira variante o peso relativo fora de 0,53, enquanto que para a segunda variante fora de 0,48. Em termos percentuais, a presença de abertura, timbre aberto das médias, fora de 53%, ou seja, de 667 dados, 352 ocorrências foram de abertura das médias em exame e 47%, ou seja, 315 dados de 667 ocorrências corresponderam à ausência de abertura, timbre não aberto, ou seja, casos de timbre fechado e casos de realizações de variantes altas dessas médias.

Isso significa que no português falado em Cametá há uma maior probabilidade de os falantes produzirem [‘gré.lha] e [‘pô.sa] para “grelha” e “poça”, respectivamente, com médias abertas, que [‘gré.lha] e [‘pô.sa], com médias com timbre não-aberto, com maior frequência de fechadas quanto a esse último que frequência de elevação de /o/ para /u/, haja vista que dos 315 dados de palavras com timbre não-aberto apenas 04 ocorrências referiram-se a uma vogal alta posterior resultante de elevação, considerando-se que não houve casos de elevação da média /e/.

Tabela 01: A variável dependente e suas variantes

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Timbre Aberto ([gré.lha, cachorra])	352/667	53%	0,53
Timbre Não-Aberto [nuiti, noiti, grêlha, cachorra])	315/667	47%	0,48

Percentualmente, dos 667 dados, 352 ocorrências, 53% desse total, como já vimos, corresponderam a palavras com realizações abertas das médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos do português falado em Cametá, enquanto que 311 dados desse total, ou seja, 46% corresponderam a realizações fechadas das médias em exame e 1% daquele total, ou seja, 4 dados, revelaram-se como casos de elevação da média /o/ em posição tônica nos nomes femininos, resultando na vogal alta posterior, conforme tabela abaixo.

Tabela 02: Percentual de timbre aberto/fechado/variante [u] resultante da elevação da média /o/

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL
Timbre Aberto (grêlha, cachorra)	352/667	53%
Timbre Fechado (grêlha, cachorra)	311/667	46%
Elevação da média /o/, resultando na variante alta posterior [u] ([nuitSi/kuiza])	04/667	1%

A observação da tabela acima confirma o disposto por Rodrigues (2005) no que diz respeito à elevação da média /o/ em posição tônica no português falado em Cametá. Com efeito, a elevação de /o/ nessa posição é objeto de estigma social, tanto é que das 348 ocorrências da média /o/ em posição tônica nos nomes femininos nesse português, ou seja, 52% de um total de 667 dados, somente em 04 dados, ou seja, 1% de 348 ocorrências, foi observado o fenômeno do alteamento /o/ > [u] estudado por Rodrigues (2005), demonstrando que em Cametá, nos nomes femininos, o falante evita também produções de um /o/ em sua variante posterior alta [u], como ['bu.ka] e ['mu.sa], por exemplo, em decorrência de preconceito linguístico, como exposto por Rodrigues (2005). No demais, 319 dados corresponderam a palavras com a média anterior /e/, ou seja, 48% de um total de 667 dados.

No que diz respeito à relação abertura das médias em posição pretônica com a realização das médias em posição tônica, estabelecendo-se uma comparação com o trabalho de Rodrigues & Araújo (2008), que estudaram as médias /e/ e /o/ em posição pretônica no português falado em Cametá, detendo-se em casos de harmonização vocálica, observamos uma assimetria na realização aberta das médias /e/ e /o/.

Rodrigues & Araújo (2008) observaram no português falado em Cametá, poucas ocorrências dessas médias com o timbre aberto em posição pretônica (7% de abertura para a média /o/ pretônica posterior, ou seja, 117 dados de um total de 1.690; 9% de abertura para a média /e/ pretônica anterior, ou seja, 248 dados de um total de 2.849), concluindo que tal fato se dava, diferentemente do município de Bragança, estado do Pará, devido em Cametá não haver historicamente presença de imigrantes nordestinos, como naquele município, os quais tendem a realizar as médias pretônicas com maior probabilidade com timbre aberto (FREITAS, 2003, apud RODRIGUES & ARAUJO, 2008). Com efeito, dizem os pesquisadores, na posição pretônica as médias /e/ e /o/ predominavam com o timbre fechado, aproximando o português falado em Cametá dos falares do sul do país, divergindo do disposto por Nascente (Freitas, 2003, apud Rodrigues & Araújo, 2008), para quem os falares do Norte teriam com marca a abertura das médias em posição pretônica.

Contudo, em posição tônica o português falado em Cametá, cuidando-se de nomes femininos, tem predominância probabilística de realização de médias com timbre aberto em desproveito do timbre fechado. É preciso, entretanto, compreender que o trabalho de Rodrigues & Araújo (2008) tratou das médias /e/ e /o/ em posição pretônica sem controlar o tipo de palavra, quanto ao gênero, de modo que a comparação aqui realizada funciona mais como um indicativo de que deva ser realizada uma investigação do timbre das

médias /e/ e /o/ em posição pretônica observando-se casos em nomes femininos para que tenhamos uma comparação mais aproximada em termos conclusivos.

Mas o fato é que em Cametá há uma maior probabilidade de médias /e/ e /o/ em posição tônica, nomes femininos, com realização de timbre aberto, de modo que se torna necessário observar que grupos de fatores contribuem para explicar tal fenômeno. Nossos dados demonstraram que essa abertura é condicionada por fatores estritamente lingüísticos.

3.3.1. As variáveis independentes eleitas pelo *stepup* para explicar a maior probabilidade de timbre aberto das médias /e/ e /o/ em posição tônica, nomes femininos

Seis variáveis independentes foram eleitas pelo *stepup* para explicar a presença de timbre aberto das médias em exame, a saber: tipo de sílaba, altura da vogal da sílaba precedente, altura da vogal da sílaba seguinte, natureza oral/nasal da vogal objeto, natureza do onset da sílaba com vogal objeto, natureza do segmento seguinte à vogal objeto.

Esse seis grupos de fatores denotam que a presença de timbre aberto das médias em exame é resultado de fatores estritamente lingüísticos.

Abaixo damos conta de explicar esses seis fatores como condicionadores do fenômeno em exame.

3.3.1.1. Tipo de Sílaba

De acordo com a tabela abaixo, a presença de timbre aberto nos nomes femininos do português falado em Cametá, posição tônica, é favorecida por sílabas pesadas com coda suprasegmental de tonicidade e por sílabas pesadas com coda consonantal, haja vista o peso relativo de 0,54 e 0,94, respectivamente. Sílabas pesadas com coda vocálica tendem a inibir a abertura em exame, haja vista o baixo peso relativo de 0,02.

Tabela 03: Tipo de sílaba

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Sílaba Pesada com coda suprasegmental de tonicidade ([gré.lha/pó.ça])	291/525	55%	0,54
Sílaba pesada com coda vocálica ([‘noi.tSi]/[‘bow.sa])	2/69	3%	0,02
Sílaba Pesada com coda consonantal ([tés.ta/pós.ta])	59/73	81%	0,94

Considerando o maior peso relativo para a presença de coda silábica consonantal, **0,94**, favorecendo o timbre aberto das médias em exame na posição tônica, nome feminino acreditou-se que, do ponto de vista fonético, o traço [+ obstrução] do elemento consonantal favoreça o fenômeno aqui estudado, haja vista que esse traço não existe nas vogais, produzidas essas, do ponto de vista fonético, com a saída, sem obstrução, do ar pela boca, tanto é que a coda silábica vocálica desfavorecera o timbre aberto em exame.

Por outro lado, acreditamos que o acento tônico como elemento de coda silábica favorece a presença de timbre aberto nessas vogais, em posição tônica nos nomes femininos, em decorrência da maior intensidade de energia sonora emitida sobre a sílaba para que a mesma se torne tônica em relação às demais sílabas da palavra, favorecendo certo alongamento da vogal núcleo propício para a manutenção do timbre aberto da mesma.

3.3.1.2. Altura da vogal da sílaba precedente

Observando a tabela abaixo, constatamos estatisticamente que a presença de timbre aberto nos nomes femininos em posição tônica no português falado em Cametá é favorecida exclusivamente pela ausência de vogal em sílaba precedendo as médias em exame, haja vista o peso relativo de 0,71 para esse

fator, enquanto que os demais fatores tendem a desfavorecer o fenômeno em análise, considerando-se os baixos pesos relativos: 0,21 para vogal média precedendo as médias em exame, 0,17 para a vogal baixa em sílaba precedente e 0,32 para vogal alta em sílaba precedente.

Tabela 04: Altura da vogal da sílaba precedente

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Vogal média ([ko.lhé/se.nhó.ra])	28/103	27%	0,21
Ausência de vogal precedente (início de palavra) ([pó.sa/gré.lha])	235/374	63%	0,71
Vogal baixa (cal.çó.la/ca.dé.la])	16/58	18%	0,17
Vogal alta ([cu.lhé/si.nhó.ra])	73/132	55%	0,32

Com efeito, o timbre aberto das médias em exame não sofre influência, em termos de maior probabilidade de manifestação no português falado em Cametá, de qualquer altura de vogal precedendo a vogal média da sílaba tônica, ou seja, trata-se de um fenômeno em que a altura da vogal da sílaba precedente, qualquer que seja, não contribui para o timbre aberto das médias /e/ e /o/. Isto quer dizer que é ausência de vogal em sílaba precedente é o que favorece o fenômeno em exame.

3.3.1.3. Altura da vogal da sílaba seguinte

Quanto à altura da vogal da sílaba seguinte, é o fator vogal alta, aí amalgamado o fator ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra), que favorece com maior probabilidade a presença de timbre aberto nas médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos no português falado em Cametá, haja vista o peso relativo de 0,73, enquanto que vogal baixa na sílaba seguinte tende a desfavorecer em termos probabilísticos o fenômeno em exame. Ver tabela 05.

Tabela 05: Altura da vogal da sílaba seguinte

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Vogal baixa ([ca.dé.la/ca.chór.ra])	277/501	55%	0,42
Vogal alta ([do.més. ti.ka]/[mó.tu]) – aqui está amalgamado o fator ausência de vogal na sílaba seguinte (final de palavra), tipo [mu.'lhé] e [vo.'vó]	75/166	45%	0,73

Em termos de altura da vogal sílaba seguinte, é o traço [+alto] da vogal nessa posição que tende a favorecer o timbre em exame. Com efeito, esse traço condiciona uma assimetria em termos de maior distância articulatória entre as médias e as altas da sílaba seguinte contribuindo para que aquelas sejam realizadas com timbre aberto. Trata-se de uma situação em que o falante imprime com a abertura uma maior distância em relação ao traço alto da vogal da sílaba seguinte, evitando, assim, uma maior aproximação que tenderia a, talvez, favorecer um timbre fechado dessas médias.

Por outro lado, em relação à vogal baixa da sílaba seguinte essa distância tenderia a diminuir, haja vista que médias abertas e vogais baixas possuem o traço [-ATR], tornando-se uma relação mais simétrica. Em outras palavras, é a assimetria de traços que tende a favorecer, nesse grupo de fatores, o timbre aberto em exame, com o traço [-ATR] das médias abertas em assimetria com o traço [+ATR] das vogais altas da sílaba seguinte.

3.3.1.4. Natureza oral/nasal da vogal objeto

Com relação ao grupo de fatores *natureza oral/nasal da vogal objeto*, a presença de timbre aberto das vogais médias em posição tônica, nomes femininos, é favorecida, em termos probabilísticos, quando as mesmas se encontram em sílaba oral, haja vista o peso relativo de 0,67. Com efeito, haja vista o peso relativo 0,00 para a

presença das médias em sílaba nasal, essa posição desfavorece o timbre em exame.

Tabela 06: Natureza oral/nasal da vogal objeto

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Sílaba oral ([sé.di/có.ta])	75/166	45%	0,67
Sílaba Nasal ([do.en.sa/pom.ba])	2/72	3%	0,00

Com efeito, a natureza oral da sílaba em que se encontram as médias em exame tende a favorecer o timbre aberto daquelas em decorrência de uma não obstrução à saída de ar dos pulmões típica de produções articulatorias orais, enquanto que a natureza obstruinte dos sons nasais, haja vista o abaixamento da úvula para que o ar saia pelas narinas tenda a desfavorecer o timbre em análise.

3.3.1.5. Natureza do onset da sílaba com a vogal objeto

De acordo com a tabela abaixo, os *onsets* da sílaba com a vogal objeto que com maiores probabilidades favorecem a presença de timbre aberto das médias /e/ e /o/ em posição tônica, nomes femininos, são onsets vazios, com peso relativo de 0,94, onsets palatais, com peso relativo de 0,87, onsets dorsais, com peso relativo de 0,86, e onsets coronais exceto palatais, com peso relativo de 0,51. Os onsets fricativos, com peso relativo de 0,24, labiais, com peso relativo de 0,34, e os onsets ramificados, com peso relativo de 0,37, desfavorecem, em termos probabilísticos, o fenômeno em análise.

Tabela 07: Natureza do onset da sílaba com a vogal objeto

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Coronal exceto palatal (A [‘nê.ga/’nó.ka])	58/148	39%	0,51
Fricativo ([vé.la/ca.rró.ça/sé.la])	95/196	48%	0,24

Dorsal (A [ké.bra/kó.bra])	54/75	72%	0,86
Labial ([bô.ca/pér.na])	67/131	51%	0,34
Ramificado ([bré.cha/bró.cha])	17/36	47%	0,37
Palatal (A [jé.ca/ jó.ca])	26/35	74%	0,87
Onset Vazio (A [ó.va/é.va])	35/46	76%	0,94

Com efeito, acreditamos que onsets coronais, dorsais e palatais condicionam o timbre aberto das vogais em decorrência do traço [+alto] que os mesmos possuem. Assim, o contato da língua em relação ao palato estaria condicionando a abertura em exame.

Quanto aos onsets vazios, acreditamos que a maior probabilidade de os mesmos estarem favorecendo deva-se à possibilidade de ausência de emissão de energia sonora, contribuindo para um contraste entre esse silêncio de um lado do espectro e de outro uma maior intensidade sonora com a abertura das médias em exame.

3.3.1.6. Natureza do segmento seguinte à vogal objeto

Nesse grupo, 04 fatores favorecem, em termos probabilísticos, a presença de timbre aberto das vogais médias /e/ e /o/ em posição tônica nos nomes femininos do português falado em Cametá. Segmentos dorsais após a vogal objeto, com peso relativo de 0,86, segmentos coronais também após a vogal objeto, com peso relativo de 0,63, e segmentos fricativos também após a vogal objeto, com peso relativo de 0,59, tendem a favorecer o timbre aberto em exame.

Por outro lado, segmentos vocálicos, com peso relativo de 0,12, segmentos labiais, com peso relativo de 0,39, e segmentos palatais, com peso relativo de 0,22, após a vogal objeto são desfavorecedores para a presença de timbre aberto das vogais em estudo.

Registremos que nesse grupo retiramos das rodadas que fornecem percentuais com pesos relativos o fator *vazio* logo após a vogal objeto, conforme já exposto.

Tabela 08: Natureza do segmento seguinte à vogal objeto

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Dorsal (A [nó.ka/nê.ga])	46/51	90%	0,86
Vogal ([coi.sa])	19/102	19%	0,12
Coronal (A [né.ta/nó.ta])	185/277	67%	0,63
Fricativo ([pé.ça])	56/120	47%	0,59
Labial ([a.bó.bo.ra])	26/37	70%	0,39
Palatal (A[né.lha/ó.lha.da]) ([re.di/pon.ti])	20/80	25%	0,22
Vazio ([ko.'lhê])	Retirado	Retirado	Retirado

Acreditamos que os segmentos dorsais e coronais favoreçam a abertura em exame em decorrência do traço [+ alto] da produção das mesmas. Quanto aos segmentos fricativos, cremos que natureza obstrutiva não contínua dos mesmos é que esteja a favorecer o timbre aberto em exame.

3.3.2. As variáveis independentes eleitas pelo *stepdown*, mas que não foram considerados importantes pelo VARBRUL para explicar o fenômeno presença de timbre aberto das médias /e/ e /o/ em posição tônica, nomes femininos.

Nove variáveis independentes foram eleitas pelo *stepdown*, a saber: número da palavra (singular e plural), posição da palavra no sintagma (nominal e verbal), anterioridade e posterioridade, quantidade de sílaba na palavra, presença da vogal objeto na palavra (radical e sufixo), sexo, faixa etária, escolaridade, procedência.

Abaixo damos conta de explicar a atuação desses nove fatores como possíveis condicionadores do fenômeno em exame.

3.3.2.1. Presença da vogal objeto na palavra

Nesse grupo de fatores percebe-se que a presença de abertura é favorecida quando a vogal objeto encontra-se no radical da palavra, sendo que para este fato o programa mostrou um peso relativo de 0,51 para as 345 ocorrências de um total de 641.

Tabela 09: Presença da vogal objeto na palavra

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
No radical da palavra ([fôr.ma]) ([né.ta])	345/641	54%	0,51
No sufixo ([for.mó.za][su.ti.lê.za])	7/26	27%	0,29

Com relação à posição da vogal objeto no sufixo da palavra, o programa mostrou um peso relativo consideravelmente menor de 0,29 para esta posição, em que foram relatadas apenas 7 de um total de 26 ocorrências.

3.3.2.2. Singular e plural

Com relação ao grupo de fator “*singular e plural*”, vemos que o fator singular é o que mais possibilita a presença de abertura nas vogais em posição tônica nos nomes femininos, haja vista um peso relativo de 0,52, o que representa 310 ocorrências de um total de 592.

Tabela 10: singular e plural

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Singular ([pós.ta] [gré.lha])	310/592	52%	0,52
Plural ([pós.tas/gré.lhas])	352/667	53%	0,38

O fato plural inibe a presença da abertura, considerando-se o peso relativo de 0,38, representando assim 352 de um total de 667 ocorrências.

3.3.2.3. Anterioridade/Posterioridade da vogal objeto

Neste grupo de fatores, amalgamamos o fator “vogal posterior” com o fator “vogal alta posterior resultante de elevação”, em decorrência de *KNOCKOUT* nesse grupo de fatores. Não se observaram casos de vogal anterior resultante de elevação, como previsto no arquivo de especificação.

Tabela 11: Anterioridade/Posterioridade da vogal objeto

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Vogal anterior ([gré.lha])	170/319	53%	0,48
Vogal posterior amalgamada com Vogal alta posterior resultante de elevação ([pó.ça])	182/348	52%	0,52

Com efeito, a presença de abertura é marcada pelo traço [+posterior] da vogal objeto, ou seja, vogais posteriores tendem mais para a abertura que vogais com o traço [+anterior], considerando-se o peso relativo de 0,52 para o fator “vogal posterior” em amalgamação como “vogal posterior alta resultante de elevação” e o peso relativo de 0,48 para o fator “vogal anterior”.

3.3.2.4. Quantidade de sílabas da palavra

De acordo com a tabela abaixo, o fator *duas sílabas* é o que mais possibilita a presença de abertura das vogais médias em posição tônica, pois o mesmo apresentou um peso relativo de 0,62, o maior peso relativo com relação aos demais.

Tabela 12: Quantidade de sílabas da palavra

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Três Sílabas (mé.di.ca])	96/242	40%	0,37
Duas Sílabas ([pós.ta])	236/377	63%	0,62
Quatro ou mais de Quatro Sílabas ([ma.ra.vi.lhó.sa])	20/48	42%	0,29

O fator *três sílabas* apresentou um peso relativo de 0,37 e o fator *quatro sílabas ou mais* apresentou um baixo peso relativo de 0,29, o que nos possibilita dizer que esses dois últimos fatores não implicam maior probabilidade para a realização da variante presença de abertura.

3.3.2.5. Posição da palavra no sintagma

No grupo de fator “*posição da palavra no sintagma*”, analisamos os sintagmas verbal e nominal. Quanto ao sintagma nominal, o programa acusou 277 ocorrências das vogais médias abertas, de um total de 510, o que resultou num percentual de 54% e um peso relativo de 0,51, o que mostra que esse fator é mais relevante à presença de abertura.

Tabela 12: posição da palavra no sintagma

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Sintagma nominal (a [grE.lha] caiu)	277/510	54%	0,51
Sintagma verbal (a vovó é [ve.lha])	75/157	48%	0,48

Com relação ao fator sintagma verbal, o qual apresentou um resultado de 75 ocorrências de médias abertas de um total de 157 ocorrências nessa posição, um percentual de 48% e um peso relativo de 0,48, implica dizer que o mesmo não é determinante para o fenômeno presença de abertura.

3.3.2.6. Sexo

Como já salientamos, o fenômeno presença de abertura é respectivamente de ordem lingüística, principalmente quando consideramos, em termos sociais quanto ao fator sexo, o peso relativo mediano de 0,50 tanto para o sexo feminino como para o masculino.

Tabela 13: Sexo

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Feminino	175/324	54%	0,50
Masculino	177/343	52%	0,50

Com isso, pode-se dizer que tanto as pessoas do sexo feminino quanto do sexo masculino, no município de Cametá, condicionam as vogais médias com maior intensidade, provocando assim o timbre aberto nas mesmas.

3.3.2.7. Faixa Etária

Quanto à questão da faixa etária, a abertura das médias em nomes femininos realiza-se com maior probabilidade entre falantes da segunda faixa etária, com um peso relativo de 0,57.

Tabela 14: faixa etária

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
15 A 25	110/204	54%	0,45
26 A 45	154/291	53%	0,57
46 Em Diante	88/172	51%	0,43

Falantes da primeira faixa etária, com um peso relativo de 0,57, e da terceira faixa etária, com um peso relativo de 0,43, tendem a inibir a presença de abertura aqui analisada. A princípio, observa-se que se trata de fenômeno com mudança em tempo aparente, haja vista estagnar-se na segunda faixa etária e ocorrer com menor probabilidade entre os da primeira e segunda faixas etárias.

3.3.2.8. Escolaridade

Em termos de escolaridade, a presença de abertura nas médias em nomes femininos é condicionada pelo nível médio, haja vista o maior peso relativo nesse grupo de fatores, ou seja, 0,58.

Tabela 15: Escolaridade

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Ensino fundamental	128/ 257	50%	0,47
Ensino médio	141/239	59%	0,58
Analfabeto	83/171	49%	0,43

Por outro lado, falantes com ensino fundamental, como um peso relativo de 0,47, e analfabetos, com peso relativo de 0,43, tendem a realizar o fenômeno com menor probabilidade, inibindo-o.

3.3.2.9. Procedência

Quanto à procedência, são falantes da zona rural que realizam com maior probabilidade a presença de abertura em exame, haja vista o maior peso relativo de 0,54.

Tabela 16:Procedência

VARIANTES	APLICAÇÃO	PERCENTUAL	PESO RELATIVO
Zona rural	197/366	54%	0,54
Zona urbana	155/301	51%	0,46

Falantes da zona urbana, com peso relativo de 0,46, inibem a presença de abertura. Parece-nos que essa presença é marca maior de identidade dos sujeitos da zona rural em oposição aos sujeitos urbanos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com relação aos dados analisados na presente pesquisa, vimos que a abertura das vogais médias em posição tônica nos nomes femininos é um fator decorrente do português falado em Cametá/PA, ou seja, marca identitária dos falantes dessa região, onde consiste uma maior probabilidade de ocorrer esse fenômeno.

De acordo com o programa estatístico *VARBRUL*, esse fenômeno possuiu característica puramente lingüística, ou seja,

os fatores que levam os falantes a produzir o timbre [-ATR] das vogais médias /e/ e /o/ em sílaba tônica são estritamente fonético-fonológicos, considerando-se que os fatores extralingüísticos como faixa etária, escolaridade, sexo e procedência não foram eleitos pelo *stepup*, o programa que mostra os fatores que condicionam a variação de maior peso relativo, no caso, as vogais médias de timbre aberto.

Do ponto de vista lingüístico, o programa registrou 06 grupos de fatores que favorecem a abertura de timbre das vogais médias /e/ e /o/, dentre os quais temos: (i) tipos de sílabas; (ii) altura da vogal da sílaba precedente; (iii) altura da vogal da sílaba seguinte; (iv) natureza oral nasal da vogal objeto; (v) natureza do *onset* da sílaba com a vogal objeto; (vi) natureza do segmento seguinte à vogal objeto.

Também do ponto de vista lingüístico, o fenômeno foi desfavorecido, no *stepdown*, pelos seguintes grupos de fatores: (i) número da palavra, correspondente ao singular e plural; (ii) anterioridade/posterioridade da vogal da vogal objeto; (iii) presença da vogal objeto na palavra, correspondente ao radical da palavra e ao sufixo; (iv) quantidade de sílabas da palavra; (v) posição da palavra no sintagma.

Os fatores sociais, 04, não foram também considerados para explicar o fenômeno em exame pelo programa estatístico VARBRUL.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, Marivana dos Prazeres. *As vogais Médias Pré-tônicas /e/ e /o/ no Português Falado no Município de Cametá/NE do Pará* – uma abordagem variacionista. Belém: PIBIC/UFGA, 2006-2007. (Relatório Técnico-Científico – final)
- ALVES, Marlúcia Maria. *As vogais médias em posição tônica nos nomes do português brasileiro*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Letras: UFMG, Belo Horizonte, 1999.
- BRESCANCINI, Cláudia Regina. A análise de regra variável e o programa VARBRUL 2S. In: BISOL, Leda & BRESCANCINI, Cláudia (Orgs.). *Fonologia e Variação: recortes do português brasileiro*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.
- CÂMARA Jr., J. M. *Estrutura da Língua Portuguesa*. 30. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1999.

- CUNHA, Viviane. Um traço do vocalismo português: a metafonía. Dissertação (Mestrado em Língua Portuguesa) – Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 1991.
- FURTADO, Maria Jocélia Oliveira. *O abaixamento [e] < [i] e/ou [E] < [i] nos clíticos no Português Falado no Município de Cametá/NE do Pará – uma abordagem variacionista*. Belém: PIBIC/UFPA, 2007-2008. (PIBIC/UFPA - Relatório Técnico-Científico – final)
- LABOV, William. *Modelos sociolingüísticos*. Traducción José Miguel Marinas. Madrid: Cátedra, 1983.
- MOLLICA, Maria Cecilia. Fundamentação teórica: conceituação e delimitação. In: MOLLICA, Maria Cecilia & BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- POSSENTI, Sírio. *Por que (não) ensinar gramática na escola*- Mercado de letras; Campinas: SP, 1996
- REIS, Giussany Socorro Campos dos. *A nasalização vocálica pretônica seguida de consoante nasal na sílaba seguinte: variação no português falado no município de Cametá – Pará*. PIBIC/INTERIOR, 2008-2009 (Relatório Final).
- REIS, Giussany Socorro Campos dos. *A variação sem motivação aparente das médias pretônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá – Pará*. PIBIC/INTERIOR, 2009-2010 (Relatório Final).
- RODRIGUES, Doriedson S. *Da zona urbana à rural/ entre a tônica e a pré-tônica: o alteamento /o/ > [u] no município de Cametá/NE paraense - uma abordagem variacionista*. Belém: CML/UFPA, 2005.
- RODRIGUES, Doriedson S. & ARAÚJO, Marivana dos P. *As vogais médias pretônicas /e/ e /o/ no português falado no município de Cametá/ Pará – a harmonização vocálica numa abordagem variacionista*. Rio Grande do Sul: PUCRS, Cadernos de Pesquisa em Lingüística 2008.
- SCHERRE, Maria Marta Pereira & NARO, Anthony Julius. Análise quantitativa e tópicos de interpretação do Varbrul. In: MOLLICA, Maria Cecilia & BRAGA, Maria Luiza. *Introdução à Sociolingüística: o tratamento da variação*. São Paulo: Contexto, 2003.
- TARALLO, F. A. *A Pesquisa sociolingüística*. São Paulo, Ática, 1986.
- TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Gramática e Interação: uma proposta para o ensino de gramática*- 13ª ed.- Cortez: São Paulo, 2009.

Meu nome é um rio:
Identidade e imaginário Amazônico

Ivone dos Santos Veloso

Resumo

Apresenta-se, em linha gerais, a proposta da pesquisa “Discurso literário, identidade e Imaginário Amazônico”, um estudo que pretende discutir a razão histórica para a relevância que o rio tem para a região como meio de subsistência, de transporte, e, sobretudo, para a constituição do imaginário social da/sobre essa região, imprimindo-lhes muitas vezes o seu “tempo lento”, bem como a sua configuração labiríntica, deslizando e sinuosa. Desse modo, nos propomos a compreender porque emerge no imaginário amazônico a relação rio x homem na representação da identidade amazônica, uma relação tão arraigada que quando falamos em identidade dos povos amazônicos, inevitavelmente, a imagem do ribeirão é tão logo lembrada como a mais típica representação da cultura da região, muito embora essa não seja a única imagem identitária marcada pela relação com o rio, como intento demonstrar nesse breve estudo. Assim, busco observar como e até que ponto a imagem do rio afeta as representações identitárias na literatura da Amazônia, sem, contudo, homogeneizá-la. Para tanto, me reporto ao poema de Max Martins, *Rasuras*, para exemplificar como o discurso literário pode representar essa relação significativa entre o rio e o sujeito amazônico.

Palavras-chave

Identidade. Amazônia. Imaginário.

NOS RIOS DA PESQUISA: UMA INTRODUÇÃO

O presente artigo pretende apresentar as linhas gerais de uma pesquisa que discute o discurso literário amazônico, oral ou escrito, como representações da identidade cultural da região. Para tanto, envereda-se pelo campo da poesia e das narrativas de autores amazônicos, entrelaçando-os com as discussões teóricas dos estudos literários e culturais, convergendo, dessa forma, para um diálogo entre diversos campos do saber, tais como a antropologia, a história, a geografia, dentre outros que nos permitem compreender melhor as construções identitárias presentes na Literatura da Amazônia.

A Pesquisa intitulada “Identidade e Imaginário Amazônico” objetiva demonstrar a complexidade da identidade Amazônica, ou melhor, Identidades Amazônicas, bem como observar e analisar as representações identitárias em escritores amazônicos: do século XX à contemporaneidade; as representações identitárias nas narrativas orais da Amazônia Paraense e analisar as relações histórico-sócio-culturais envolvidas na construção dessas representações identitárias (da Amazônia) . *A priori*, os aspectos a serem investigadas referem-se à:

- relação rio-homem nas representações identitárias da Amazônia
- representação da identidade feminina

Assim, inicialmente, o estudo tem buscado primeiramente compreender até que ponto a imagem do rio afeta as representações identitárias na literatura da Amazônia, sem contudo, homogeneizá-la, considerando apenas a figura do ribeirinho. Do mesmo modo, posteriormente, almeja-se investigar as figuras das matriarcas, das loucas, das feiticeiras, dentre outras que emergem no imaginário da literatura da Amazônia, especialmente, dos escritores e narradores da Amazônia Paraense. A investigação tem se dado a partir de pesquisa bibliográfica e coleta de narrativas da Amazônia Paraense, contando com a participação voluntária do discente da Especialização em Literatura e Leitura (UFPA/CUTINS) Eder Pereira Dias.

DA PESQUISA SOBRE OS RIOS: IDENTIDADE(S)

A Amazônia foi e continua sendo narrada por diversos discursos que constituíram e constituem a sua representação como aquilo que Benedict Anderson (1989) chamou de *comunidade imaginada*. Uma condição que se funda na imagem de uma paisagem única e homogênea, pensada como um lugar limitado pelas suas fronteiras geográficas, e no perfil de uma comunidade, cuja imagem do homem amazônico se assenta numa fraterna representação de um homem ingênuo, cordial, ligado às coisas da natureza e de hábitos e crenças esdrúxulas, sendo, portanto, mais uma peça desse cenário em que a natureza é sempre pitoresca. (VELOSO, 2007, p.29)

Nessa perspectiva, vamos ao encontro da relação rio x homem no imaginário social da literatura da Amazônia, uma relação que se origina a partir da importância indelével que o rio tem para essa região como meio de subsistência, de transporte, de comunicação, imprimindo, muitas vezes, o seu tempo lento ou o seu traçado labiríntico às narrativas, bem como na representação da identidade amazônica, de modo que quando falamos em identidade dos povos amazônicos, inevitavelmente, a imagem do ribeirinho é tão logo lembrada como a mais típica representação da cultura da região (CRUZ, 2007, p.49).

Tendo em vista isso, já podemos vislumbrar que a imagem do rio afeta as representações identitárias na literatura da Amazônia. Conforme nos informa Cruz (2007, p.52-53), essa construção da identidade amazônica pautada na imagem do ribeirão se fez em parte pelo olhar naturalista que invisibilizou, muitas vezes, o homem dessa região, sobrepondo o espaço no quadro de representações da Amazônia, de modo que a identidade desse homem segue a natureza desse espaço, mantendo, inclusive, uma relação direta com a coisa nomeada: de rio, ribeirão. Por outro lado, essa representação identitária também se deve a certo olhar que romantizou a figura do homem amazônico, constituindo a imagem do “caboclo ribeirão” como aquilo que é o “o autêntico”, “o original” da região. Tais olhares, por sua vez, engendraram a visão colonialista sobre a identidade amazônica e corporificaram o estereótipo do caboclo que sobrevive até os dias de hoje: um sujeito cordial, melancólico, indolente, lento e atrasado, peculiaridades “herdadas”, por assim dizer, do rio.

Não quero com isso adotar uma postura determinista, dizendo que a consciência de pertencimento se deve a localização geográfica, pelo contrário, o que interessa aqui observar é como o espaço amazônico condiciona, afeta ou influencia nas representações sobre o homem dessa região. Nesse sentido, parto da ideia que a identidade amazônica pode ser entendida como uma identidade territorial ou socioterritorial. Para Rogério Haesbaert (1999, p.178), uma identidade territorial é aquela cuja alusão ou referência a um território, tanto no sentido simbólico quanto no concreto, é um dos aspectos basilares para a sua construção, de modo que a identidade social se torna uma identidade territorial quando o referente simbólico central para a estruturação dessa identidade parte ou transpassa o território.

Assim, a razão mais contundente que leva a essa representação identitária do homem da Amazônia se deve certamente não só a constituição geofísica do espaço amazônico, mas, principalmente, pela construção histórica desse espaço, bem como pela importância que a natureza, leia-se, nesse caso, que o rio assume para os povos dessa região, inclusive simbolicamente.

De modo sucinto, notemos algumas observações a respeito desses aspectos que interferem na construção da(s) identidade(s) na Amazônia.

- a) **A constituição geofísica:** é fato que a Amazônia possui a mais extensa bacia hidrográfica do Planeta e é a maior em volume de água. Além da Região Norte do Brasil, compreende terras da região Centro-Oeste e de outros seis países da América do Sul: Bolívia, Colômbia, Equador, Guiana, Peru e Venezuela. O Amazonas, por sua vez, é o maior rio do mundo em extensão, cuja largura varia entre quatro e cinco quilômetros, podendo chegar até dez quilômetros em alguns trechos, e por isso mesmo, os primeiros viajantes que passaram por essa região chegaram a denominá-lo de rio-mar.
- b) **A constituição histórica:** A colonização do espaço amazônico, bem como a sua urbanização até a década de 1960, se forjou, por assim dizer, seguindo o traçado do rio, visto que era importante e estratégico que as povoações e, mais, tarde, as cidades se estruturassem às margens dos rios, uma vez que isso facilitaria o fluxo entre os lugares e o escoamento de produtos. De acordo com Gonçalves (2001) o espaço amazônico até aquela década, se organizou num padrão que ele chamou rio – várzea -floresta, posto que toda dinâmica econômica se desenvolva num tempo lento a partir do extrativismo, nas várzeas e nos rios. Entretanto, após a década de 60, com a construção de grandes eixos rodoviários na Amazônia, pode-se dizer, que se organizou um novo padrão que Gonçalves (2001) denominou de estrada-terra-firme-subsolo, que reproduz as novas relações socioeconômicas do espaço regional e o surgimento de um tempo rápido, tempo da modernidade. Contudo, isso não significou o fim do padrão anterior, o que determinou que essas experiências espaço-temporais se apresentem ubiquamente no espaço da Amazônia, configurando um tempo móvel, no qual se justapõem em um mesmo plano o antes e o agora, o novo e o antigo, entrelaçando o moderno e o tradicional no cotidiano da região.
- c) **A importância do rio:** dada essa presença geofísica do rio e essa relação historicamente construída com ele, o rio adquire um valor singular para aqueles que habitam nas margens dos barrancos, assim como para aqueles que

transitam pela região, posto que não se pode negligenciar a sua interferência na rotina da Amazônia, uma vez que este é via de acesso às cidades, às escolas, etc. cujos os meios de transporte, na maioria das vezes dependem do movimento de enchente/vazante para chegarem ao seu destino. O rio é também meio de subsistência, uma vez que, muitos sobrevivem da pesca artesanal; é a força geradora da energia elétrica que chega às casas, enfim, é uma referência concreta no dia a dia do povo amazônida, o que o torna também um referencial simbólico, já que, segundo Paes Loureiro “a encantaria é um rio prodigioso submerso num rio utilitário e pronto a emergir sobre o toque do devaneio caboclo ribeirinho” (2000, p.276-277), daí as histórias de botos, iaras, navios encantados, igrejas submersas, dentre outras que sobrevivem no imaginário regional.

Como vemos, o rio está em toda parte e tem uma efetiva participação na paisagem, na história e no imaginário desse território, o que justifica a relação com a identidade da região. Entretanto, não creio que a identidade amazônica, seja algo dado, a-histórico, homogêneo, uma identidade raiz única (GLISSANT, 1996, p. 71), constituindo-se numa essência tipicamente amazônica, nem tão pouco que a construção identitária que mantém sua relação com o rio se paute apenas na imagem do homem ribeirinho como a visão tradicional e colonialista quis firmar. Afinal, crer numa identidade exclusiva, unilateral, coerente e constante é uma ilusão, principalmente, quando se pensa isso em um contexto colonizado por diversos povos (portugueses, franceses, holandeses, africanos, italianos, japoneses) que deixaram suas marcas impressas no espaço, na cultura e, por conseguinte, no homem. Assim, acredito que a própria imagem dos rios amazônicos pode estruturar outras representações que, por sua vez, podem nos dizer que a identidade amazônica é heterogênea, facetada, múltipla, uma identidade rizomática que vai ao encontro de outras raízes (GLISSANT, 1996, p. 71-72).

Um exemplar que demonstra que a imagem dos rios amazônicos pode estruturar outras representações identitárias para além da figura do ribeirinho, o que por sua vez, pode nos dizer que a identidade amazônica é facetada, é o poema *Rasuras* de Max Martins,

poeta paraense. Para melhor compreendermos a representação que se constitui no poema, o transcrevemos abaixo:

RASURAS

Um buraco sem fundo cheio de palavras
Hakuin
Meu nome é um rio
Meu nome é um rio que perdeu seu nome
Um rio
nem sim
nem não
Nenhum
Somenos correnteza
Água masturbada em vaus
peraus
em po
luído orgasmo entre varizes
Sêmen sem mim
Mesmice
Onde está meu nome Lá neste rio de lama sem memória e
rumo?
Neste amarfanhado leito de inchada falha?
Meu nome é um rio cotoco - um Ícone
De barro
barroco
Um rio que só se-diz
Seduz-se
Se afaga e afoga
em ego e água: Aquário
Meu nome é um rio tapado
(poço)
E aqui se quebrantou meu nome
sua viagem e osso
É esta a sua fissura? E o seu rosto é este
escuro
atrás da porta
espelho
exposto à febre
à fera de si mesmo?
Ensimismado
meu nome é um rio que não tem cura

O título do poema, *Rasuras*, já nos parece ser indicativo desse corte com uma representação identitária colonialista e estereotipada, pautada na figura do ribeirinho. A epígrafe que acompanha o poema também nos dá a dimensão “da perda de um ‘sentido de si” (HALL, p.9): Um buraco sem fundo cheio de palavras. Daí se vê a identidade como um buraco, isto é, um lugar vazio, uma ausência, paradoxalmente, cheia de palavras, e, portanto, profícua de múltiplas possibilidades de se expressar.

Note-se que essa perda de sentido já denota, a meu ver, o deslocamento do sujeito e se torna evidente desde os primeiros versos do poema, nos quais o sujeito lírico se identifica com a imagem do rio: Meu nome é um rio/e sugere a perda das origens, ou da identidade primordial, original: *Meu nome é um rio que perdeu seu nome*, ao passo que intenta uma definição indefinindo-se: */Um rio/nem sim/nem não/nenhum*. Tal afirmativa/negativa, assim, pode ser lida como uma tentativa de desvincular a questão da identidade cultural amazônica de qualquer rótulo, desalojando-a, no dizer de Hall(p.75) “de tempos, lugares, histórias e tradições específicos e parecem ‘flutuar livremente’”. Essa situação leva o sujeito lírico a questionar a sua condição e a reivindicar uma identidade para si: *Onde está meu nome Lá neste rio de lama sem memória e/rumo?* Nesses versos, o rio *sem memória* tanto pode indicar a negação do passado e de rótulos, quanto a ausência de elementos estruturantes que lhe permitam constituir um sentido de si. Estar *sem memória* é não se reconhecer, um indicativo da crise de identidade desse sujeito que não (re)conhece sua própria história e por isso não se projeta no futuro. Nesse sentido, memória e identidade se entrelaçam e figuram num sujeito lírico que, como um desmemoriado, vai se tentando se recriar a partir de fragmentos, afinal: “Somos confrontados por uma gama de diferentes identidades(cada qual nos fazendo apelos, ou melhor fazendo apelos a diferentes partes de nós), dentre as quais parece possível fazer uma escolha.”

Este caráter de uma identidade em fragmentos, formada em estilhaços é também reafirmada no poema de Max Martins: *Neste amarfanhado leito de inchada falha?/ Meu nome é um rio cotoco - um Ícone/De barro/ barroco*. O rio cotoco aqui, parece se referir mais uma vez, a identidade constituída em pedaços, já que na

linguagem popular cotoco é, dentre as diversas significações, aquilo que é curto, pequeno, mas também de natureza incompleta, posto que sofrera alguma amputação ou eliminação. Cotoco é o ícone, palavra-imagem, que conforme Charles Peirce, é um signo que se caracteriza por uma associação de semelhança. Dessa maneira, o ícone de barro, barroco, remete ao primitivo, ao rústico, mas também, ao rebuscado, ao ornamental. Elementos que na verdade não são opositivos, nem excludentes, mas podem ser compreendidos como uma tentativa de conciliar mundos diferentes, identificando-se e movimentando-se, desse modo, entre eles de forma desconcertante, o que pode nos remeter à multiplicidade de sistemas de significação e representação cultural e social que nos rodeia e com o quais podemos nos identificar, ainda que provisoriamente..

No rio cotoco, também ecoa, por mais uma vez a perda de sentido, a perda das origens: *cotoco*, coto e oco, *de barro*, *barroco*. Barro oco. O oco, a sensação de vazio, remete a sensação do sujeito que foi descentrado, que perdeu a estabilidade, afinal pensar numa identidade fixa e estável é impossível, principalmente, em um contexto como o amazônico, cuja colonização e ocupação por diversos povos, assim como, os processos de modernização do seu espaço, deixaram suas marcas impressas na cultura e, por conseguinte, no homem. Talvez por essa razão o poema termina com uma constatação: **Meu nome é um rio que não tem cura.**

UM RIO QUE NÃO TEM FIM: CONSIDERAÇÕES

A pesquisa ora apresentada está em fase inicial, há um longo percurso a seguir por entre os rios literários que se constituem nas narrativas orais e escritas. Rios que são num só tempo discursos, representações e símbolos culturais de uma Amazônia que não é mais imaginada como única, e cuja a identidade se mostra, muitas vezes, facetada, descentrada, “posicional e estratégica”, revelando ao que parece, não somente um modo de olhar o homem/a mulher da região, mas uma nova dinâmica histórico social da Amazônia na pós-colonialidade. É nas margens desses rios, que buscamos compreender o que é ser amazônica, como nos vemos, como nos vem, como nos apresentamos e nos representamos a partir do imaginário de autores

como Inglês de Souza, Dalcídio Jurandir, Eneida de Moraes, Max Martins ou mesmo dos narradores populares.

Dessa maneira, tais observações não se esgotam nas que fiz até aqui, há outras que poderiam ainda demonstrar a crise identitária representada pela voz do sujeito lírico do poema *Rasuras* e sua identificação com o rio, sendo este, portanto um referencial simbólico relevante para compreendermos as representações identitárias presentes no discurso literário da Amazônia.

REFERÊNCIAS

- ANDERSON, B. *Nação e consciência nacional*. São Paulo: Ática, 1989.
- CANCLINI, N. G. *Culturas Híbridas*. Trad. Ana Ligia Lessa/Heloisa Pezza Cintrao. São Paulo: EDUSP, 2006.
- CRUZ, V.C. O rio como espaço de referência identitária: reflexões sobre a identidade ribeirinha na Amazônia. IN: TRINDADE JR.S.C.,TAVARES, M.G.C. (Orgs) *Cidades Ribeirinhas na Amazônia mudanças e permanências*. Belém: EDUFPA, 2007.
- GLISSANT, É. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. de Eunice Albergaria Rocha. Juiz de Fora: UFJF, 2005.
- GONÇALVES, C.W.P.A. *Amazônia, Amazônias*. São Paulo: Contexto, 2001.
- HAESBAERT, R. Identidades territoriais. In: ROSENDAHL, Z. CORRÊA, R.L. (Org.). *Manifestações culturais no espaço*. Rio de Janeiro: EDUERJ:1999.
- HALL, S. *A Identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2003
- LOUREIRO, J.J.P. *Obras reunidas*. São Paulo: Escrituras, 2000, 3v
- MARTINS, Max. *Rasuras* In: MARTINS, Max. *Poemas reunidos*: 1992-2001. Belém: EDUFPA, 2001, p.214-215
- VELOSO, I. S. *Marajó: espaço, sujeito e escrita*. Dissertação (Mestrado em Estudos Literários) – Universidade Federal do Pará, 2006.



Eixo III

EDUCAÇÃO, TECNOLOGIA,
DESENVOLVIMENTO E MEIO AMBIENTE

Filosofia da Práxis e Ensino Integrado: Uma questão ético-política¹

Ronaldo Marcos de Lima Araujo
Doriedson do Socorro Rodrigues

A práxis é ativa, é atividade que se produz historicamente – quer dizer, que se renova continuamente e se constitui praticamente –, unidade do homem e do mundo, da matéria e do espírito, de sujeito e objeto, do produto e da produtividade (KOSIK, 2002).

¹ Artigo resultante das ações de pesquisa integradas no Projeto “As Práticas Formativas em Educação Profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional” (2008-2009), financiado pelo CNPq.

Resumo

Tratamos de práticas pedagógicas em educação profissional. Defendemos que estratégias de ensino integradoras do pensar e do fazer dependem principalmente de projetos políticos de transformação social, revelados em posicionamento docente e compromisso institucional com uma práxis pedagógica revolucionária.

Palavras-chave

Educação profissional. Ensino integrado. Filosofia da práxis.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Em pesquisa realizada recentemente (ARAUJO, 2010) perguntá-vamos se teria havido mudança qualitativa nas práticas pedagógicas das/nas instituições de educação profissional paraense, em função das políticas dos anos 1990, orientadas pela lógica das competências, ou das políticas mais recentes que indicam a adoção do projeto de ensino integrado.

Buscávamos realizar uma avaliação mais aprofundada das possíveis mudanças qualitativas nas ações empreendidas pelas instituições, de modo a reconhecer a sua didática compreendida a partir das categorias: objetivos de ensino, conteúdos de ensino e métodos de ensino e de avaliação.

Observamos na realidade paraense que, em diferentes instituições, prevalece certo tradicionalismo pedagógico. Prevalece também o mercado e as competências como referências centrais, mesmo que outros referenciais também se façam presentes. O debate acerca do ensino integrado ainda é recente e restrito a poucas instituições.

De um modo geral, os procedimentos metodológicos e as estratégias de organização curricular e de avaliação assemelham-se muito nas diferentes experiências, mesmo naquelas em que exista a tentativa de efetivação de um ensino integrado. Não nos pareceu, portanto, ser este o fator decisivo e distintivo de práticas orientadas pelo pragmatismo ou pela Filosofia da Práxis.

Do ponto de vista das finalidades, entretanto, ficaram claras as distinções. São várias as referências apontadas pelos entrevistados, algumas antagônicas entre si e estas parecem relacionar-se com a

compreensão e a postura de cada sujeito ou com a trajetória teórico-prática vivenciada em cada instituição pesquisada.

Isso nos faz considerar que mesmo questões técnicas da didática são definidas, explicadas e entendidas em função dos projetos político-filosóficos nos quais elas se assentam e com os quais se articulam, ficando claro que a dimensão pedagógica fica subordinada à dimensão política com a qual se associa.

Isso significa ainda que a compreensão de um projeto de ensino integrador pressupõe a edificação de uma práxis revolucionária. Não é, portanto, uma questão curricular, de reestruturação dos programas e projetos de ensino, mas uma questão fundamentalmente política e filosófica. Depende muito mais do posicionamento que o profissional da educação assume frente à realidade do que dos procedimentos didáticos que são pautados pela organização do curso e que serão por ele utilizados. Estes são necessários, mas não suficientes para que as práticas discursivas sobre uma educação crítica e transformadora passem a ser, de fato, convertidas em ações educativas.

Esta é a tese que desenvolvemos neste artigo, sustentada em formulações pedagógicas de bases marxistas, construído com a finalidade de problematizar as diferentes formulações que se fazem em torno do projeto de ensino integrado que remetem a possibilidade de sua concretização à capacidade de renovação curricular a ser empreendida.

O PROJETO DE ENSINO INTEGRADO

Tomamos o trabalho como princípio educativo, inspirado principalmente em Marx e Gramsci, compreendendo que este tem norteado reflexões sobre a educação destinada aos trabalhadores, que buscam caracterizar-se em função de seu compromisso com um projeto de sociedade futura comprometida com os interesses dos trabalhadores, opondo-se a concepções pedagógicas de cunho pragmático. Estas concepções, em essência, buscam condicionar o trabalho somente ao domínio dos procedimentos técnicos necessários ao seu desempenho profissional e à conseqüente reprodução do capital, reduzindo a imersão dos trabalhadores no interior das relações político-sociais que permeiam o mundo do trabalho, da

ciência, da cultura, do desporto, restringindo a possibilidade de que esses sujeitos se tornem indivíduos autônomos do ponto de vista intelectual-político-profissional.

Sob essa lógica, amparam-se modelos de educação que fragmentam a sociedade em *homo sapiens* de um lado e *homo faber* de outro. Ou seja, formam-se homens para o pensar, dominar outros sujeitos, e homens para o fazer, objetos de domínio dos primeiros, inviabilizando propostas educativas que objetivem o homem para a *ominilateralidade* (MANACORDA, 1991), a fim de se romper com esse caráter dual que, invariavelmente, vem caracterizando a educação ofertada nas sociedades capitalistas.

Foi nessa perspectiva dualista que se instaurou na educação brasileira ao longo de sua história, por exemplo, a cisão entre ensino médio de um lado e profissionalizante de outro, permitindo-se desenvolver o discurso liberal-meritocrático de que nas mãos dos trabalhadores encontrava-se a liberdade de escolha pela sua formação: uma *mais condensada*, técnica (com o saber-fazer como tônica nos processos de didatização em sala de aula), objetivando, em tese, o imediato exercício no trabalho remunerado; outra *mais propedêutica*, voltada para o ingresso no curso superior.

Escamoteia-se, assim, o fato de que as contradições pelas quais vivem os homens não resultam tão somente de suas práticas individuais de escolhas, uma vez que nas sociedades em que prevalece a divisão social do trabalho também prevalece a dicotomia homem-sociedade, pois com a divisão do trabalho divorcia-se o homem de suas condições de existência. Isso quer dizer, em acordo com Sève (1989), que somente numa sociedade de iguais poderia desenvolver-se a individualidade humana (que pressupõe a existência de indivíduo autônomo) e, portanto, a efetiva prática da liberdade, que se efetiva também na possibilidade real de escolhas.

Por outro lado, a partir da perspectiva da classe trabalhadora tem se postulado outra concepção de educação, tomando a *ominilateralidade* como referência básica para a formação, de modo que o trabalhador tenha acesso a amplos domínios do conhecimento humano resultantes do trabalho que, nesse contexto, assume caráter educativo. Foi nesta perspectiva que se buscaram construir algumas propostas de organização do ensino médio no Brasil, na década de

2000, em particular as experiências (abortadas ou não) de estados como Paraná (PARANÁ, 2008; FERREIRA, 2005; ANGELI, 2010; CÊA, 2007), Espírito Santo (FERREIRA, 2005) Mato Grosso (KUENZER, 2007) e PARÁ (PARÁ/SEDUC, 2008), pautadas no projeto de Ensino Médio Integrado, visando enfrentar a estrutura dualista de educação consignada aos trabalhadores, como o que se propôs a Secretaria de Educação do Estado do Pará:

[...] fez-se a opção de construir uma educação que possibilitasse aos sujeitos a construção de saberes necessários para a vida em sociedade, tanto para o mundo do trabalho quanto para as relações sociais, que se baseasse na integração entre educação, trabalho, ciência, cultura e desporto, um dos princípios que regem o Ensino Médio Integrado enquanto concepção de ensino (PARÁ/SEDUC, 2008, p. 77).

Assim, o Ensino Médio, especificado pelo adjetivo *integrado*, deveria articular o saber propedêutico com o instrumental, as atividades manuais com as intelectuais. Muito mais que um jogo de palavras, tratar-se-ia de um posicionamento político que toma a educação pelo princípio marxiano da totalidade, cuja prática e teoria se constituiriam numa unidade que permitiria aos homens o domínio “[...] teórico-prático do processo produtivo [...] para além do adestramento e da formação de trabalhadores polivalentes, mas de trabalhadores politécnicos [...]” (PARÁ/SEDUC, 2008, p. 79). Compreende-se então o Ensino Médio enquanto práxis, “[...] atitude humana transformadora da natureza e da sociedade [...]” (VÁZQUEZ, 1968, p. 117).

Enquanto projeto político e pedagógico, defendemos que a efetiva materialização desta integração requer não apenas um redimensionamento curricular e a “formação docente” adequada para tal, como tem sido proposto pelo Ministério da Educação, mas a qualificação da estrutura física dos espaços formativos, de modo que os alunos possuam espaços para o desenvolvimento da experimentação e das práticas de estudo e investigação, compreendido como meio eficaz de aprendizagem, articulador do fazer com o pensar. Também tem sido arrolado o imperativo de um desenho curricular que dê conta de amalgamar saberes técnicos e saberes propedêuticos enquanto unidades de ensino. Do mesmo modo, é importante, mas não suficiente, o investimento em processos efetivos

de valorização e qualificação docente, que implique um compromisso com a melhoria das condições materiais e imateriais de realização do trabalho docente. Sob esse ponto de vista, defendemos neste texto que práticas educativas integradoras requerem, fundamentalmente, uma atitude diferenciada dos professores e instituições; requerem sim a construção de uma nova cultura que se revele em uma **atitude integradora**.

Já há estudos como o de Santos (2008)² que revelam que a experiência de implementação de ensino médio integrado (compreendido como forma), pode não ter maiores repercussões efetivas na prática escolar.

Já se observam, assim, ações propositivas para que o Ensino Médio Integrado se materialize enquanto política de ensino para a educação oficial, mas estas enfatizam principalmente o redimensionamento curricular e/ou a formação docente, o que pode ter um efeito constrangedor aos processos de formação ampla dos trabalhadores, além de desgastar mais uma bandeira dos profissionais da educação comprometidos com a emancipação humana.

Franco (2005) destaca alguns pressupostos para orientar um projeto de ensino integrado que, partindo de um compromisso com uma sociedade não dualista e tomando a lei como um condicionante necessário, requereria a necessidade de adesão dos gestores e professores responsáveis pela formação geral e específica, a articulação da instituição com os alunos e as famílias, o exercício da experiência da democracia, o resgate da escola como lugar de memória e a garantia de investimentos na educação. Defendemos, aqui, que este conjunto de pressupostos deve implicar a construção de um novo projeto cultural que se revele na atitude docente integradora frente aos processos de construção e de difusão (ensino) dos conhecimentos, independente da forma de curso no qual se está trabalhando³.

² Trata-se de dissertação intitulada “Esboço de Leonardos: a experiência da forma integrada de ensino profissional do CEFET-PA”.

³ Está em construção no Programa de Pós-Graduação em Educação (UFPA) uma dissertação da mestrandia Adriana Maria de Nazaré Souza que parte da hipótese da possibilidade de ensino integrado (conteúdo) ser desenvolvido no ensino técnico subsequente.

Isso significa uma atitude docente diferente em relação ao próprio cotidiano do ensino médio, no sentido de se desenvolver uma pedagogia na qual o fazer e o pensar sejam um todo orgânico, quer se trate de aulas de Mecânica de automóveis ou de Linguagem, Matemática ou Física, por exemplo.

A questão, então, não se encontra no domínio tão somente de fragmentos de conhecimentos das diversas disciplinas que perfazem o desenho curricular do Ensino Médio Integrado, de modo a permitir que o docente integre-os no exercício da disciplina que em dado momento esteja a desenvolver no ambiente escolar. Pelo contrário, a dualidade se *quebra* quando o docente incorpora em seu fazer pedagógico a atitude de quem busca articular o pensar e o fazer enquanto práticas dialógicas que possibilitam compreender e transformar a realidade que se vivencia cotidianamente. É preciso, então, vivenciar uma práxis educativa enquanto atitude transformadora, o que signifique *incorporar o pensar e o fazer enquanto unidade pedagógica*.

PENSAR & FAZER: PRÁTICA PEDAGÓGICA – ATITUDE HUMANA TRANSFORMADORA

Vázquez (1968, p. 122), refletindo sobre a concepção marxiana de práxis, postula que não se pode compreendê-la como uma crítica do real “[...] que por si só transforma o real [...]”, tampouco como uma “[...] filosofia da ação, entendida como uma teoria que traça os objetivos que a prática deve aplicar e atingir [...]”. Pelo contrário, práxis é “[...] atitude humana transformadora da natureza e da sociedade [...]” (ibidem, p. 117), emersa do envolvimento do homem com a realidade numa relação cíclica e unitária de fazer-pensar. Trata-se, então, de concebê-la como atividade de transformação de posicionamento do educador para a construção e reconstrução cotidiana do conhecimento.

Transformação e atitude são termos chaves na definição de práxis defendida por Vázquez. Segundo Fernandes et al (1996, s/p), o termo *atitude* pode significar historicamente “[...] maneira, norma de procedimentos que uma pessoa mantém em determinadas conjunturas [...]”, enquanto que *transformação* implicaria, por meio do verbo *transformar*, “tornar diferente do que era; mudar a forma

de [...]”. Note-se que a atitude por si só pode acarretar acomodação diante da realidade, mas especificada pelo termo *transformadora* assume um posicionamento político de quem, diante da realidade, se inquieta e se propõe a modificá-la. Sève (1989) toma as atitudes como dimensão mais superficial da individualidade humana, reveladora da sua história de vida (do que o homem fez de sua vida e o que a vida fez do homem), portanto em permanente processo de construção. Em termos marxianos, essa postura significa a possibilidade de construção das condições subjetivas para a derrocada do modo de produção capitalista, para o quê a educação, por meio das interações e ações pedagógicas desenvolvidas pelos diferentes sujeitos das práticas formativas, principalmente docentes, pode muito contribuir, principalmente quando se promove a integração entre o fazer e o pensar num todo orgânico frente à realidade por eles vivenciada.

Práxis, nos moldes propostos por Vázquez (1968), não se refere, então, a uma atitude contemplativa diante da realidade. Pelo contrário, refere-se a uma posição política que defende a transformação, o mergulho dos homens tanto na esfera material como social, a fim de atender necessidades revolucionárias. Em termos pedagógicos, essa concepção de práxis choca-se com posturas pedagógicas que dicotomizam a unidade teoria-prática, porque colocam o sujeito frente ao conhecimento como mero receptor de informações, onde o mestre inscreve um fazer ou um saber dissociado de uma atitude crítica diante do próprio conhecimento. No dizer de Semeraro (2006), há necessidade de intelectuais, na linha gramsciana, que promovam uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a realidade político-social na perspectiva da classe trabalhadora. E isso se faz com atitudes pedagógicas de quem compreende seu papel como dinamizador de (re)descobertas de conhecimentos, fomentador de sujeitos ativos diante do conhecimento e da realidade perante a qual se constitui ou não a verdade tal como a concebe Vázquez (1991) como o “caráter terreno” do pensamento.

O “novo intelectual” (que não é apenas um indivíduo, mas é também constituído por diversos sujeitos políticos organizados), enquanto analisa criticamente e trabalha para “desorganizar” os projetos dominantes, se dedica a promover uma “nova inteligência social”, capaz de pensar a produção, a ciência, a cultura, a sociedade na óptica da classe subjugada à qual pertence (SEMERARO, 2006, p. 19).

Atitude humana transformadora implica postura docente que transcende o simples exercício do cotidiano escolar, portanto, incorporando-se em um projeto político que almeja a transformação radical da sociedade, para o qual a formação *omnilateral* do homem é referência pedagógica central, porque lhe garante tanto os saberes científicos, como os saberes relacionados a direitos e deveres, necessários para que todo cidadão possa estar em condições de tornar-se dirigente (MANACORDA, 1991). Nesse sentido, a atitude docente frente à realidade educativa também necessita se adequar a esse projeto de sociedade, pois é o educador quem realiza em suas atividades a unidade teórico-prática, sem o quê as mudanças curriculares tornam-se vazias de sentido revolucionário.

Sem essa atitude humana transformadora de que nos fala Vázquez, corre-se o risco de as ações pedagógicas desempenhadas pelos docentes caírem ou na pretensa crença de que os conhecimentos por si só transformam a realidade ou que a questão deva se centrar no domínio de um saber que vai nortear as ações no trabalho, na família, nas demais esferas sociais. Para Vázquez, práxis implica articulação entre teoria e prática, no qual o envolver do homem com a realidade vai produzindo saberes que se emolduram à medida que se vão gestando no cotidiano dos sujeitos. Em termos pedagógicos, trata-se da postura docente que propicia um ensino em que pensar e fazer se encontram integrados no cotidiano escolar de qualquer disciplina, seja ligada às artes, ao desporto, ao domínio específico de uma especialização da esfera do trabalho, independente, inclusive, do desenho curricular em que se esteja trabalhando (não que isso não seja importante).

PRÁXIS: ATITUDE HUMANA TRANSFORMADORA – UM ARQUÉTIPO PROPOSITIVO

Se somente a formação docente, aliada à qualificação de espaços de aprendizagem e a mudanças curriculares, não se constitui em ação suficiente para que o Ensino Integrado se efetive no cotidiano escolar, é porque carece antes de tudo de uma cultura institucional e social integradora revelada nas práticas dos sujeitos que nelas estejam envolvidos e que deveriam assumir uma *atitude humana transformadora*, tomando, para tanto, a unidade teórico-

prática como metodologia de intervenção pedagógica, visando munir a classe trabalhadora de condições para intervir integralmente na sociedade.

Manacorda (1991), explicando as reflexões gramscianas sobre o trabalho como princípio educativo, tem muito a nos esclarecer nesse sentido. Segundo esse autor, o trabalho se manifesta no ensino por meio do conteúdo e do método. Em termos de método, advoga-se a unidade teórico-prática como forte elemento a possibilitar que os sujeitos (re)descubram os conhecimentos, por meio do exame da realidade, do refazer experiências, analisando práticas já estabelecidas para, a partir delas, projetar outras formas de compreender a realidade que se materializa cotidianamente. Em termos de conteúdo, convida os docentes, por exemplo, a tomarem a atitude revolucionária de envolverem os discentes nos diversos conhecimentos resultantes do trabalho humano, o que implica formação integral, politécnica.

Nessa perspectiva, um projeto pedagógico integrador, inclusive o projeto do Ensino Médio Integrado, implica atitude política que viabilize o ensino fundado no conhecimento, no que resulta atitude voltada para uma metodologia em que os ensinantes e aprendizes sejam sujeitos ativos do processo pedagógico. Sem essas atitudes corporificadas conscientemente nas práticas pedagógicas, mudanças curriculares podem cair num amálgama de conhecimentos que, na pretensa crença de se integrarem, resultam ainda mais em fragmentações, porque carecem de uma tomada de consciência sobre o próprio papel pedagógico a ser desenvolvido no interior dos ambientes escolares.

A questão, então, não se encontra numa docência em sala de aula em que se fala de tudo um pouco, mas que no domínio de conhecimentos a serem reconstruídos pelos sujeitos haja o compromisso de se forjar a dinâmica de se entender os objetos de aprendizagem em sua totalidade e em seu movimento, observando-lhes as situações de uso social, suas estruturas e refazendo os caminhos que resultaram no conhecimento sobre o objeto de estudo. Nos moldes propostos por Vázquez (1968), vai-se então tornando consciente a relação entre teoria e práxis, com consequências revolucionárias, porque ela possibilita aos sujeitos a capacidade de agir sobre a realidade, pensando-a e fazendo-a ciclicamente,

objetivando transformá-la, a fim de atender aos seus interesses. Já não se trata, assim, de os sujeitos se *sujeitarem* aos objetos de ensino, mas de esses últimos tornarem-se moldáveis pelas mãos dos homens em processo de aprendizagem.

A efetivação em sala de aula de um Ensino Integrado requer a mediação de homens e mulheres que assumam a unidade teórico-prática como método de ensino, tomando as práticas sociais humanas que produzem conhecimentos, via trabalho, como elementos de ensino. Trata-se de homens e mulheres concretos “[...] que, uma vez que fazem sua crítica, a convertem em ação, em práxis revolucionária” (VÁZQUEZ, 1968, p. 127-128).

Essa atitude humana transformadora de que nos fala Vázquez (1968) implica, ainda, novas posturas frente aos conhecimentos objetos de ensino no interior do Ensino Integrado. Nessa perspectiva já não cabem posturas à moda de *Feuerbach*, para quem a realidade se transforma pela simples tomada de consciência de sua existência. Em moldes marxianos, o conhecimento resulta de um “[...] conhecer objetos que se integram na relação entre o homem e o mundo, ou entre o homem e a natureza, relação que se estabelece graças à atividade prática humana” (VÁZQUEZ, 1968, p. 153), entendida como unidade teoria-prática.

Essa integração implica, então, atitudes pedagógicas que promovam a imersão dos sujeitos com os objetos de conhecimento, numa relação educativa entre indivíduos que representam todo o complexo social.

Note-se, então, que o assumir o Ensino Integrado, implica acolher paradigmas que tomam os conhecimentos como resultantes da imersão dos homens na realidade, perscrutando-a, analisando-a, indagando-a, bem como valorizar a produção coletiva desses conhecimentos, o que acarreta um tratamento diferente para o que seja verdadeiro, no sentido de se propiciar condições para que os aprendizes *mergulhem na realidade social*, a fim de (re)descobrirem os objetos de aprendizagem.

Mais uma vez reforça-se o postulado de se entender o Ensino Integrado como práxis, atitude humana que transforma a realidade, no sentido de formar sujeitos que articulem as verdades ao exame

da realidade. Combatem-se, assim, modelos de ensino conteudistas, em que os conhecimentos são postos como verdadeiros, sem que os aprendizes tenham-nos observados no cotidiano de suas práticas. Esclarecedores são, nesse sentido, os comentários de Vázquez (1991, p. 155-156) sobre a práxis como critério de verdade:

Se a práxis é fundamento do conhecimento; isto é, se o homem só conhece um mundo que é objeto ou produto de sua atividade, e se, além disso, só o conhece porque atua praticamente, e graças a sua atividade real, transformadora, isso significa que o problema da verdade objetiva, ou seja, se nosso pensamento concorda com as coisas que existem antes dele, não é um problema que se possa resolver teoricamente, em mero confronto teórico de nosso conceito com o objeto, ou de meu pensamento com outros pensamentos. O que significa que a verdade de um pensamento não pode fundamentar se não sair da própria esfera do pensamento. Para mostrar sua verdade, tem que sair de si mesmo, plasmar-se, adquirir corpo na própria realidade, sob a forma de atividade prática. Só então, situando-o em relação com a práxis enquanto esta se encontra impregnada por ele, e o pensamento, a seu turno, é, na práxis, um pensamento plasmado, realizado, podemos falar de sua verdade ou falsidade. É na prática que se prova e se demonstra a verdade, o “caráter terreno” do pensamento. Fora dela, não é verdadeiro nem falso, pois a verdade não existe em si, no puro reino do pensamento, mas sim na prática.

A concepção marxiana de práxis pressupõe, então, um laço entre filosofia e realidade (VÁZQUEZ, 1968), de modo que o mergulho nesta última vai configurando um conhecimento-saber (teórico, portanto) que se molda, à medida que o real também vai se modificando pela ação do homem, a fim de contribuir para a transformação do real que, na perspectiva da práxis, pressupõe a humanização do homem face ao fetichismo da mercadoria que lhe foi imputado pelo capitalismo. No dizer de Semeraro (2006, p. 17), ao comentar a perspectiva gramsciana de apreensão do real:

[...] é no campo das experiências concretas, na interlocução crítica com a cultura e no embate com os projetos políticos existentes no movimento real da história que, para Gramsci, se chega progressivamente à compreensão de si mesmo, à elaboração de uma própria concepção de mundo, de uma teoria do conhecimento.

Não menos importante encontra-se o fato de o Ensino Integrado pressupor educadores que também se assumam como aprendizes, no sentido marxiano de que: “na tarefa da transformação social, os homens não podem dividir-se em ativos e passivos”, em educadores e educandos, como que se os primeiros fossem os sujeitos da história e os segundos “[...] uma matéria passiva que eles devem modelar [...]” (VÁZQUEZ, 1968, p. 159). Desse postulado, percebe-se a necessidade de se assumir uma postura diferente no interior da dinâmica escolar, de modo que tanto docente como discente se vejam como sujeitos produtores e desbravadores de conhecimentos, projetando-se entre os mesmos a percepção de “[...] seu papel ativo em relação ao meio [...]” (ibidem, 1968, p. 159).

Do amálgama das reflexões aqui reunidas, destaca-se como marca importantíssima a necessidade de os projetos educacionais integradores pressuporem engajamento político-social com as mudanças estruturais e culturais da sociedade, na perspectiva da emancipação da classe trabalhadora, e, conseqüentemente, com a promoção de atitudes docentes e discentes integradoras, que reflitam uma compreensão dos fenômenos físicos e sociais sob o prisma da sua relação com a totalidade social. Do contrário, mudanças curriculares continuarão expressando o grande fosso entre a realidade vivida pelos educandos e a propugnada nos ambientes escolares.

Sem esse engajamento, que segundo Gramsci (1968) é um definidor da identidade dos intelectuais orgânicos a serviço da transformação social, propostas de formação docente que articulem diferentes conhecimentos a serem dominados, numa tentativa de se forjar um educador multidisciplinar (ou interdisciplinar, transdisciplinar, etc.), tornar-se-ão, mais uma vez, exemplos de fragmentação da unidade teórico-prática, com sujeitos ministrando múltiplos conhecimentos, mas sem desenvolver uma atitude instigadora frente a seu aprendizado; sem torná-los objetos de aprendizagem que resultam da articulação metodológica entre o fazer e o pensar realizados concomitantemente.

Em moldes gramscianos, é importante que o educador inserido no Ensino Integrado assuma-o como etapa da educação básica imprescindível para que os trabalhadores conquistem conhecimentos críticos, autônomos e criativos, conforme Semeraro (2006), que lhes

possibilitem as ferramentas para luta por sua emancipação, como sujeito coletivo, e a afirmação de projetos políticos atrelados à sua perspectiva de sociedade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Políticas têm sido construídas em nome de projetos educacionais integradores, projetos têm sido propostos e implementados, mas a experiência tem revelado muitos de seus limites e as dificuldades de promoverem as mudanças necessárias nas práticas formativas, entre outras coisas, em função da falta de vontade política, da insuficiência dos investimentos e do direcionamento de seu foco para dimensões específicas e pontuais, necessárias, mas não suficientemente fortes para promover ações docentes integradoras, reflexos da compreensão da inserção dos fenômenos físico-sociais inseridos na totalidade social.

A compreensão das atitudes, inclusive docentes, como elementos mais imediatamente reveladores da individualidade, que estão na superfície da personalidade humana, revela uma perspectiva histórica da ação humana, objeto das contradições entre capital e trabalho e, portanto, objeto das disputas entre os projetos hegemônicos da sociedade capitalista em seu estágio atual. Já afirmávamos anteriormente que

Como a história biográfica dos homens e o mundo social são categorias dinâmicas, as atitudes não podem ser consideradas inatas. São, portanto, passíveis de aprendizado consciente ou incidental no meio social. Revelam, em parte, a capacidade de um indivíduo para enfrentar as condições gerais de vida (ARAÚJO, 1996: p. 01).

O Ensino Médio Integrado, enquanto concepção de ensino, constitui já um grande avanço no que diz respeito à *quebra* da visão dualista que tem imperado entre ensino médio de um lado e profissionalizante de outro, mas este avanço não assegura, *per se*, a conquista de uma nova cultura pedagógica.

Contudo, sua efetiva materialização no seio das práticas pedagógicas desencadeadas nos ambientes escolares pressupõe muito mais que mudanças curriculares que articulem novos campos de conhecimentos como objetos de ensino. Requer uma nova

atitude frente ao próprio ato de ensinar, no sentido de se tomar a apropriação do conhecimento como resultante de ações didáticas em torno da unidade teoria-prática, em que as verdades resultem da imersão dos sujeitos no trato com a realidade.

Não menos importante encontra-se o fato de que essa nova atitude frente ao próprio conhecimento implica engajamento político-social tanto de docentes como discentes, no sentido de, por meio do domínio de diferentes esferas de conhecimentos resultantes do trabalho humano, irem se criando as condições não só para se participar com qualidade social nas esferas do trabalho produtivo, como também culturais, familiares, desportivas, sociais, por exemplo, mas também de se ir forjando quadros dirigentes, na perspectiva da classe trabalhadora, que possam ir construindo a emancipação humana, o que, em linhas gerais, implica transformação radical da sociedade.

Do exposto, não se trata de sujeitos com novos currículos a implementar, mas sem compromisso político com a classe trabalhadora. Pelo contrário, trata-se de sujeitos que assumem uma postura revolucionária em seu fazer educativo, primando pela (re) elaboração do conhecimento por meio da unidade teórico-prática e que, por conseguinte, favorecendo um ensino em que os envolvidos nele tornam-se sujeitos de sua história, à medida que saem da passividade de aulas práticas ou conteudistas para um *mergulho* no exame de verdades à luz da realidade.

REFERÊNCIAS

ANGELI, R. F. *O ensino médio integrado à educação profissional no Paraná: a experiência de reconstrução da integração da formação geral e profissional*. Disponível em <<http://www.diaadia.pr.gov.br>>. Acesso em 19 fev. 2010.

ARAUJO, R. M. de L. *Práticas formativas em educação profissional no Estado do Pará: em busca de uma didática da educação profissional*. Relatório de pesquisa. Belém, 2010.

_____. *Tecnologias Organizacionais e Qualificação: os aspectos atitudinais da qualificação*. 1996. Dissertação (Mestrado Acadêmico em Educação) - Programa de Pós-Graduação em Educação, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 1996.

CÊA, G. S. S. A reforma da educação profissional e o ensino médio integrado: perspectivas, tendências e riscos. In: _____. (Org.). *O estado da arte da formação do trabalhador no Brasil: pressupostos e ações governamentais a partir dos anos 1990*. Cascavel: Edunioeste, 2007, v. 1, p. 133-156.

FERNANDES, F.; LUFT, C. P.; GUIMARÃES, F. M. *Dicionário Brasileiro Globo*. 42. Ed. São Paulo: Globo, 1996.

FERREIRA, E. B.; GARCIA, S. R. O Ensino Médio Integrado à Educação Profissional: um projeto em construção nos Estados do Espírito Santo e do Paraná. In: FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; RAMOS, M.; (Org.) *Ensino Médio Integrado: concepção e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

FRANCO, M. C. A formação integrada: a escola e o trabalho como lugares de memória e de identidade. In: FRIGOTTO, G.; FRANCO, M. C.; RAMOS, M. *Ensino Médio Integrado: concepções e contradições*. São Paulo: Cortez, 2005.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura*. São Paulo: Civilização Brasileira, 1968.

KOSIK, K. *Dialética do concreto*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

KUENZER, A. (Org.) *Ensino Médio: construindo uma proposta para os que vivem do trabalho*. 5ª ed. São Paulo: Cortez, 2007.

MANACORDA, M. A. *Marx e a Pedagogia Moderna*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1991.

PARÁ/SEDUC - Secretaria Estadual de Educação do Pará. *A educação básica no Pará: elementos para uma política educacional democrática e de qualidade Pará todos*. Belém: 2008, vol. II.

PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência da Educação. Departamento de Educação e Trabalho. *O Ensino Médio Integrado à Educação profissional: concepções e construções a partir da implantação na Rede pública estadual do Paraná*. Curitiba: SEED - PR, 2008. 297p.

SANTOS, M. T.; ARAUJO, R. M. L. *A didática da Educação Profissional de Nível Técnico na Escola Técnica Estadual Magalhães Barata*. Apresentado no XIX Seminário de Iniciação Científica da UFPA. Belém: EDUFPA, 2008.

SEMERARO, G. *Gramsci e os novos embates da filosofia da práxis*. São Paulo: Idéias & Letras, 2006.

SÈVE, L. A Personalidade em Geração. In: SILVEIRA, P.; DORAY, B. *Elementos para uma Teoria Marxista da Subjetividade*. São Paulo, Vértice, 1989, p. 147-178. VÁZQUEZ, A. S. *Filosofia da Práxis*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968.

Educação do Campo:
Discutindo conceitos e perspectivas

Maria Sueli Corrêa dos Prazeres

Resumo

O presente artigo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “Educação do Campo e Participação Social: reflexões sobre a experiência da Casa Familiar Rural de Cametá/PA” defendida pela Universidade Federal do Pará. O estudo tem como principal desafio refletir sobre o cenário e os desafios da educação do campo no Brasil e na Amazônia, situando os conceitos de campo e educação do campo, principais autores, os sujeitos, os desafios e as perspectivas. No primeiro momento enfoca a discussão acerca da construção do conceito de educação do campo. Posteriormente situamos o desenho das políticas públicas educacionais que tem sido ofertado historicamente ao campo. O texto finaliza refletindo sobre o porquê da defesa de políticas públicas específicas para o campo do Brasil e da Amazônia.

Palavras-chave

Educação do campo. Participação social. Amazônia. Políticas públicas.

INTRODUÇÃO

Nos últimos anos muitos debatem evidenciam o campo como objeto de discussão. Se por um lado pode ser considerado importante elemento para alavancar o desenvolvimento de nosso país; por outro lado, também é o espaço legítimo de muitos sujeitos que vivem no campo e que lutam para legitimar direitos como a educação.

A educação também tem assumido em nosso país inúmeros significados e servido a diversos interesses. Contudo, se por um lado legitima interesses das classes dominantes no poder, por outro, pode ser o seu contrário e pode ser aliado na luta pela transformação. Nos últimos anos diversos movimentos sociais saem em defesa de políticas públicas para o campo no intuito de legitimar direitos historicamente negados.

Assim, neste artigo apresentamos no primeiro trabalhamos o conceito e significado da educação do campo. Posteriormente refletimos sobre a necessidade de políticas específicas para a educação do campo e finalizamos refletindo sobre os desafios da educação do campo na Amazônia.

EDUCAÇÃO DO CAMPO: CONCEITOS E SIGNIFICADOS

Para que possamos refletir acerca da educação para o conjunto dos trabalhadores do campo, cumpre-nos fazer um primeiro

posicionamento: a utilização do conceito de Educação do Campo e não Educação Rural. A opção fundamenta-se no posicionamento de diversos autores, entre eles Caldart (2000); Arroyo (2004); Molina (2002); Fernandes (2002); que fazem uso do termo Educação do Campo.

Os autores referenciados acima não utilizam o conceito de educação rural por entenderem que historicamente esse conceito esteve associado a uma educação precária, atrasada, com pouca qualidade e poucos recursos. Desta forma, o conceito de educação rural favoreceu a criação de diversos estereótipos às populações do campo. Um aspecto grosseiro dessa forma de análise, deriva da noção dominante de analisar o campo pela ótica do espaço urbano. A esse respeito cabe destacar que ao longo de nossa história, a educação pensada para o conjunto dos trabalhadores, tem sido materializada através de políticas compensatórias e como prolongamento dos processos que se desenvolviam na cidade.

Outro aspecto importante com relação à educação rural é aquele que insiste em considerá-la como prolongamento dos processos escolares urbanos, como resíduo do sistema educacional, ou seja, ao longo dos anos a escola do meio rural vem sendo considerada como bem pontua Arroyo (1982, p. 01) “um apêndice dos projetos sociais”. A essa concepção de escola rural se colocava como urgente e necessária a construção de outro conceito de educação para os trabalhadores do meio rural.

Essa nova concepção, contudo, deveria seguir uma trajetória diferente daquela que fundamentou a educação rural, deveria levar em consideração a participação dos sujeitos que vivem no campo, assim como suas especificidades. Para que pudesse contemplar os diversos segmentos sociais seria necessário que a educação fosse *do campo e no campo*. Para que possamos visualizar esses dois aspectos, vejamos o que Caldart (2002, p. 26) pontua: “*No*: o povo tem direito a ser educado no lugar onde vive; *Do*: o povo tem direito a uma educação pensada desde o seu lugar e com sua participação, vinculado à cultura e às suas necessidades humanas e sociais”.

Assim, essa educação tem como princípio fundamental a inclusão dos diversos atores que vivem no campo. Para que possa ser feita a inclusão torna-se necessários que esses sujeitos sejam

reconhecidos, primeiramente como sujeitos de direitos, depois como protagonistas de seus processos educacionais. Nessa direção, Caldart (2002, p. 27), trás considerações importantes para a Educação do Campo, segundo ela:

A educação do campo se identifica pelos seus sujeitos: é preciso compreender que por trás da indicação geográfica e da frieza dos dados estatísticos está uma parte do povo brasileiro que vive neste lugar e desde as relações sociais específicas que compõem a vida no e do campo, em suas diferentes identidades e em sua identidade comum, estão pessoas de diferentes idades, estão famílias, comunidades, organizações, movimentos sociais.

Para a autora, um aspecto fundamental da Educação do Campo é a própria identificação com seus sujeitos, ou seja, a educação do campo é para as pessoas que vivem no campo e deve ter em sua essência pedagógica e metodológica traços identitários dos sujeitos do campo. E no campo residem milhões de brasileiros, pequenos agricultores, quilombolas, povos indígenas, pescadores, camponeses, assentados, reassentados, ribeirinhos, povos da floresta, caipiras, lavradores, roceiros, sem terra, caboclos, meeiros e outros.

Dito isto, torna-se essencialmente importante situarmos de qual campo estamos nos referindo. No texto Panorama da Educação do Campo/INEP (2007, p. 08) é dado o seguinte significado ao campo, “a expressão “do campo” é utilizada para designar um espaço geográfico e social que possui vida em si e necessidades próprias, como parte do mundo e não aquilo que sobra além das cidades”. Ao analisarmos essa conceituação, constatamos que o conceito de campo ultrapassa a visão que quer considerar o campo apenas como delimitador de áreas, para situá-lo enquanto um espaço socialmente construído.

Os autores Fernandes e Molina (2004, p. 63) ressignificam o conceito concebendo-o como “espaço de vida e resistência, onde os camponeses lutam por acesso e permanência na terra e para edificar e garantir um *modus vivendi* que respeite as diferenças quanto à relação com a natureza, trabalho, cultura e suas relações sociais”. Essa colocação é importante para percebermos qual é o lugar do

campo nesse novo projeto de educação que está sendo fortalecido. Essa concepção segue na contramão de algumas visões que se cristalizaram sobre esse espaço. Um dos primeiros contrapontos é ultrapassar a visão dicotômica urbano/moderno, campo/atrasado. Essa visão, como já abordamos, tem uma longa trajetória e deriva da visão ideológica de um projeto de desenvolvimento que nega aos despossuídos direitos inalienáveis.

As Diretrizes Operacionais para a Educação Básica do Campo (2002, p.05) assinalam que “o campo é mais do que um perímetro não urbano, é um campo de possibilidades que dinamizam a ligação dos seres humanos com a própria produção das condições da existência social e com as realizações da sociedade humana”. Essa ponderação das Diretrizes Operacionais segue na perspectiva de reconhecer que para além das prerrogativas de considerar o rural como perímetro não urbano, o campo tem características próprias que o identificam e o situam na dinâmica da sociedade.

Assim, ao fazer a defesa de políticas públicas específicas para o campo, Arroyo (2004) argumenta que estamos em um tempo propício para mudanças, onde não se aceita mais políticas públicas compensatórias, mas políticas que respeitem o específico do campo, pois o campo está mudando e encontra-se em movimento. Nessa perspectiva, se o campo é outro, não se podem aceitar as mesmas políticas públicas anteriores. Diante disso é preciso pensar a Educação do Campo com todas as suas especificidades e contemplá-las no desenho de nossas políticas públicas educacionais.

1.2 A NECESSIDADE DE POLÍTICAS PÚBLICAS ESPECÍFICAS PARA A EDUCAÇÃO DO CAMPO.

A necessidade de políticas públicas específicas para o campo vem nos últimos anos norteando o debate que se estabelece acerca da educação para o meio rural. A seguir destacaremos alguns pontos fundamentais que têm sido evidenciados pelo movimento em defesa da educação do campo: a inclusão das demandas do campo na agenda pública do país e a construção de políticas públicas específicas para os povos do campo. Nesse sentido, cumpre-nos enfatizar que o conceito de políticas públicas será compreendido como o conjunto

de ações resultantes do processo de institucionalização das demandas coletivas, constituídas pela interação entre Estado-sociedade. (Texto Base da I Conferência Por uma Educação do Campo, 1999, p. 57)

No entanto, ao fazer a defesa da inclusão das demandas do campo na agenda política do país, há que se analisar uma questão importante evidenciada por Vieira (2000). Segundo a autora, nos últimos anos está sendo construída e materializada uma “agenda internacional” para a educação. Para iniciar as reflexões a esse respeito vamos nos situar no modelo econômico adotado, embora de maneira não exaustiva, para entender o que quer dizer “agenda internacional para a educação”.

Ao que tudo indica, a partir da década de 1990, segundo Vieira (2000, p. 61) foi estabelecida uma agenda internacional para a educação e a estratégia do estabelecimento de consensos acerca das mudanças que deveriam ser feitas no sistema educacional, para que este pudesse adequar-se à nova sociedade capitalista. Um dos primeiros eventos estratégicos para a legitimação dessa agenda internacional para a educação foi a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos em 1990, em Jontien, na Tailândia, na qual foram projetados os grandes desafios e propostas que a educação deveria enfrentar em nível mundial, para a década que se iniciava.

A Conferência Mundial de Educação para Todos preparava, assim, o caminho para os eventos que seriam realizados posteriormente, como por exemplo: o Encontro da Cúpula da Criança (1990); a Conferência de Nova Delhi (1993) e a Conferência de Kingston (1996). Segundo a autora, nesses eventos são elaborados declarações de intenções e recomendações com as quais se comprometem os países signatários.

Ainda segundo a autora não é de hoje que está acontecendo uma “*globalização das agendas educacionais*”. Para a autora não é recente as interferências das agências internacionais nos rumos da educação no Brasil, onde este assume compromissos que precisam ser cumpridos nos anos seguintes. Em nosso país, apesar do intenso esforço para alcançar “consensos” sobre a necessidade das reformas, não há como negar o descontentamento por parte da maioria de educadores, que se colocam numa perspectiva de apontar elementos para o debate.

É necessário um profundo esforço para ir além dos discursos que colocam a educação como estratégia de desenvolvimento do país, mas que contraditoriamente em suas previsões orçamentárias diminuem cada vez mais os recursos imprescindíveis ao desenvolvimento de uma educação verdadeiramente inclusiva e de qualidade.

Ao longo dos anos, as políticas educacionais têm sido direcionadas para atender a demanda do sistema produtivo, seguindo assim na contramão de um processo educativo realmente inclusivo. Isso nos leva a síntese de que a educação tem servido a diferentes interesses e grupos.

Nesse sentido, é urgente e necessário, como evidencia Mészáros (2005), “tecer alternativas para que a educação possa transpor os limites do capital”. Assim, para esse autor, uma das funções principais da educação formal em nossas sociedades é produzir tanta conformidade, ou, “consenso”, quanto for capaz. Para ele, as soluções no âmbito da educação, para romper com a lógica do capital, não devem ser formais, devem ser *essenciais* e devem abarcar a totalidade das práticas educacionais da sociedade.

1.3 OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO DO CAMPO NA AMAZÔNIA

Discutir a educação, em especial a Educação do Campo na Região Amazônica, é um desafio. Segundo Cristo *et al* (2005) a Amazônia possui uma riqueza cultural muito vasta que se expressa de forma significativa nas lendas, danças, histórias que compõem o imaginário sociocultural das populações rurais e ribeirinhas. Contudo, toda essa riqueza é ignorada pela cultura urbana que gradativamente vai desconstruindo e desvalorizando o imaginário das populações rurais e ribeirinhas. Esse processo de desvalorização do saber das comunidades tradicionais surge em consequência de um processo histórico de submissão dos valores urbanos sobre os valores do meio rural.

Hage (2005a) destaca que a Amazônia apresenta como uma de suas características fundamentais a “heterogeneidade”. Entretanto, historicamente, essa heterogeneidade quando analisada no âmbito de nossas políticas públicas tem sido desconsiderada.

Segundo o autor a realidade vivenciada pelos sujeitos nas escolas existentes no campo evidencia grandes desafios a serem enfrentados para que sejam cumpridos os marcos operacionais anunciados nas legislações educacionais, uma vez que a realidade que se apresenta são denunciadoras e preocupante.

Vejam os dados que nos indica esse autor (2005b, 44) sobre o retrato educacional do campo na Amazônia.

No caso da Amazônia [...] a situação no campo é preocupante, pois 29,9% da população adulta é analfabeta; 3,3 anos é a média de anos de escolarização dessa população; e 71,7% das escolas que oferecem o ensino fundamental nas séries iniciais são exclusivamente multisseriadas, atendendo 46,6% dos estudantes em condições precárias e com pouco aproveitamento na aprendizagem.

Os dados acima nos revelam que somente a institucionalização de leis não é suficiente para mudar o retrato educacional do campo, pois muito ainda precisa ser feito para que os aspectos legais sejam legitimados, muitos desafios precisam ser vencidos. Esses dados evidenciam uma realidade já conhecida, mas que precisa a todo o momento ser relembrada, destacada, pontuada e pautada no âmbito das políticas públicas. Em nosso entendimento, as políticas sociais não podem ser compensatórias nem passageiras, devem ser políticas de Estado, para que possam assim, contribuir para redesenhar o retrato de nossas escolas rurais.

Ao analisar a realidade educacional amazônica constata-se que as insuficiências da ação do Estado no meio rural são latentes, não somente relacionados ao aspecto educacional, assim como a outros direitos constitucionais. Se por um lado, atesta a incapacidade do Estado de atender a grande diversidade e heterogeneidade dos povos da floresta, dos rios e das águas, por outro, denuncia que um dos marcos fundamental da Constituição Federal, o direito à educação, não vem sendo negado a um considerável contingente populacional.

Para além de suas riquezas naturais e culturais, na Região Amazônica a realidade socioeconômica e educacional nos permite assegurar, com certo grau de convicção, que os direitos sociais dos sujeitos do campo vêm sendo negados. Essa preocupante ponderação ancora-se na perspectiva de que a oferta dos direitos básicos ao

campo segue na perspectiva de oferecer, como destaca Souza (2005, p. 7) “uma educação pobre aos pobres do campo”.

As consequências desse histórico abandono pelo qual passa a região e consequentemente, os povos do campo, são denunciadores de uma realidade preocupante. No caso paraense, predomina nas escolas do campo as classes multisseriadas. São escolas funcionando em condições precárias que seguem a perspectiva de manter um mesmo professor com duas, três ou quatro séries num mesmo espaço e tempo. De acordo com Hage (2005b APUD GEPERUAZ, 2004) no meio rural do Estado do Pará as escolas multisseriadas são a modalidade predominante e somam em torno de 97,45% as matrículas no primeiro segmento do ensino fundamental. Nessas escolas, a taxa de distorção idade série é de 81,2%, chegando a 90,51% das crianças matriculadas na 4ª série; e a taxa de reprovação equivalente a 23,36%, atingindo um índice de 36,27% na 1ª série.

Esse é somente um aspecto da realidade rural amazônica, outros aspectos também se apresentam com bastante intensidade e dificultam cada vez mais o cotidiano dos sujeitos do campo. Entre eles podemos citar a precária condição estrutural em que as escolas funcionam, algumas vezes em barracões comunitários, onde as condições físicas não favorecem a aprendizagem; a escassa oferta de material didático e pedagógico; a delicada oferta do transporte escolar e falta de formação dos docentes, o currículo deslocado da realidade local são alguns dos aspectos que torna a educação do campo na Amazônia, carente de políticas públicas educacionais que dêem conta de contemplar sua realidade complexa e heterogênea.

Essas condições de oferta podem induzir-nos a imaginar a qualidade da educação desenvolvida nesses espaços. Permite também perceber a carência não somente de políticas públicas capazes de minimizar os muitos obstáculos dos sujeitos do campo, como também, capazes de incentivar e impulsionar uma nova dinâmica para as escolas do campo, delineando novos olhares para as perspectivas de que as melhores escolas e a educação de qualidade estão localizadas na cidade.

Na Região Amazônica e especificamente no Estado do Pará, se vive um paradoxo, onde coexistem a diversidade e a precariedade

ao mesmo tempo. Diversidade atestada pelo número significativo de povos e etnias existentes na região com diferentes costumes, culturas, modos de vida e de trabalho, por outro lado, vivendo em precárias condições de vida, de trabalho, de saúde e de educação.

Mas afinal, por que diante de toda essa riqueza sociocultural da região amazônica, os saberes dos povos do campo, dos rios e das florestas são ignorados e minimizados pelas políticas públicas e pelo currículo das escolas do meio rural? Isso se deve ao fato de que em nosso país insiste-se em considerar todos de forma homogênea, negando-se aos diferentes povos e etnias o direito de ter sua cultura e costumes contemplados nas proposições educacionais. Arroyo (1999, p. 7) pontua que “é ideia dominante propor um modelo único de educação adaptável aos especiais, aos diferentes: indígenas, camponeses, meninos de rua, portadores de deficiência e outros. Os fora do lugar”.

Para contrapor a essa lógica dominante, existem no campo brasileiro e amazônico, diversas alternativas que colocam os sujeitos do campo como sujeitos de direitos. Temos tido grandes avanços com o fortalecimento de redes, fóruns de educação do campo, grupos de pesquisas, rodas de conversa sobre Educação do Campo, seminários, manifesto e outras ações sendo desenvolvidas.

No Pará, vem sendo fortalecido um Movimento Paraense por uma Educação do Campo, que aglutina através do Fórum Paraense de Educação do Campo inúmeras entidades da sociedade civil, movimentos sociais, instituições de ensino, pesquisa, órgãos governamentais de fomento ao desenvolvimento e da área educacional. Como conjugação de esforços de diversos sujeitos públicos e sociais tem-se a realização dos Seminários Estaduais de Educação do Campo envolvendo um número significativo de sujeitos do campo e da cidade, para discutir, elaborar e propor ações inclusivas para o campo da Amazônia.

REFERÊNCIAS

ARROYO, Miguel. *Por um tratamento público da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs). *Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação*

do Campo. Coleção Por uma educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

_____. *Educação para as novas relações de trabalho no campo*. In: Seminário Educação no meio rural (Anais). Brasília: INEP, 1982.

_____. *A educação básica e o movimento social do campo*. In: ARROYO, Miguel Gonzalez; FERNANDES, Bernardo Mançano (Orgs). A educação básica e o movimento social do campo. Coleção por uma educação básica do campo. nº 2, Brasília, DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

MEC/ CNE. *Diretrizes Operacionais para a Educação Básica nas escolas do campo*. Resolução nº 01/2002, 2002, Brasília.

CALDART, Roseli Salete. *A Escola do Campo em Movimento*. In: BENJAMIN, Cesar; CALDART, Roseli Salete. (Orgs.). Por uma Educação Básica do Campo. Coleção por uma educação básica no campo. nº 03, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2000.

_____. *Por uma Educação do campo: Traços de uma identidade*. In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org.). Educação do Campo: Identidade e Políticas Públicas. Coleção Por uma educação do campo. nº 04, Brasília: DF. Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

CONCLUSÕES DA I CONFERÊNCIA NACIONAL: POR UMA EDUCAÇÃO BÁSICA DO CAMPO. In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org.). Por uma Educação do Campo. Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 01. Brasília - DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 1999.

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto de; NETO, Francisco Costa Leite; COUTO, Jeovani de Jesus. *Educação Rural Ribeirinha Marajoara: Desafios no contexto das escolas multisseriadas*. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005.

FERNANDES, Bernardo Mançano. *Diretrizes de uma caminhada*. In: Kolling, Edgar Jorge *et all* (org.). Coleção Por Uma Educação do Campo, nº 04, Brasília, DF: Articulação Nacional Por Uma Educação do Campo, 2002.

FERNANDES, Bernardo Mançano, MOLINA, Mônica Castagna. *O Campo da Educação do Campo*. In: MOLINA, Mônica Castagna; AZEVEDO DE

JESUS, Sônia Meire Santos (Orgs.). Contribuições para a Construção de Um projeto de Educação do Campo. Coleção Por uma educação do Campo, nº 05, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2004.

HAGE, Salomão Mufarrej. *Classes Multisseriadas: desafios da educação rural no Estado do Pará/Região Amazônica*. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005b.

_____. *Educação na Amazônia: Identificando singularidades e suas implicações para a construção de propostas e políticas educativas e curriculares*. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org). Educação do Campo na Amazônia: Retratos e realidades das Escolas Multisseriadas no Pará. Belém: Gráfica e Editora Gutemberg Ltda, 2005a.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISA ANÍZIO TEIXEIRA. *Panorama de Educação no Campo*. Brasília: INEP, 2007. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2007.

MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. TAVARES, Isa (Trad). São Paulo: Boitempo, 2005.

MOLINA, Mônica Castagna. *Desafios para os educadores e educadoras do campo*. IN: Educação do Campo: identidades e políticas públicas. Coleção Por uma educação do Campo, nº 04, Brasília, DF: Articulação Nacional Por uma Educação do Campo, 2002.

SOUZA, Orlando Nobre B. de. *Contextualizando a Educação do Campo na Amazônia/Pará*. In: II Seminário Estadual de Educação do Campo. Por uma Educação do Campo na Amazônia/ Pará. Caderno de textos. Belém, 2005.

VIEIRA, Sofia Lerche. *Políticas Internacionais e Educação – Cooperação ou intervenção?* In: DOURADO, Luís Fernandes; PARO, Vitor Henrique (Orgs). Políticas Públicas & Educação Básica. São Paulo: Xamã, 2001.

**Sistemas de Gerência de Aprendizagem
(LMS): Um estudo acerca das definições,
características, padrões e especificações,
formas de avaliação e licenciamento**

Heleno Fülber
Gilmar Pereira da Silva
Bruno Merlin
Doriedson S. Rodrigues
Helena Cristina Alexandre

Resumo

Atualmente a maioria das organizações, das mais diversas áreas da sociedade, vem buscando aumentar oportunidades de aprendizagem a seus membros, a fim de serem bem sucedidas em um mercado global cada vez mais competitivo. Para tanto, cada vez mais estão utilizando soluções tecnológicas que permitam o treinamento, formação e aprendizagem. Entretanto, devido à grande quantidade de plataformas e fornecedores (de diversas nacionalidades), bem como características distintas e atendimento a padrões e especificações diferenciados, a seleção de um sistema de gerência de aprendizagem é frequentemente uma das decisões mais críticas deste processo. Com este estudo, apresentamos definições, características, padrões e especificações, formas de avaliação e licenciamento, que sirvam de subsídios para a realização desta tarefa.

Palavras-chave:

Sistema de gerência de aprendizagem. Educação a Distância. *e-learning*.

INTRODUÇÃO

Novas informações disponíveis constantemente, novas exigências à capacidade humana, quando a rapidez das mudanças traz à tona a necessidade de pessoas cada vez mais qualificadas (tanto culturalmente como em escolaridade formal), tornam o mundo contemporâneo altamente tecnificado, conduzindo o indivíduo a apreender novos conceitos, novos vocabulários, novas formas de trabalho e novas culturas numa velocidade cada vez maior. A informação passa a ser a base na vida de todos, sobreviver no mercado de trabalho ou mesmo simplesmente atuar na sociedade significa ter que absorver o conhecimento que se amplia a cada minuto.

Nesse contexto, mais do que uma alternativa ao ensino que obriga professores e alunos a encontrarem-se no mesmo espaço e no mesmo tempo, o ensino a distância (EAD) apresenta-se hoje como resposta às necessidades emergentes de uma sociedade caracterizada por elevados níveis de competitividade, em que o “tempo” é um fator crítico no desenvolvimento dos indivíduos e das instituições: o acesso ao conhecimento deve ser possível a qualquer momento e em qualquer lugar e, acima de tudo, quando é considerado necessário e oportuno.

De acordo com Rodriguez (2005), nestes tempos de mudanças velozes é preciso permanecer atento e conhecer outras teorias que podem ajudar na implementação de nossos projetos, sobretudo

quando eles se situam no âmbito da educação a distância, formato ainda em construção e em permanente evolução.

Segundo a Associação Brasileira de Educação a Distância¹ (ABED), muitas são as definições possíveis e apresentadas para EAD. Mas há um consenso mínimo em torno da ideia de que EAD é a modalidade de educação em que as atividades de ensino-aprendizagem são desenvolvidas majoritariamente (e em bom número de casos exclusivamente) sem que alunos e professores estejam presentes no mesmo lugar à mesma hora. De forma sucinta, pode-se afirmar que EAD é o ensino que ocorre quando o ensinante e o aprendente (aquele a quem se ensina) estão separados (no tempo e no espaço).

De acordo com Rodriguez (2005), a EAD está se fortalecendo como formato condizente com necessidades da era do conhecimento: aperfeiçoamento permanente e aprendizagem vitalícia, treinamento *on-the-job*, aprendizagem cooperativa, distribuída, além de questões decorrentes da compressão do tempo, características dos tempos atuais.

O *e-learning* – modalidade de ensino-aprendizagem que combina a filosofia de educação a distância com as mais avançadas tecnologias de comunicação, em que o treinamento acontece através de uma rede, usualmente Internet ou em uma intranet de uma instituição –, segundo Costa e Peralta (2001), desponta, rapidamente como a principal opção de ensino-aprendizagem, para grande porcentagem das pessoas de todo o mundo. O desenvolvimento das novas tecnologias tem promovido, no panorama mundial, um significativo incremento do ensino a distância, quer em termos do número de alunos envolvidos, quer em termos do número de universidades que incluíram essa modalidade de ensino na sua oferta curricular (COSTA e PERALTA, 2001).

Neste contexto, o papel da área de Tecnologia da Informação (TI) é de suporte ao processo educacional. Entretanto, observa-se certa “falta de clareza” quanto aos conceitos e definições acerca dos sistemas de gerenciamento de aprendizagem, tanto em alguns fornecedores e estudiosos da área, mas principalmente aos usuários destes sistemas. Questão que se agrava devido à grande quantidade

¹ <http://www.abed.org.br/>

de plataformas e fornecedores, bem como características distintas e atendimento a padrões e especificações diferenciados.

É com base nessas considerações que apresentamos o presente trabalho, com o objetivo de expor a definição, características, padrões e especificações, formas de avaliação e licenciamento dos sistemas de gerência de aprendizagem, além de fornecer subsídios para uma das decisões mais críticas deste processo, a seleção de um sistema de gerência de aprendizagem.

LEARNING MANEGEMENT SYSTEM – LMS

Um sistema de gerência de aprendizagem (Learning Management System – LMS) é o *software* que automatiza a administração de eventos do treinamento e simplifica a administração dos programas de treinamento e aprendizagem em uma organização. Também, ajuda a planejar o progresso de aprendizagem dos estudantes e a comunicação e colaboração deles com seus colegas. Para administradores, ajuda no planejamento, na análise e no acompanhamento do processo de aprendizagem. As potencialidades da base de dados do LMS estendem-se a funções adicionais, tais como gerência da companhia, avaliações *on-line*, personalização e outros recursos (BRENNAN, 2005).

De acordo com Dean (2002), a definição de que LMS é um ‘pacote’ de *software* que suporta o gerenciamento do aprendizado em uma organização é muito geral. Segundo o autor, os LMSs diferem dos *softwares* que controlam recursos em centros de aprendizagem, e podem ser divididos, de acordo com suas características, em três tipos: sistemas que suportam a aprendizagem baseada em sala de aula; sistemas que suportam a aprendizagem a distância *off-line*, como o treinamento baseado cópia, vídeo etc.; e sistemas que suportam o treinamento *on-line*.

CARACTERÍSTICAS DE UM LMS

Há duas características que todo LMS deve ter, ou seja, o controle de estudantes e informações sobre o curso. As facilidades típicas para suportá-las são:

- Registro de estudantes - inclui registro de detalhes pessoais e a geração de *login* e senha;
- Registro de cursos - registros como pré-requisitos, qualificações obtidas na conclusão e no tempo do estudo;
- Acompanhar o progresso dos estudantes - isso tipicamente envolverá gravar os módulos terminados, as sessões e os cursos, resultados de testes e se o estudante passou ou não;
- Controle de custos e pagamentos - serão necessários em muitas circunstâncias;
- Relatórios – é essencial ter bons relatórios, fornecidos aos usuários frequentemente e com muita flexibilidade na abstração de dados e nas maneiras de apresentá-los.

Controlar o treinamento em sala de aula requer considerar fatores adicionais referentes à alocação e aos custos dos recursos necessários, o que inclui:

- Agendamento das salas;
- Alocação dos instrutores;
- Registro do equipamento de suporte: vídeo, projetores, PCs etc.;
- Agendamento dos estudantes;
- Relatórios, que acontecem anteriormente ao curso e incluem agendamentos, instruções, listas de espera, realocações etc.;
- Utilização de *e-mail*, facilidade que pode ser fornecida para comunicação entre instrutores e alunos.

A principal característica da aprendizagem *off-line* é a possibilidade de cada módulo dos cursos ser iniciado pelo estudante a qualquer momento, que dependerá da disponibilidade individual de tempo. Nesse tipo de aprendizagem, a ajuda do tutor deve ter suporte pelo LMS. As características que um LMS *off-line* deve ter incluem:

- Distribuição do material; e
- Alocação dos tutores.

A área de sistemas que suportam o treinamento *on-line* está em crescimento, devido à crescente disponibilidade de treinamentos

via Internet ou intranets. LMSs que suportam a aprendizagem *on-line* tendem a ser sofisticados e bastante complexos. Dentre as características adicionais que eles podem ter, estão:

- Distribuição *on-line*: Algumas instituições oferecem somente seus próprios cursos, mas poderiam disponibilizar cursos e material padronizado de outras instituições;
- Mecanismos de cobrança de usuários e métodos de pagamento de fornecedores;
- Conferência *on-line* em grupo;
- Marcações, para que os estudantes possam reiniciar um módulo em que pararam na última vez que o acessaram;
- Tutoriais de apoio *on-line*;
- *Download* do material de apoio, para estudos *off-line*.

Segundo Dean (2002), algumas características que principalmente permitem a ajuda aos gerentes de recursos humanos e a empregados, com seus planos de treinamento, podem ser apresentadas pelos diferentes tipos de LMSs. Elas incluem:

- Recomendar cursos baseados no perfil do estudante e em treinamentos já encerrados;
- Planejar o treinamento para que o estudante atinja habilidades desejadas;
- Certificação;
- Identificação de tendências e implicações delas nos recursos.

LMS x LCMS

De acordo com Greenberg (2002), é importante definir o LCMS (Learning Content Management System), pois alguns fornecedores estão posicionando os LCMSs como a nova onda de LMSs e, na verdade, LMS e LCMS são sistemas complementares, mas diferentes.

Enquanto um LMS é uma solução estratégica para o planejamento, a distribuição e o controle de todos os eventos de aprendizagem de uma organização que tem como foco gerenciar os alunos, mantê-los a par de seus progressos e desempenho, em contraste, o foco de um LCMS é o conteúdo da aprendizagem, pois

busca permitir a autores e a *designers* instrucionais meios mais eficientes de elaborar o conteúdo de *e-learning*.

IDC define LCMS como um sistema que cria, armazena, reúne e entrega o conteúdo personalizado para o *e-learning* no formato de objetos de aprendizagem. Embora um LMS controle e administre todas as formas de aprendizagem em uma organização, o foco de um LCMS concentra-se no aprendizado *on-line*, geralmente, nos objetos de aprendizagem (GREENBERG, 2002).

OBJETOS DE APRENDIZAGEM

O Institute of Electrical and Electronic Engineers (IEEE, 2005) define os objetos de aprendizagem (OA) como “Qualquer entidade, digital ou não digital, que possa ser usada, reutilizada ou referenciada durante o uso de tecnologias que suportem ensino”. Já o padrão Instructional Management Systems (IMS, 2005) define que “Qualquer espécie de entidade digital a qual tenha a capacidade de exprimir algum conhecimento pode ser considerada um objeto de aprendizado”.

Segundo Singh (2001), um objeto de aprendizado deve ser bem estruturado e dividido em três partes bem definidas:

- Objetivos: Essa parte do objeto tem como intenção demonstrar ao aprendiz o que ele poderá aprender, a partir do estudo desse objeto. Também, poderá conter uma lista dos conhecimentos prévios necessários para um bom aproveitamento de todo o conteúdo disponível. Ainda, pode ser comparado, de forma grosseira, à ementa de uma disciplina;
- Conteúdo instrucional: Aqui deverá ser apresentado todo o material didático necessário, para que, no término, o aluno possa atingir os objetivos citados no item anterior, utilizando qualquer tipo de mídia;
- Prática e *feedback*: Uma das características importantes do paradigma Objetos de Aprendizado é que, a cada final de aprendizado, julga-se necessário que o aprendiz verifique se o seu desempenho atingiu as expectativas. Em caso negativo, o aprendiz deve ter liberdade para voltar a utilizar o objeto quantas vezes achar necessário.

Além de definir esses três aspectos que os objetos de aprendizado devem ter, a IMS também definiu um padrão de armazenagem de informações necessárias para indexação dos objetos de aprendizado, de modo que a característica ‘indexação e procura’ possa ser cumprida. A maneira encontrada pelos pesquisadores envolvidos no consórcio IMS foi a criação de metadados, os quais podem ser considerados dados sobre dados, ou seja, informação sobre informação.

De acordo com Longmire (2001), os objetos de aprendizado têm características para procurar resolver diversos problemas existentes atualmente, quanto ao armazenamento e à distribuição de informação, por meios digitais. As características enfocadas por Longmire são:

- Flexibilidade: Como os objetos de aprendizado são construídos de maneira que tenham início, meio e fim, eles já nascem flexíveis, podendo ser reutilizados sem necessitar de nenhum tipo de manutenção. Essa capacidade de reutilização evidencia as vantagens desse novo paradigma. A criação de novos cursos, utilizando conhecimentos já armazenados e consolidados, não é mais utopia, pode ser considerada um objetivo que está próximo de ser alcançado;
- Facilidade para atualização: Como os mesmos objetos são utilizados em diversos momentos, a atualização deles em tempo real é relativamente simples. Desde que todos os dados relativos a esse objeto estejam em um mesmo banco de informações, não há necessidade de atualizar esse conhecimento em todos os ambientes que o utilizam. Dessa forma, a pessoa que apenas utilizou o conhecimento de um autor poderá contar com correções e aperfeiçoamentos, sem ter de se preocupar em fazer isso;
- Customização: A mesma característica que proporciona ao objeto flexibilidade, também proporciona customização jamais encontrada em outro paradigma educacional. Como os objetos são independentes, utilizá-los em um curso, uma especialização ou qualquer outro tipo de qualificação torna-se real, sendo que cada entidade educacional pode utilizar os objetos e arranjá-los da maneira que mais lhe convier.

Também, os indivíduos que necessitarem poderão montar seu próprio aprendizado;

- Conteúdos programáticos avançando: Assim, cria-se um novo paradigma, o *on-demand learning*;
- Interoperabilidade: A criação de um padrão para armazenamento de objetos de aprendizado traz mais uma vantagem, a interoperabilidade, ou seja, reutilização dos objetos não apenas em nível de plataforma de ensino, mas também em nível mundial. O fato de um OA ser criado e poder ser utilizado em qualquer plataforma de ensino do mundo aumenta ainda mais as vantagens desses objetos. Assim que a barreira linguística for quebrada, a interoperabilidade entre bancos de objetos de todo o mundo será selada, trazendo vantagens jamais vistas na educação;
- Aumento do valor do conhecimento: A partir do momento em que um objeto é reutilizado várias vezes e em diversas especializações, esse objeto, ao longo do tempo, melhora, assim, sua consolidação cresce de maneira espontânea. A melhora significativa da qualidade do ensino é mais uma vantagem que pode ser considerada, ao se pensar em objetos de aprendizado;
- Indexação e procura: A padronização dos objetos também facilita a procura por um objeto necessário. Quando um conteudista necessitar de determinados objetos para completar seu conteúdo programático, a padronização deles e a utilização de assinaturas digitais tenderão a gerar facilidade de encontrar objetos com as mesmas características, em qualquer banco de objetos que esteja disponível para eventuais consultas.

Conforme Greenberg (2002), um LCMS armazena objetos de aprendizagem em um repositório central, para que os *designers* instrucionais recuperem e montem cursos personalizados. Isso beneficia desenvolvedores e estudantes, porque os cursos tradicionais tendem a ter mais conteúdo do que um único estudante pode absorver ou necessita absorver sobre um tópico, dividindo o conteúdo do curso em objetos de aprendizagem e disponibilizando-os em tempo real, conforme as necessidades e capacidade de absorção. O resultado final

é o aumento de produtividade, porque os estudantes não desperdiçam tempo com matéria irrelevante.

Um LMS pode ter impacto direto no trabalho de milhares de alunos e controlar todos os aspectos da aprendizagem organizacional. Especialistas no assunto recomendam utilizar um LMS que permita a integração com um LCMS (GREENBERG, 2002).

PADRÕES E ESPECIFICAÇÕES PARA LMS

Existem muitos padrões e especificações sendo criados para controlar aspectos de treinamentos multimídia e gerência computadorizada da aprendizagem. Nesta pesquisa, concentra-se em alguns que, de acordo com Dean (2002), são os mais importantes e proeminentes hoje. É relevante diferenciar padrões e especificações. Há os padrões que são produzidos e oficialmente reconhecidos por corporações, como o IEEE e ISO. Há também outras corporações que desenvolvem especificações, que são padrões que fornecem parâmetros de desenvolvimento para desenvolvedores trabalharem. IMS, AICC e ADLNet são as corporações que produzem especificações. A maioria dos comitês de desenvolvimento comunicam-se e há participação extensiva da indústria nessas corporações.

O comitê de padrões de tecnologias de aprendizagem do Institute of Electrical and Electronic Engineers (IEEE) é a principal corporação educacional que pode estabelecer padrões reconhecidos para a gerência de aprendizagem nos EUA. A maioria dos grupos mencionados abaixo trabalha com o IEEE no desenvolvimento de padrões que geralmente são aceitos. O IEEE LTSC tem 20 grupos cobrindo todas as áreas de tecnologia de aprendizagem. Nenhum padrão formal na gerência de aprendizagem foi emitido ainda pelo comitê.

O International Standards Organisation² (ISO) tem uma subcomissão SC36 trabalhando na padronização na área de tecnologias de aprendizagem, em conjunto com o IEEE LTSC.

O Aviation Industry CBT Committee³ (AICC) projetou padrões para que a indústria da aviação permitisse que o treinamento interativo

² <http://www.iso.org/>

³ <http://www.aicc.org/>

fosse entregue por meio das diferentes plataformas de *software* e *hardware*. Seu trabalho inclui um modelo para a gerência de instrução de computador (Computer Managed Instruction – CMI) que atualmente está sendo estendido à entrega de treinamento via Web.

O IMS Global Consortium, Inc.⁴ (IMS) é outra corporação influente, situada nos EUA, mas com centros colaboradores no Reino Unido, na Austrália, no Canadá e em Singapura. Trabalha com instituições educacionais e fornecedores do *software* para definir especificações. Produziu especificações para objetos de aprendizagem (metadados de objetos de aprendizagem), armazenamento de conteúdo, perguntas e testes de interoperabilidade, informação sobre o estudante. Detalhes sobre isso podem ser encontrados na seção de especificações do *website* do IMS. Outras especificações estão em estágios diferentes do desenvolvimento. Os grupos do IMS trabalham próximos a grupos relevantes do IEEE.

European Community Information Society Standardization System for Learning Technology⁵ (CEN/ISSS LT) é um grupo europeu que está examinando padrões emergentes, avaliando-os, para ver como se encontram em relação às exigências multilingual e multicultural da comunidade européia. Somente onde o grupo considera essencial, ele cria novos padrões.

A Microsoft desenvolveu um recurso para intercâmbio de aprendizagem (Learning Resources Interchange⁶ – LRN), que é uma execução da especificação de armazenamento do IMS.

A Advanced Distributed Learning Network⁷ (ADLNet) foi criada pelo governo dos EUA, principalmente, para suportar aprendizagem distribuída para as forças armadas e outras agências de governo. Produziu a especificação SCORM (*shareable content object reference model*).

Segundo Hall (2003), o IEEE é o responsável pela padronização geral dos padrões de objetos de aprendizagem. Esses padrões são baseados nas especificações SCORM de modelo de referência para

⁴ <http://www.imsproject.org/>

⁵ <http://www.cenorm.be/iss/workshop>

⁶ <http://www.microsoft.com/elearn/support.asp>

⁷ <http://www.adlnet.org/>

compartilhamento do conteúdo de objetos, e são influenciados por grupos da indústria, tais como o IMS e o AICC. Em termos simples, esses grupos de padrões da indústria estão criando especificações técnicas para permitir e suportar um modelo padronizado para a aprendizagem baseada na Web. Quando se montam conteúdos de múltiplas fontes e diferentes redes, a grande tarefa é fazer com que os *softwares* e as ferramentas se comuniquem, ou seja, fazer dados de importação e exportação de diferentes LMSs responderem aos mesmos comandos operacionais.

AValiação de um LMS

A seleção de um sistema de gerência de aprendizagem é frequentemente uma das decisões mais críticas que serão feitas. Selecionar um LMS que se adapte às exigências, assim como às necessidades futuras, pode ser um processo difícil (BRENNAN, 2005).

Para Hall (2003), um sistema de gerência de aprendizagem deve:

- Consolidar iniciativas de treinamento em plataformas escaláveis de baixo custo, baseadas na Web;
- Disponibilizar o conteúdo rapidamente e em múltiplas línguas;
- Medir a eficácia das iniciativas de treinamento;
- Mesclar o aprendizado de sala de aula com o *on-line*;
- Integrar-se a outras soluções de aplicações da organização;
- Centralizar e automatizar a administração;
- Utilizar serviços do tipo *self-service* sempre que possível;
- Suportar portabilidade e os padrões AICC, IMS e SCORM;
- Personalizar o conteúdo e permitir reuso do conhecimento.

De acordo com Greenberg (2002), as seguintes capacidades devem ser procuradas em um LMS:

- Suporte para aprendizagem combinada: Pessoas aprendem de maneiras diferentes e um LMS deve oferecer um currículo que misture a sala de aula e cursos virtuais facilmente, o que, combinado às características de LCMS, permite treinamento personalizado;

- Integração a sistema de recursos humanos: Quando os sistemas são integrados, um empregado pode entrar com uma nova requisição no sistema de recursos humanos e automaticamente se matricular para o treinamento preparado para sua função na empresa;
- Ferramentas de administração: O LMS deve permitir aos administradores controlar os registros dos usuários e os perfis, definir papéis, ajustar currículos, representar os caminhos para certificação, atribuir tutores, autores de cursos, gerenciar conteúdo, administrar orçamentos internos, pagamentos de usuários e cobranças. Os administradores necessitam de acesso completo à base de dados do treinamento, de modo a criar padrões e customizar relatórios de desempenho individuais ou em grupos. Nesse sentido, o sistema deve também permitir a construção de programações para alunos, instrutores e salas de aula. A mais importante característica deve ser a utilização de interfaces amigáveis;
- Integração de conteúdo: É importante para um LMS fornecer sustentação nativa em larga escala para conteúdos externos. Ao comprar um LMS, deve-se considerar que alguns LMSs são compatíveis somente com os conteúdos do próprio fornecedor. Um fornecedor de LMS deve certificar que o conteúdo externo trabalhará dentro do sistema e que se terá fácil acesso às funcionalidades do sistema;
- Aderência aos padrões: Um LMS deve tentar suportar padrões como SCORM e AICC. A sustentação de padrões significa que o LMS poderá importar e controlar o conteúdo externo, sem se preocupar com as ferramentas que foram utilizadas para produzi-lo. Deve-se ter atenção, a menos que o fornecedor certifique que o índice trabalhará, para não se ter custos adicionais;
- Capacidade de avaliação: Deve fornecer avaliações, testes, ter colaboradores que melhorem as avaliações com o passar do tempo. É uma boa ideia ter como característica do produto que ele permita ao autor criar avaliações dentro do ambiente e as incluir como parte do curso;

- Gerência de habilidades: Um componente de gerência de habilidades permite às organizações medir as necessidades de treinamento e identificar as áreas que necessitam de melhorias específicas, com base na competência coletiva dos funcionários. Essa característica também pode ser utilizada para procurar empregados com habilidades especializadas.

Segundo Hall (2003), os fatores críticos para avaliar um LMS são disponibilidade, escalabilidade, usabilidade, interoperabilidade, estabilidade e segurança:

- Disponibilidade elevada: O LMS deve ser robusto e servir simultaneamente às necessidades diversas dos estudantes, administradores e instrutores;
- Escalabilidade: A infraestrutura deve suportar expansão futura quanto ao volume de instruções e à quantidade de estudantes;
- Usabilidade: Para suportar serviços automatizados e personalizados, tais como aprendizagem em ritmo individual, o acesso, a entrega e apresentação do material devem ser facilitados e bastante intuitivos;
- Interoperabilidade: Para suportar conteúdo de diferentes fontes e múltiplos vendedores, as soluções de *hardware/software* do LMS devem ser baseadas em padrões abertos da indústria para desenvolvimento Web (XML, SOAP ou AQ) e ser compatíveis com os principais padrões de aprendizagem (AICC, SCORM, IMS e IEEE);
- Estabilidade: A infraestrutura do LMS deve ser confiável e permitir a execução de modo eficaz, funcionar 24x7 (24 horas do dia, nos sete dias da semana);
- Segurança: Como toda solução colaborativa, o LMS deve limitar e controlar seletivamente o acesso *on-line* ao conteúdo, os recursos e as funções administrativas, interna e externamente, para sua diversa comunidade de usuários.

No passado, muitas companhias sobreprojetaram suas soluções de aprendizagem, gastando muito dinheiro em consultorias e customização de suas aplicações, porque os modelos pedagógicos

do aprendizado *on-line* ainda estavam na infância. Baseado nisso, Hall (2003) sugere que seja terceirizada a solução e que o LMS escolhido seja construído em arquitetura aberta, que suporte os padrões de aprendizagem emergentes (IMS, AICC e SCORM).

LICENCIAMENTO DE UM LMS

Segundo Hall (2003), os sistemas de gerência de aprendizagem podem ser comparados a um sistema de ERP, em termos da complexidade e do custo da execução. Como toda grande aplicação da empresa, a instalação requer perícia e acompanhamento progressivo. Basicamente, há quatro modelos de licenciamento disponíveis no mercado:

- Compra do *software* e instalação na própria organização;
- A organização compra o *software*, mas ele é abrigado e controlado remotamente por um terceiro. Os administradores, instrutores e estudantes operam o sistema pela Internet;
- A organização compra o *software* e instala-o em sua própria plataforma, mas a manutenção e os melhoramentos são controlados pelo vendedor de LMS ou por outro terceiro integrador do sistema;
- Para quem tem preocupação com custos, há uma quarta opção. Alguns vendedores LMS operam seu próprio sistema de aprendizagem e oferecem o acesso compartilhado, no qual se aluga um ‘espaço’ no sistema do vendedor.

Para determinar qual é o modelo correto para uma organização, devem-se consultar os profissionais de TI envolvidos e traçar as potencialidades e necessidades técnicas da organização. Não há solução de LMS que se adapte a qualquer organização, mas sim diferentes fornecedores, o que permite escolhas. A decisão da organização se terá ou não infraestrutura que permita a hospedagem ou instalação é igualmente importante. Uma vez feita a escolha, deve-se ter flexibilidade para a fazê-la outra vez, pois as necessidades de aprendizagem mudam, geralmente crescem, não podendo acontecer de se travar na configuração inicial. Se for instalado um LMS, ele deve ser flexível, extensível e baseado em padrões abertos. Para que não haja perda de funcionalidades,

como perda das informações arquivadas, o LMS deve suportar modalidades, tecnologias e ferramentas de aprendizagem novas e emergentes (HALL, 2003).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com Greenberg (2002), um LMS fornece um único ponto do acesso às diferentes fontes de conteúdo. Ele automatiza a administração da aprendizagem e oferece oportunidades sem precedentes para o desenvolvimento de recurso humano. Ainda, identifica as pessoas que necessitam de um curso em particular e diz a elas como o curso se encaixa em suas carreiras profissionais, quando e como está disponível (sala de aula, *on-line*, CD-ROM), se há pré-requisitos, como e quando podem cumpri-los. Uma vez que o estudante completa o curso, o LMS pode administrar os testes de proficiência, relatar os resultados e recomendar as etapas seguintes. Com essa capacidade, LMSs são instrumentos para assegurar que as organizações encontrem rígidas certificações em mercados verticalizados, finanças e governo. De maneira resumida, Hall (2003) define que, da melhor forma possível, um LMS consolidará as diversas mídias, automatizará a seleção e administração dos cursos, reunirá e entregará os conteúdos, calculará o índice e a eficácia de aprendizagem.

Devido à grande quantidade de plataformas e fornecedores de diversas nacionalidades, apresentar uma relação das principais ferramentas de mercado torna-se tarefa difícil. Em julho de 2003, seguindo alguns critérios particulares, a Virtual Learning Community⁸ publicou uma lista com as 16 melhores plataformas de LMS do mercado, que, abaixo, é apresentada em ordem alfabética:

- Blackboard (<http://www.blackboard.com/>)
- CLIX (<http://www.im-c.de>)
- Distance Learning System (<http://www.ets-online.de>)
- Docent Enterprise (<http://www.docent.com>)
- eLearning Suite (<http://www.hyperwave.com>)
- IBT Server (<http://www.time4you.de>)

⁸ <http://iol3.uibk.ac.at/virtualllearning/>

- iLearning (<http://www.oracle.com>)
- ILF (<http://www.mit.de>)
- ILIAS (<http://www.ilias.uni-koeln.de>)
- Learning Management System (<http://www.lotus.com>)
- Sun Enterprise Learning System (<http://www.sun.de/Schulung/>)
- Saba Enterprise Learning Suite (<http://www.saba.com>)
- SitosCubix (<http://www.bitmedia.cc>)
- Top Class (<http://www.topclass.ch>)
- VIVERSA (<http://www.viwis.de>)
- WebCT (<http://www.webct.com>)

Bernthal (2005), em seu relatório *The State of E-learning*, conclui que o *e-learning* é mais eficaz quando as organizações usam aprendizagem de portal ou sistema de gerência de aprendizagem (LMS). Aproximadamente 40% das organizações da amostra utilizam *learning* portal ou um LMS. Uma análise revelou que a eficácia percebida do *e-learning* na organização era significativamente mais elevada quando a organização tinha usado um *learning* portal ou um LMS, entretanto, é pouco provável que as organizações que se arrisquem pela primeira vez no *e-learning* usem essas ferramentas, embora elas puderam ser indicativas de ‘desenvolvimento mais desenvolvido’ do *e-learning*. Para chegar a essa conclusão, Bernthal pesquisou 139 organizações de 15 países, sendo 56% americanas e aproximadamente 50% com menos de 400 empregados.

O estudo também nos permite estabelecer significativa reflexão a respeito da dinâmica que os avanços das tecnologias vêm impondo à estrutura da sociedade. Esta constatação nos permite inferir o papel que as relações culturais sociais e, sobretudo educacionais, configurando-se cada vez mais como elos fundamentais para decodificar ou recodificar a realidade social. A efemeridade da realidade e consequentemente do conhecimento por um lado, e por outro a sua necessidade cada vez maior passa a demandar dos seus elaboradores conhecimento sistemático em uma reconstrução constante.

A escola e os meios acadêmicos são por natureza espaços para elaboração do conhecimento sistemático, passando a ter um papel cada vez mais importante quando se trata de desvelar este mundo em que a única coisa que se pode considerar permanente é a necessidade de aprender diariamente. Ou seja, a educação mais importante é a aquela que permite ao sujeito entender que ela lhe permite saber que precisa aprender mais.

No demais, até muito pouco tempo era possível se perguntar como se havia possibilidade de articular as novas tecnologias à educação. Hoje nos perguntamos se é possível ensinar para o mundo em que se está vivendo sem as novas tecnologias. Uma coisa interessante que isso nos permite inferir é o estreitamento das aproximações entre as diversas ciências, ou seja, nunca se careceu tanto da interdisciplinaridade ou até mesmo das transdisciplinaridade como no mundo atual. Podemos afirmar, então, que o homem educado é aquele que é capaz de saber com clareza que, para desvendar o amanhã, necessita cada vez mais aprender e apreender diariamente. Isto quer dizer que seremos mais sábios quanto mais nos dispusermos a refletir sobre os limites daquilo que sabemos.

REFERÊNCIAS

BERNTHAL, Paul. *The state of e-learning: Developing soft skills*. Disponível em: <http://www.ddiworld.com/pdf/ddi_stateofe-learning_rr.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2005.

BRENNAN, Michael. *Learning management systems*. Disponível em: <<http://www.elearningbrokers.org/lms/index.htm>>. Acesso em: 10 jun. 2005.

COSTA, Fernando Albuquerque; PERALTA, Maria Helena. *e-learning: Formação de formadores para a construção de contextos de aprendizagem significativa*. In: A. Estrela & J. Ferreira (Eds.). *Tecnologias em educação: Estudos e investigações*. Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, Universidade de Lisboa. Lisboa: AFIRSE, 2001.

DEAN, Christopher. *Technology based training & on-line learning: An overview of authoring systems and learning management systems available in the UK*. 2002. Disponível em: <<http://www.peak.co.uk/AuthoringSystem.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2003.

EDUTECH. *Evaluation of Learning Management Systems*. Disponível em: <<http://www.edutech.ch/edutech/tools/ev2.php>>. Acesso em: 8 jan. 2005.

The e-learning e-volution in colleges and universities. The Advisory Committee for Online Learning, Council of Ministers of Education (CMEC), & Industry Canada, p. 1-142, nov. 2002. Disponível em <<http://mlg-gam.ic.gc.ca/sites/acol-ccael/>>. Acesso em: 16 jun. 2009.

GREENBERG, Leonard. *LMS and LCMS: What's the difference?*. 2002. Disponível em: <<http://www.learningcircuits.org/2002/dec2002/greenberg.htm>>. Acesso em: 13 mai. 2004.

HALL, John. *Assessing Learning Management Systems*. 2003. Disponível em: <http://www.clomedia.com/content/templates/clo_feature.asp?articleid=91&zoneid=29>. Acesso em: 7 jun. 2004>.

IEEE – Institute of Electrical and Electronic Engineers. Disponível em: <<http://www.ieee.org>>. Acesso em: jan. 2005.

IMS – Instructional Management Systems. Disponível em: <<http://www.imsproject.org/>>. Acesso em: jan. 2005.

IMS learning design best practice and implementation guide. IMS Global Learning Consortium. out. 2004. Disponível em: <http://www.imsproject.org/learningdesign/ldv1p0pd/imsld_bestv1p0pd.html>. Acesso em: maio 2009.

LONGMIRE, W. *A Primer On Learning Objects*. American Society for Training & Development, Virginia, USA, 2001.

RODRIGUEZ, Isabel. *Teoria x EaD x Tempos Velozes*. Brazilian Review of Open and Distance Learning. Jan. 2005. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/publicue/cgi/cgilua.exe/sys/start.htm?UserActiveTemplate=2ing&infoid=1066&sid=69>>. Acesso em: 06 fev. 2006.

SINGH, H. *Introduction to learning objects*. 2001. Disponível em: <<http://www.elearningforum.com/july2001/singh.ppt>>. Acesso em: 17 jun. 2005.

Os desafios do trabalho docente no campo no arquipélago do Marajó/PA

Eraldo Souza do Carmo

Resumo

O presente artigo é parte integrante da dissertação de mestrado intitulada “Processos educacionais e as estratégias de municipalização do ensino no Município de Breves no Arquipélago do Marajó/PA”. Assim, a pesquisa buscou identificar as dificuldades para a implementação do processo de municipalização no Arquipélago do Marajó, além de compreender as estratégias que as comunidades rurais usam para superarem os problemas político-pedagógicos das escolas. A pesquisa norteou-se pelo estudo de caso, onde se utilizou de entrevista semi-estruturada com professores, gestores, ex-gestores, lideranças comunitárias e sindicais e análise documental de legislação educacional, planos, relatórios e projetos. O estudo aponta que a adesão a municipalização foi cheio de conflito entre o poder público municipal e os educadores por ter sido materializada sem nenhuma forma de diálogo com os docente e a sociedade civil para esclarecimento sobre as condições políticas que se realizaria. Isto se verifica ao se analisar os indicadores educacionais do município, principalmente das escolas do campo em que após a municipalização não se visualiza nenhuma estratégia dos governos locais, tendo em vista universalizar o atendimento educacional, ou políticas capazes de oferecer a qualidade educacional às populações do campo. Assim, o artigo analisa no primeiro momento alguns condicionantes que limitam o desenvolvimento de uma educação com qualidade social no Município de Breves – Marajó. As discussões buscam fazer uma abordagem a cerca dos desafios do trabalho docente das escolas do campo para garantir o direito à educação aos filhos dos trabalhadores. Em seguida analisa como as condições estruturais interferem diretamente no desenvolvimento do trabalho docente. Em Finaliza refletindo sobre as condições do transporte escolar como condição necessária ao processo educativo, destacando a complexa relação entre trabalho-educação e os limites ao fortalecimento de uma educação com qualidade social no campo do Marajó/PA.

Palavras-chave

Trabalho docente. Transporte escolar. Trabalho-educação.

INTRODUÇÃO

Discutir o direito a educação as populações marajoaras que residem no campo, principalmente os que vivem as margens dos rios, furos e igarapés denominados também de populações ribeirinhas, ou povos das águas e das matas, requer refletir a cerca dos condicionantes que estes sujeitos se submetem para terem a garantia desse direito atendido. Para além do direito a educação que é um bem inalienável, torna-se necessário analisar as condições de trabalho do professor nas escolas rurais do município de Breves. Pois, diante da precariedade em que funcionam as escolas se exigem resultados dos professores que estão além de suas possibilidades. Não há como exigir grandes feitos

se o professor não tem a sua disposição um ambiente pedagógico que favoreça a sua prática docente.

O direito a educação as populações do campo não se resume apenas ao fato de disponibilizar um professor a uma comunidade, que em certos casos deu-se em virtude de um compromisso político, assim, o atendimento em certos casos é mais para se desfazer do problema. Com isso, o professor fica refém e impossibilitado de realizar um trabalho condizente com as exigências que lhes são feitas. Estas questões, embora sejam realidades quase que cristalizadas no ambiente educacional das escolas do campo marajoara, principalmente no município de Breves, precisam ser problematizadas para que busque superar em função de se pensar uma educação de qualidade as populações do campo.

1. OS CONDICIONANTES QUE LIMITAM O DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE NO CAMPO DO MUNICÍPIO DE BREVES/MARAJÓ

Partimos do pressuposto que a educação é uma das condições necessárias para o desenvolvimento do campo. No entanto, entende-se, que ela tão somente não dará conta de fazer as transformações sociais necessárias a uma sociedade justa, porém, não se pode abrir mão de seus valores na formação do cidadão. Entretanto, não podemos condicionar os sujeitos do campo sobre a lógica das políticas educacionais que vem sendo ofertada, em que não garante as condições dignas de trabalho aos professores para proporcionarem um ensino de qualidade aos alunos.

Desta forma, é essencial analisar, que educação está sendo ofertada as populações do campo, as condições de acesso, permanência e as condições do trabalho docente. No Município de Breves, o direito a educação aos sujeitos do campo contraria o que reza a Constituição Brasileira de 1988, onde em seu art. 206, anuncia “[...] a igualdade de condições para acesso e permanência na escola e a garantia de padrão de qualidade” (BRASIL, 2005). As condições estruturais das escolas aliada a inconstância da alimentação escolar e de transporte para todos os alunos têm ficado aquém do que garante a legislação educacional.

Para os professores que cotidianamente vivenciam a educação as margens dos rios, igarapés, estradas, vicinais e serrarias, as dificuldades que cercam o trabalho são as mais diversas, o que acaba comprometendo o processo de aprendizagem dos alunos. Para superar os inúmeros obstáculos, em muitos casos, não podem nem sequer contar com a ajuda dos pais dos alunos, pois estes também se inserem nas altas taxas de analfabetismo que atingem parte significativa dos pais do meio rural.

Um dos problemas apontado pelos docentes é em relação à *estrutura física das escolas* que fogem toda a orientação que reza os documentos do Ministério da Educação sobre os padrões de qualidade. Com isso, o trabalho do docente se dá em condições extremamente precárias. São construções simples cobertas com palhas em muitos casos cedidos por algum morador da comunidade para o funcionamento da escola, como forma de garantir a educação para seus filhos. Paradoxalmente, diante dessa realidade de descompromisso do poder público que historicamente tem fechado os olhos a esta situação, ainda se cobra um excelente aproveitamento escolar dos alunos ao final do ano.

A esse respeito após um extenso levantamento sobre a estrutura da rede escolar brasileira constatou-se que as péssimas condições em que se encontravam estavam influenciando no baixo rendimento escolar dos alunos. Diante disso, foi que o MEC, através do FNDE, elaborou um documento em que delineou uma série de orientações para o funcionamento dos espaços educativos no Brasil, que estivessem sob a tutela do Estado.

De acordo com as orientações finais do documento produzido pelo MEC os ambientes¹ escolares deveriam ter uma área no mínimo ou igual a 1,20 m² para cada aluno e, ainda, a construção dos espaços educativos deveria seguir as seguintes recomendações básicas: “É obrigatório o uso de forro ou laje de forro com ventilação cruzada e obrigatória. As portas devem ter vão livre de 0,90m. O piso deve

¹ É o espaço físico criado e organizado para abrigar as mais diversas atividades de indivíduos e grupos. Os ambientes escolares são, pois, os espaços educativos organizados, com móveis e equipamentos, para permitir a realização de atividades que dão conteúdo às funções que, por sua vez, viabilizam a oferta de serviços.

ser de material lavável, impermeável e resistente. As cores utilizadas devem ser claras. Conforto térmico, acústico é imprescindível”.

Ao analisar a realidade das escolas do município e as metas pautadas em lei constata-se que existe uma grande distância. Diante do que define o MEC como espaço adequado para funcionar uma escola, caso o município fosse seguir tais orientações recomendadas 70,79% das escolas não funcionariam. Aliás, mesmo as que representam 29,21%, denominadas pela gestão municipal de “escola padrão”, também não estariam de acordo com as recomendações.

Em um contexto tão desvantajoso, não há como negar que historicamente o poder público foi omissos quando permitiu que as escolas funcionassem em prédios em condições tão precárias. O que se visualiza, é que no espaço rural, há uma lógica inversa da cidade de se pensar a escola, pois enquanto nesta se constrói primeiro o prédio para posterior matricular os alunos, na área rural se abrem as turmas, lotam os professores para depois se pensar em construir o prédio escolar.

No entanto, através dos depoimentos de pais foi possível identificar o desejo que tem de verem seus filhos estudarem em lugar decente, em relação aos professores desejam um lugar adequado para trabalharem e ensinarem. A esse respeito Cristo, Leite Neto e Couto (2005), destacam o desejo de ter uma escola digna no campo, faz parte do imaginário das crianças, que almejam um local onde possam realizar diversas atividades e sentir-se parte integrante. Neste sentido, emerge a necessidade de uma intervenção urgente do poder público para a construção de escolas dignas para os sujeitos do campo como destacado em lei.

2 O TRANSPORTE ESCOLAR COMO LIMITE AO DESENVOLVIMENTO DO TRABALHO DOCENTE

Outro problema que se destaca no cenário do Arquipélago do Marajó, com destaque para o Município de Breves é a questão do transporte escolar que tem se constituído em um dos maiores desafios na garantia do acesso e permanência dos alunos, pois a dispersão geográfica em que vivem, faz com que muitos levem até duas horas

remando em canoas para chegar à escola. A ausência do transporte tem sido um dos fatores que contribuem para a evasão escolar. De acordo com as professora M.G.F “o transporte é um dos fatores que tem contribuído para evasão, porque as crianças moram distante da escola. Na minha comunidade o rio é largo, dá muita maresia, as canoas são pequenas, há necessidade até do aluno morar com o professor”.

O depoimento reforça que a problemática do transporte escolar tem várias influências no processo de escolarização. Além de ser uma política para garantir o acesso, devido às distâncias geográficas, ajuda a proteger as crianças das intempéries do tempo, assim como, contribui para o aproveitamento da aprendizagem. Ou seja, a ausência dessa política tem como consequência o abandono da escola ainda nas séries iniciais. Como bem ressaltou a professora M.S.R., a dificuldade na aprendizagem dos alunos é causada pela falta do transporte, pois o fato de terem de remar de uma a duas horas, causa cansaço e desestímulo aos alunos.

Mas, não é somente contra a maré que os alunos do campo lutam, mas também contra a fome, a miséria e o descaso do poder público municipal, que não consegue universalizar a política do transporte escolar para todas as escolas. No entanto, segundo a meta 17, do PNE (BRASIL, 2001), ao referir-se ao ensino fundamental, destaca que é dever do Estado “prover de transporte escolar as zonas rurais, quando necessário, com colaboração financeira da União, Estados e Municípios, de forma a garantir a escolarização dos alunos”.

A materialidade da meta 17 deu-se com a criação da Lei de nº 10.880 de 09 de junho de 2004, que instituiu o Programa Nacional de Apoio ao Transporte Escolar (PNATE), no âmbito do Ministério da Educação, sendo executado pelo FNDE. Na prática, a colaboração financeira vem ocorrendo, mas está longe de universalizar o atendimento, principalmente, porque os municípios têm ficado com a maior fatia do bolo, uma vez que o repasse da União tem sido abaixo da demanda existente.

O município de Breves tem recebido os recursos do PNATE aquém de sua demanda. No entanto, o problema está na forma como é realizado o cálculo dos recursos transferidos pela União, de acordo

com o art. 2º §1º, da Lei 10.880/2004 (BRASIL, 2004) “O montante dos recursos financeiros será repassado em parcelas e calculado com base no número de alunos do ensino fundamental público residentes em área rural que utilizem transporte escolar [...]”. Dessa forma, a lei induz às informações desconhecidas da realidade entre demanda atendida e demanda existente, conforme apresentado na tabela 6, em que é possível evidenciar a disparidade entre o número de alunos no meio rural e o repasse realizado pelo PNATE anualmente como podemos constatar na tabela a seguir:

Tabela 6: Matrículas de alunos das escolas do campo e repasse do PNATE.

Matrículas em 2008	Repasse do PNATE em 2009	%	Matrículas em 2009	Repasse do PNATE em 2010 ²	%
16.062	3.284	20,45	16.200	8.110	50,01

Fonte: Brasil MEC/SEMED (2010)

Como se evidencia, há uma disparidade entre o número de alunos que estavam matriculados em 2008 e os que foram informados para receberem os recursos total de 3.284, o que representou do total de matrícula cerca de 20,45%. Isso, em termos de repasse financeiro do PNATE ao município, significou R\$ 376.718,47 (trezentos e setenta e seis mil setecentos e dezoito reais e quarenta e sete centavos). Já em 2009 do total de 16.200, o número informado foi de 8.110, ou seja, mais que dobrou em relação a 2008 do total das matrículas. Com isso, passou a representar um pouco mais que 50%. Portanto, a projeção para 2010 de repasse será na ordem de 1.274.545,05 (Um milhão duzentos e setenta e quatro mil quinhentos e quarenta e cinco reais e cinco centavos) (BRASIL, MEC/FNDE, 2010).

Mesmo havendo um acréscimo significativo em 2010, os dois anos analisados, entre o número de alunos matriculados e informados, que utilizam o transporte escolar e os que precisam, está bem abaixo da demanda existente. No entanto, essa contradição se dá em virtude de o texto da lei solicitar que os municípios informem os alunos que

² Projeção de repasse.

estão utilizando no ano base, não apresentando nenhuma possibilidade do quanto precisariam de recursos no exercício seguinte. Ou seja, no momento da informação do Censo Escolar das escolas do campo, há uma pergunta se o aluno utiliza ou não o transporte escolar, como só são informados aqueles que no ano estão utilizando, é que produz um quantitativo a ser pago no exercício seguinte, portanto, muito abaixo da demanda existente, sem contar que aumenta a cada ano.

A contradição da lei se expressa nessa circunstância, uma vez que a política criada para garantir acesso para os alunos do campo ainda não consegue atender a todos. A solução para este impasse seria o município arcar com as despesas de todos os alunos que não são contabilizados para serem calculados os recursos, mas geralmente não tem capacidade financeira para fazer isso, assim, vai aumentando o atendimento de forma gradativa, a cada ano. É claro, que não é 100% dos alunos do meio rural que precisam de transporte, mas se calcula que entre 90 e 95% do total.

No entanto, de acordo com o relato dos professores, mesmo para aqueles que são atendidos com o transporte escolar a questão não se resolve, pois outros problemas aparecem que acabam interferindo no trabalho pedagógico dos professores. O recurso que a SEMED recebe do PNATE é investido em aluguel dos barcos, a questão é que não são apropriados para o transporte de crianças em termos de comodidade, de forma a garantir segurança aos alunos. Pois, geralmente são embarcações pequenas e com motor de baixa rotação, o que gasta muito tempo para fazer o trajeto entre a casa dos alunos e a escola.

Dessa forma, diante da complexidade em que se apresenta esta política, uma das propostas da segunda Conferência Municipal de Educação, apontou necessidade de contratar transporte de qualidade com salvas-vidas, cobertura, proteção de eixo e motor. Ainda orientou que o tempo de viagem entre a escola e a casa do aluno seja inferior a quarenta minutos (BREVES, 2009c).

No entanto, as políticas que vem sendo instituídas na área do transporte escolar pelo Governo Federal, através do MEC/FNDE, tem se apresentado na contramão da realidade marajoara, devido à falta de prioridade as especificidades regionais. O exemplo disso foi

o Programa Caminho da Escola³, que no final de 2008 repassou ao município de Breves, através do convênio de nº 655931, o valor de R\$ 283.833,00 (duzentos e oitenta e três mil e oitocentos e trinta e três reais), para aquisição de ônibus escolares.

O problema em relação a este repasse está relacionado ao atendimento à prioridade estabelecida. Vejamos, em 2009, na área rural apresentava um quantitativo de 302 (trezentas e duas) escolas. Dessas, apenas 08 (oito) ficavam nas estradas ou vicinais, menos de 3% do total. Vale ressaltar, também, que nessas escolas é onde acontece o menor percentual de evasão ano. Ou seja, cerca de 97% das escolas da área rural estão localizadas em áreas ribeirinhas. Nesse caso, a prioridade do programa para o município na época seria a aquisição de barcos e não de ônibus.

Como se evidencia, apesar de todos os instrumentos de planejamento e o acúmulo de informações que se têm disponíveis, ainda se comete esses equívocos. Dessa forma, é difícil para o próprio governo cumprir as metas de reduzir a evasão escolar nas escolas do campo. Evidente que o transporte é apenas um dos fatores que contribuem para este fenômeno, pois no meio rural, muitos outros se somam para manter as taxas em patamares inaceitáveis.

3 A COMPLEXA RELAÇÃO TRABALHO-EDUCAÇÃO E OS LIMITES AO FORTALECIMENTO DE UMA EDUCAÇÃO COM QUALIDADE SOCIAL NO CAMPO DO MARAJÓ/PA.

Um dos problemas somados aos das condições estruturais, a problemática do transporte escolar é a triste realidade do trabalho infantil no campo. De acordo com os professores, o trabalho infantil é outro fator decisivo para que os alunos abandonem a escola. Ao analisar os dados da SEMED de 1998 a 2008 sobre evasão, verifica-se que o maior percentual aconteceu no ano de 2000, em que ficou em 24%, sendo a menor no ano de 2008, com 16%. Esta situação nas

³ Foi criado em 2007 com o objetivo de renovar a frota de veículos escolares, garantir segurança e qualidade o transporte dos estudantes e contribuir para a redução da evasão escolar, ampliando, por meio do transporte diário, o acesso e a permanência na escola dos estudantes.

comunidades rurais brevense é uma prática constante, com isso, em detrimento do trabalho familiar justificado para ajudar no sustento da família, os pais estão renunciando a educação de seus filhos.

Isso se evidencia no relato de um professor, ao buscar saber com um pai, sobre os motivos da ausência do filho a escola, teve-se como resposta, “a educação não dá nada e o meu filho trabalhando melhora a situação da família”. Evidente que a reflexão do pai surge em detrimento da realidade imersa em que vive, de negação de seus direitos, das políticas públicas que não consegue garantir a educação enquanto condição histórica, social, cultural e política. Além do mais, o trabalho no meio rural, é constituído como familiar em que cada membro da família é uma mão-de-obra na materialidade do trabalho, sendo que a ausência de um acarreta em perda da produção e consequentemente de recurso.

Nessa perspectiva, não há uma negação do trabalho, no entanto, ele deve estar relacionado à condição de liberdade do indivíduo para que possa proporcionar a realização pessoal. Para Machado (2003) uma das condições do trabalho deve ser a humanização do homem e a liberdade de escolha de rumos. No entanto, ao analisar a realidade do trabalhador ribeirinho brevense, se evidencia uma contradição histórica, uma vez que, a educação é um direito inalienável, ou seja, insubstituível enquanto direito social, político e cultural.

No entanto, é esta compreensão que ainda está distante das práticas escolares, o que tem levado a educação e o trabalho a serem tratadas como dimensões antagônicas. Por sua vez, Gadotti (1986, p. 54) destaca que Marx não via essas duas categorias dessa forma, uma vez que provoca a divisão social do trabalho. Assim, era necessário superar a teoria da profissionalização da classe trabalhadora, isto se daria através da educação e a formação profissional. Nessa perspectiva, enfatiza que “a integração entre o ensino e o trabalho constituem-se na maneira de sair da alienação crescente, reunificando o homem com a sociedade”.

Assim, o autor recorre mais uma vez a Marx para enfatizar que este é um processo que deve se dá desde a infância, e o tripé básico da educação é: ensino intelectual (cultura geral), desenvolvimento físico (a ginástica e o esporte) e a aprendizagem profissional polivalente (técnico e científico). Como se evidencia

nas reflexões dos autores, para que o homem se realize na sua plenitude e saia da condição de alienado, a educação e o trabalho devem incorporar sua formação. Machado (2003) ao destacar que a educação é um processo de formação humana, atribui que a escola é local de trabalho, de estudo e de atividades culturais e políticas.

Como se verifica, há uma série de desafios para a concretização de uma escola que oportunize condições dignas de estudo aos sujeitos do campo de Breves. No entanto, não há como vislumbrar se a materialização das ações contribuirá para a superação dos problemas educacionais. Isso porque, embora as questões estruturas sejam importantes, uma vez que garantem melhores condições de trabalho, não são suficientes, pois as transformações na educação de fato se materializam quando vêm aliada as condições de bem estar da população.

As populações do campo de Breves e do Arquipélago do Marajó têm ficado a margem das políticas públicas em educação estruturada a partir de sua diversidade. Os processos educacionais que vem se materializando nas comunidades, necessitam ser mais dialogado, a fim de que garantam a participação social. Os maiores problemas que assentam como estrutura física, fracasso escolar, qualificação dos professores, transporte necessitam de um aporte maior de investimentos financeiros dos governos municipal, estadual e federal para serem superados.

4 TECENDO ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

As análises realizadas neste artigo apontam as contradições que ainda se materializam na educação ofertada aos filhos dos trabalhadores rurais e pescadores do município de Breves. Quando o Estado atualmente busca discutir as políticas educacionais em outro nível, principalmente sobre a lógica da qualidade total, da universalização do ensino e até mesmo de colocar o Brasil em níveis educacionais dos países desenvolvidos, “aqui, por estes lados do Marajó”, os sujeitos do campo estão ainda na luta por condições de dignas de estudar, pelo acesso e permanência e na luta pelo direito à educação.

Os descasos iniciam desde a forma como as escolas são concebidas para os alunos, a casa da professora ou de um líder da comunidade, a igreja, o salão comunitário, o salão da festa ou qualquer outro espaço coberto com palha serve para funcionar a escola da comunidade. A forma como o trabalho docente vai ser realizado é o que menos importa, o que conta de fato é o número de matrículas de cada escola, pois isto, significará mais recursos para os cofres do município. Embora se anuncie as preocupações em relação as condições de trabalho do professor do campo, se verifica que este discurso tem ficado apenas na intencionalidade, pois, a precarização do trabalho docente em pleno século XXI continua, sem perspectiva que em um espaço curto de tempo esta realidade seja modificada na sua totalidade.

Os professores que atuam no campo além de não terem um projeto de formação continuada a fim de auxiliar a sua prática docente diante dos desafios que se apresentam, ainda não têm uma remuneração salarial digna. Diante disso, são extremamente cobrados por resultados que em função das condições de trabalhos que lhes são oferecidos pelo município está aquém de suas possibilidades, mesmo assim, a cada dia buscam se superar criando e recriando estratégias de ensino em suas práticas docentes.

Outras contradições expressas na condução das políticas educacionais as escolas do campo do município como analisado, é em relação ao transporte escolar, pois de fato é uma política que contribui para o acesso dos alunos a escola. No entanto, ainda há muito que se fazer, seja em relação as condições dos barcos que realizam o transporte, como o tempo em que as crianças levam para chegar a escola e vice versa, em muitos casos, levam mais tempo viajando que estudando. São realidades que fazem das condições geográficas em que vivem os alunos ribeirinhos e que cotidianamente tem de enfrentar para chegar à escola.

Imersa a todas estas situações está o professor que busca incessantemente cumprir com seu papel de educador as margens dos rios marajoaras, a fim de satisfazer os seus objetivos e realizar os sonhos de dezenas de pais que em meio as condições das mais adversas acreditam que a educação de seus filhos é um caminho promissor para mudança de vida da família. Como se verifica, o

papel do professor é de tamanha responsabilidade que talvez nem ele consiga mensurar, pois ao contrário, não se submeteria as condições de trabalho que o Estado lhe oferece.

REFERÊNCIAS

CRISTO, Ana Cláudia Peixoto; LEITE NETO, Francisco Costa; COUTO, Jeovani de Jesus. Educação rural ribeirinha marajoara: desafios no contexto das escolas multisseriadas. In: HAGE, Salomão Mufarrej (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005. p. 114-131.

BRASIL. Constituição (1988). *Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001*. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/10172.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

BRASIL. *Lei nº 10.880, de 9 de junho de 2004*. Institui o Programa Nacional de Apoio ao Transporte do Escolar - PNATE e o Programa de Apoio aos Sistemas de Ensino para Atendimento à Educação de Jovens e Adultos, dispõe sobre o repasse de recursos financeiros do Programa Brasil Alfabetizado, altera o art. 4º da Lei nº 9.424, de 24 de dezembro de 1996, e dá outras providências. Brasília, DF, 2004. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/lei/110.880.htm>. Acesso em: 15 jan. 2010.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do BRASIL*: promulgada em 5 de outubro de 1988. 35. ed. São Paulo: Saraiva, 2005a. (Coleção Saraiva da Legislação)

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Fundo Nacional do Desenvolvimento da Educação. *Padrões mínimos de funcionamento da escola ensino fundamental*: ambiente físico escolar. Brasília, DF: FNDE, 2006.

BREVES. Secretaria Municipal de Educação. *Relatório da II Conferência Municipal de Educação*. Breves, 2009c. Mimeografado.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética de educação*: um estudo introdutório. São Paulo: Cortez, 1986.

HAGE, Salomão Mufarrej. Classes multisseriadas: desafio da educação rural no estado do Pará/região amazônica. In: _____ (Org.). *Educação do campo na Amazônia: retratos da realidade das escolas multisseriadas no Pará*. Belém: Gutemberg, 2005. p. 42-60.

MACHADO, Ilma Ferreira. *A organização do trabalho pedagógico em uma escola do MST e a perspectiva de formação omnilateral*. 2003. 320 f. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2003.

História, educação e diversidade:

Produção de material didático em

povoações remanescentes de quilombolas

da região do Tocantins, no Pará¹

Benedita Celeste de Moraes Pinto

¹ O presente texto apresenta alguns resultados da pesquisa Inclusão no processo de ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na região do Tocantins, no Pará, coordenada pela profa. Dra. Benedita Celeste de Moraes Pinto, do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. A referida pesquisa é desenvolvida, nos grupos de Pesquisas Quilombolas e Mocambeira: história da resistência negra na Amazônia (GP QUIMOHRENA) e História, Educação e Linguagem na Região Amazônica (GP HELRA), com o apoio do PADRC/ UFPA/ CAPES/ FAPESPA - Edital 05/2009.

Resumo

O presente artigo, além de traçar o perfil de escolas de algumas povoações remanescentes de antigos quilombos da região do Tocantins, no Pará, relata experiências de pesquisas nesta região, cujo objetivo visa a inclusão de alunos destas no processo ensino-aprendizagem, através da produção de materiais didáticos textualizados e contextualizados conforme a realidade de tais povoados. Desta forma, partindo da memória e da experiência vívida dos mais antigos habitantes, no intuito de reconstituir modos de vidas e antigas tradições culturais, almeja-se a inclusão dos alunos da região em estudo, levando em consideração a trajetória histórica e cultural de seus antepassados, sem distinção de identidade étnica, cultura, credo religioso, situação financeira ou social e limitações especiais.

Palavras-chave

Quilombolas. História. Educação. Material Didático

1. HISTÓRIA, EDUCAÇÃO E LUTAS DE POVOAÇÕES REMANESCENTES DE ANTIGOS QUILOMBOLAS DO TOCANTINS

Habitantes de povoações remanescentes de quilombolas lutam atualmente em todo o território brasileiro pelo não extermínio dos núcleos de descendentes de antigos quilombos. Ao longo da história muitas destas povoações, como por exemplo, no nordeste do Brasil, desapareceram por invasões e grilagem de suas terras. Apesar de extensa luta, só praticamente após 123 anos da abolição da escravidão, o Estado Brasileiro está reconhecendo pela primeira vez na história do país o direito de terra aos descendentes de escravos que fundaram quilombos (PINTO, 2005).

Apesar do direito a posse de suas terras esteja regulamentado desde a Constituição de 1988, é praticamente desconhecido pela maioria dos habitantes das comunidades negras rurais, originárias de antigos redutos de negros fugidos ou “resistentes” da região do Tocantins, como por exemplo, Mola, Tomásia, Bom Fim, Itapocu, Laguinho, João Igarapé, Porto Seguro, Joana Peres (PINTO, 2006). Dos povoados remanescentes de antigos quilombos existentes na região do Tocantins, apenas algumas povoações como, Umarizal (oriunda do antigo quilombo de Paxibal), Bailique, Retiro, Igarapé

Preto, Porto Alegre e Matias conseguiram o título definitivo de suas terras.

Se assegurar o direito pelas terras tem sido uma árdua luta empreendida pelos descendentes de quilombolas nesta região, pode-se imaginar o quanto tem sido difícil para os filhos e netos de tais descendentes terem o direito, também garantido na Constituição Brasileira, de frequentar a escola, ou melhor, poder contar com uma educação de qualidade, que leve em conta a história dos seus ancestrais, seu modo de vida, suas experiências culturais e formas organizativas.

É bastante comum ouvir pais e mães de alunos reclamarem da escola ou da qualidade do ensino dos seus filhos. O ensino ministrado nas escolas de seus povoados é considerado por eles como “muito fraco”, as crianças encontram sérias dificuldades de aprendizado. Há casos de crianças que entram na 1ª série do ensino fundamental que levam até cinco anos para se alfabetizarem. Em muitas ocasiões, os alunos que moram longe da escola, após empreenderem em torno de uma a duas horas de caminhada para chegar à sala de aula, cansados, tornam-se dispersos não aprendem praticamente nada. O professor, por sua vez, sem a devida formação profissional, ao tentar seguir os planejamentos curriculares, com normas universais e oficiais, organizados pela secretaria de educação do seu município, não dispõe de meios coerentes para aguçar a criatividade e despertar o interesse dos seus alunos.

Na maioria dos povoados remanescentes de antigos quilombolas desta região, mais especificamente dos municípios de Cametá, Mocajuba e Baião, inexistem projetos pedagógicos no sistema formal de ensino que contemplem as especificidades próprias destas comunidades. A falta de espaço físico e o conteúdo ministrado em sala de aula dão pouca importância às histórias dos antigos quilombolas, suas resistências e as formas de constituição desses povoados. Minúcias essenciais da transmissão dos conhecimentos de “negros fugidos” ou “resistentes da escravidão” e seus remanescentes, como questão de terra, solidariedade, organização de festas e a preservação cultural ainda estão ausentes do currículo oficial de suas escolas.

Os habitantes das povoações quilombolas almejam que suas tradições culturais e a história dos seus ancestrais, estejam presentes

na escola. Tipo de aspiração já assegurado na lei nº. 10. 639/03, que tornou obrigatório o ensino da História e Culturas Africanas e Afro-Brasileiras no currículo escolar brasileiro, modificada em 2008 quando incorporou também a obrigatoriedade do ensino de história e cultura dos povos indígenas, gerando a lei número 11.645/2008.

Não se pode negar que a lei 10.639/2003 é uma grande conquista do movimento negro no Brasil, que de maneira organizada social e politicamente, levou parte de suas trajetórias de vida e luta para que, de uma forma institucionalizada, fosse oferecido aos brasileiros a oportunidade de olhar além da escravidão. Neste sentido, com a implantação desta lei foi possível vislumbrar na história da população negra no Brasil personagens de com culturas diferentes, com inúmeras memórias, histórias e organização. Segundo os princípios da lei 10.639, não se deve caminhar somente pelo viés de valorizar o passado dos africanos e afro-brasileiros, mas de admitir que negros e negras cruzem por mudanças, e que seus traços culturais e religiosos se construam e reconstruam a partir de necessidades sociais, políticas e culturais.

Contudo, o currículo adotado na maioria das escolas de povoações remanescentes de quilombolas do Tocantins ainda segue os mesmos padrões estabelecidos pelo sistema formal de ensino. Pois, além de não considerar o modo de vida e as experiências cotidianas dos alunos e dos demais habitantes das povoações quilombolas, se constitui, formalmente, como abarcador de uma única forma de saber institucionalizado e universal. Segregando, assim, ao limbo o currículo informal que se encontra subentendido no dia a dia e na constituição histórica das povoações negras rurais, cujo papel é de reafirmar a identidade étnica e cultural da sua população. Conforme afirma dona Marcionila Rodrigues Borges, uma antiga moradora do povoado de Tomásia,

“... das histórias dos mais velhos, o sacrifício que eles passaram, a alegria, as festas que eles faziam a gente cava na memória as lembranças. E pra não deixar isso tudo se apagar, a gente faz todo esforço pra passar pros mais novos”.

2. MEMÓRIA, EDUCAÇÃO E CURRÍCULO INFORMAL

No currículo informal de povoações negras rurais da região do Tocantins, práticas, saberes, devoções, crenças, orações, ritos com suas menções simbólicas vão sendo repassados oralmente pelos mais velhos. Esses conhecimentos são assimilados por meio de uma educação informal, na qual o agente receptor (jovem, adulto e criança) vive, prepara, recria, repassa e renova através da organização das festas, das curas com rezas e ervas, da forma de viver e trabalhar coletivamente. Da mesma forma, tenta preservar a identidade, que se encontra enraizada no legado cultural dos seus povoados. Apontando-lhes, portanto, rumos para começar construir uma nova vida, com melhores condições, exigindo inclusão social e respeito, tanto no que tange a sabedoria, luta e resistência do povo negro, quanto no que se refere à diversidade e diferenças étnicas e culturais das quais se constitui o povo brasileiro (PINTO, 2005).

Partindo de tal realidade é que, nos trabalhos de pesquisa que vêm sendo realizados junto às escolas das povoações quilombolas da região, procura-se perceber como as diferenças são tratadas, e de que forma poderia estar ocorrendo a inclusão dos “chamados diferentes”. Verifica-se, também, de que maneira estão sendo abordadas questões relacionadas aos papéis desempenhados pelo povo negro no Brasil escravocrata, assim como, suas formas de resistências, das quais as mais importantes eram as fugas - que culminavam na formação de quilombos ou mocambos - e seus legados engendrados nos costumes, nas práticas sócio-culturais e religiosas.

Na memória dos mais velhos habitantes das povoações negras rurais da região do Tocantins, o ato de ler e escrever emerge como saber formal, necessário e de grande importância entre os antigos “fugidos” ou “resistentes da escravidão” e seus descendentes. Assim, desde os primeiros quilombolas desta região, a escola sempre foi vista como elo aglutinador, onde seria possível processar conhecimentos e adquirir experiências para se poder adentrar no “*mundo dos brancos*”, “*dos senhores que mandavam e escravizavam*”, conforme afirmam alguns entrevistados, ao lembrarem as histórias de seus bisavós, avós e pais. Visto que era, também, através dos signos da escrita e

da leitura que os negros tentavam se firmar numa sociedade, na qual eram explorados e expropriados (PINTO, 2006).

A memória recorrente, na maioria dos povoados negros rurais da região, ressalta tanto as formas de solidariedade e cooperação na própria constituição dos refúgios dos negros “resistentes”, “*os irmãos fugidos*”, como dizem os mais velhos habitantes desses povoados - que na concepção destes formavam uma grande família-, quanto “desenterra”, rememora lembranças do tempo em que o “negro mais ladinho”, aquele que tivesse mais destreza e dominassem um pouquinho que fosse de leitura ou escrita, se encarregava de ensinar seus “*irmãos a fazer alguma conta e rabiscar pelo menos o nome*”. O saber ler e escrever o próprio nome os libertava da alcunha de ignorantes, fornecia-lhes facilidade para manter diálogos com marreteiros ou regatões e taberneiros, com os quais estabeleciam “sigilosas” transações comerciais (PINTO, 2006).

3. REALIDADES DAS POVOAÇÕES NEGRAS RURAIS TOCANTINAS: NOTAS DE PESQUISA

Nos dias de hoje, os habitantes dos vários povoados remanescentes de quilombolas da região do Tocantins, marcados pela resistência, liderança e lutas herdadas dos seus ancestrais, reivindicam melhores estruturas, saneamento básico, saúde, escolas dignas, professores devidamente capacitados. Da mesma forma, reclamam por projetos políticos pedagógicos voltados à valorização de suas experiências e tradições culturais, que sejam capazes de oferecer-lhes condições de viver outras realidades, novas descobertas. Sem, contudo, a idealização de um mundo quilombola a parte (PINTO, 2005).

Na tentativa de estabelecer uma maior proximidade e interação entre os habitantes e as escolas dos povoados negros rurais, acrescida a defesa por uma educação de qualidade, foi que, a partir de maio de 2004, se passou a desenvolver, de forma autônoma, a pesquisa *Inclusão no ensino-aprendizagem: alunos de povoações remanescentes de quilombolas na produção do seu próprio material pedagógico, na região do Tocantins/Pará*, em termos experimentais nas povoações de Mola e Tomásia, no município de Cametá. Com base nos corpus

de dados obtidos na transcorrer da pesquisa, em meados do segundo semestre de 2008, a mesma foi reelaborada, seus objetivos foram ampliados e o seu foco de estudo se estendeu para os povoados de Bom Fim, Itapocu e Porto Alegre, intitulando-se como: *Inclusão no processo ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na Região do Tocantins, no Pará*. No final de 2009, contemplada pelo EDITAL 05/2009 – PADRC/UFPA/FAPESPA/CAPES - passou a ser desenvolvida com a colaboração do Programa de Apoio ao Doutor Recém-Contratado², desdobrando novamente o interesse de estudo para mais dois povoados negros rurais da região Tocantina: Boa Esperança, no município de Cametá e Costeira, no município de Oeiras do Pará.

Atualmente a pesquisa está centrada em 6 povoações negras rurais, sendo o povoado de Costeira, no Município de Oeiras do Pará e mais cinco povoações do município de Cametá: Tomásia e Bom Fim, cujo espaço físico da escola se alterna entre uma residência familiar e o barracão de festas e reuniões das referidas povoações; e os povoados de Itapocu, Boa Esperança e Porto Alegre. Neste ultimo foi construindo, em 2003, um prédio escolar com três salas de aula para atender, tanto a clientela local, quanto os alunos que se deslocam das localidades vizinhas, como Seringal, Boa Esperança e Laguinho. A pesquisa ainda abarca as tribos indígenas Asurini do Trocará (Município de Tucuri) e Anambê, (Município de Moju), onde acadêmicos dos cursos de História e Pedagogia do Campus Universitário do Tocantins desenvolvem pesquisas direcionadas a trabalhos de conclusão de curso. Portanto, como diria Mattos,

“trata-se de ativar a possibilidade de dar expressão e significado a conteúdos históricos concretos silenciados pelas memórias dominantes, trazer à cena e positivar os conteúdos não codificados pelas linguagens convencionais, ressignificar as sociabilidades não-

² Embora se ressalte que a pesquisa está sendo desenvolvida com a colaboração do Programa de Apoio ao Doutor Recém-Contratado - EDITAL 05/2009 – PADRC/UFPA/FAPESPA/CAPES - contudo, até o momento em que este artigo foi redigido, do apoio que seria destinado, conforme assegurava o referido edital, conta-se apenas com duas bolsas de Iniciação Científica e um Microcomputador-Itautec ST – 4160. Portanto, após um ano, ainda aguarda-se a liberação da quota de financiamento que seria destinado aos gastos com custeio e capital, previsto no orçamento do plano de pesquisa.

hegemônicas e as múltiplas temporalidades do viver cotidiano” (MATTOS, 2003, p.30).

Nestas condições, buscando a concretização dos objetivos da pesquisa Inclusão no processo ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura quilombola na Região do Tocantins, no Pará leva-se em consideração a trajetória histórica e cultural de antigos quilombolas ou “resistentes” da escravidão. Pois, entende-se que um dos passos rumo a inclusão de alunos das escolas situadas em áreas quilombolas e indígenas pode ser dado a partir do (re)conhecimento, tanto da história de constituição de seus povoados, através das lutas e resistências de seus ancestrais, quanto da realidade em que vivem nos dias atuais. Assim, através da utilização de técnicas e suportes metodológicos da História Oral e da História Local, mediante relatos orais e histórias de vida e no cruzamento de fontes escritas e imagéticas, a pesquisa está incentivando tais alunos a tomarem consciência e/ou tornarem-se disseminadoras da historicidade dos seus ancestrais. Ofertando-lhes, desta forma, oportunidades de trocar experiências com outros alunos da rede escolar do município de Cametá, vindos de outras realidades, com outras histórias e vivências. Conforme afirma Nascimento, os estudos que relacionam negros e educação apontam para a ausência de referenciais do povo africano e seus descendentes no cotidiano escolar, resultando na desestruturação da identidade e auto-estima das crianças negras. Portanto, é necessário buscar no que ainda existe do legado cultural do povo negro, entendendo seus significados e a riqueza que essa cultura pode trazer (NASCIMENTO, 2003, p. 159).

Pode-se destacar como legado de antigos quilombolas, nos povoados em questão, a forma coletiva de trabalho efetuada por meio do *Convidado ou Putirum*, a veneração e compromissos selados em honra a santos padroeiros em forma de cânticos e danças (como é o caso da Dança do *Bambaê do Rosário*, na Vila de Juaba, que reverencia Nossa Senhora do Rosário) e formas ritualizadas de diversão representadas pelo *Samba de Cacete* e pelas cantorias de *Bangüê*. Portanto, a partir do envolvimento, participação e atuação de alunos quilombolas, seus professores e demais habitantes das povoações em estudos, além da inclusão

de tais alunos no processo ensino - aprendizagem a pesquisa está gerando como resultado a composição de materiais didáticos, textualizados e contextualizados conforme a realidade cotidiana dos alunos quilombolas dos povoados de Mola, Tomásia, Itapocu, Bom Fim, Boa Esperança, Porto Alegre e Costeira. Assim como, estão sendo compostos trabalhos monográficos descrevendo a história de constituição destas povoações, dando especial atenção para as questões culturais e educacionais.

Ressalta-se que a pesquisa é composta por uma equipe de uma professora coordenadora, três professores colaboradores voluntários e doze alunos de graduação dos cursos de História, Pedagogia e Letras, sendo: uma bolsista de iniciação científica PADRC/FAPESPA, uma bolsista PIBIC/FAPESPA e dez discentes, pesquisadores voluntários, desenvolvendo atividades em povoações remanescentes de antigos quilombolas e populações indígenas da região do Tocantins.

Não restam dúvidas de que várias dificuldades estão sendo enfrentadas durante o desenvolvimento da pesquisa. Porém, a indignação e a obstinação experimentada diante da dura realidade vivida por alunos e professores das escolas das povoações em estudo (que sem ter pelo menos o espaço digno de uma sala de aula e/ou encurralados em turmas multisseriadas, se esforçam arduamente numa tentativa atônica para aprender e ensinar) impulsionam ainda mais as atividades de pesquisa. Aspirando colaborar de alguma forma para tentar mudar tal realidade, se está desafiando até mesmo a ausência de apoio financeiro para custear passos da pesquisa. Trata-se de uma empreitada difícil, porém muito gratificante e de grande aprendizado, que já está gerando frutos positivos.

Um dos primeiros resultados da pesquisa foi experimentado entre os meses de junho e novembro de 2004, por ocasião do convívio e da interação entre alunos de três escolas da Cidade de Cametá e alunos da Escola Municipal Guiomar Adalberto dos Santos da povoação do Mola, e demais habitantes desta localidade. Na ocasião, dez alunos de 4ª e 8ª séries das Escolas de Ensino fundamental Dalila Leão, Santa Terezinha e São João Batista e mais três alunos do 3º ano Médio da Escola Júlia Passarinho, da Cidade de Cametá, conheceram, conviveram e

trocaram experiências com alunos, professora, pais e habitantes da povoação de Mola.

Neste encontro, que na concepção dos alunos visitantes foi visto como “um passeio”, além de aprenderem antigas brincadeiras infantis, conheceram as roças de mandiocas dos habitantes locais e todo o processo de feitura da farinha de mandioca. Mantiveram, também, contato com o espaço físico da escola, da mesma forma que tomaram conhecimento das dificuldades enfrentadas por alunos e professora deste lugar.

Das atividades realizadas na escola do povoado do Mola, além da cessão de desenho e pintura, os alunos visitantes deram especial atenção as falas dos moradores do lugar, que contavam a história dos mais antigos e como eram desenvolvidas as atividades de trabalho e as vivências cotidianas dos habitantes deste povoado. O produto final deste encontro deu origem a montagem e a encenação da peça teatral *Nasce um sonho: história do surgimento do Mola*, que trata da história do antigo quilombo do Mola. Após a apresentação desta peça, que foi encenada pelos alunos da escola deste povoado, o encontro foi encerrado com uma grande “fornada de Samba de Cacete”. Na ocasião os alunos visitantes aprenderam cantar e dançar o Samba de Cacete com os moradores do Mola.

Desta forma, durante o transcorrer das atividades de pesquisa foram realizados vários encontros, tanto na povoação de Mola, quanto no povoado de Tomásia. Os dados coletados resultaram na escrita de dois livros didáticos, cujos títulos vieram de sugestões de alunos e habitantes destas povoações. O primeiro, intitulada “*O Livro que vó Madá escreveu na memória*”: *histórias do antigo quilombo do Mola* - cujo título é uma homenagem *óstuma* a parteira e curandeira Madalena Borges, uma antiga moradora da povoação de Mola, falecida em 2000 - faz uma breve reconstituição do processos históricos, vivências cotidianas, sócio-culturais, políticas e econômicas deste povoado.

Uma primeira versão deste livro foi apresentada oralmente, no início de novembro de 2005, por alunos e ex-alunos do povoado de Mola à alunos de 4^a e 5^a série da Escola Municipal de Ensino Fundamental Santa Terezinha – Bairro Nova Cameté – Cidade de

Cametá, onde estudam algumas crianças que migraram juntamente com suas famílias das povoações de Mola e Tomásia. Na ocasião, além da interação e trocas de experiências, os alunos da EMEF Santa Terezinha contribuíram com algumas ilustrações e emitiram sugestões que aprimoraram melhor a escrita da obra. Daí, se retornou à povoação de Mola, onde o livro foi mais uma vez testado entre os alunos desta povoação e demais habitantes, que sugeriram a inclusão de gravuras e imagens fotográficas desta localidade. Este livro foi publicado (pela BCMP Editora) no final de 2009.

Enquanto o livro *“Tomásia nasceu com mãe Juvita e mãe Mariazinha”*: os mais velhos guardam na memória as histórias da sua gente, cujo título também foi sugerido pelos moradores da povoação de Tomásia, em homenagem as duas mulheres que fundaram esta povoação, Maria Juvita e Maria Gonçalves ou “mãe Mariazinha”, como era mais conhecida entre os habitantes deste povoado, ainda aguarda apoio financeiro para a sua devida publicação. Da mesma forma, a Cartilha de Alfabetizada das povoações remanescentes de quilombolas da região tocantina, também, aguarda publicação.

Deve-se mencionar que, tanto o desenvolvimento da pesquisa “Inclusão no Ensino-aprendizagem: alunos de povoações remanescentes de quilombolas na produção do seu próprio material pedagógico, na região do Tocantins/Pará”, quanto a pesquisa Inclusão, Diversidade e Educação: perfil educacional de povoações remanescentes de quilombolas da região do Tocantins (realizada com apoio da UNESCO/SECAD-MEC, entre o mês de agosto de 2004 e março de 2005) serviram de suporte argumentativo para com os coordenadores pedagógicos da Secretaria de Educação do Município de Baião, por ocasião dos cursos de planejamento pedagógico de 2005, que se mostraram sensíveis e solidários às díspares realidades das escolas deste município. Sendo assim, a partir do mês de março de 2005, coordenadores pedagógicos deste município se disponibilizaram a orientar os professores das povoações remanescentes de quilombolas do distrito de Umarizal na elaboração dos cursos de planejamento escolar, que passaram a ocorrer no povoado de Umarizal. E, deste foram expandidos para as povoações de Igarapé Preto, Bailique Beira, Bailique Centro e demais povoados do município de Baião.

Tal fato reforça a afirmação de que a escola nestes povoados está tendendo a caminhar rumo a valorização das experiências e tradições culturais das comunidades negras rurais. Portanto, reforçando, renovando e ressignificando costumes, saberes, crenças, rituais de curas e devoção, formas diversificadas de trabalho e diversão. Não se pode negar que esse caminho ainda é longo, pois, ele apenas está começando. Mas, quem sabe, um dia desses o currículo invisível, relevante instrumento de formação da identidade dos remanescentes de quilombolas (SECAD-MEC, 2004) possa fazer parte e enriquecer as reflexões pedagógicas da escola formal brasileira.

No entanto, é importante ressaltar que a maioria das povoações remanescentes de quilombolas da região do Tocantins, a exemplo de outros povoados das regiões norte e nordeste do Brasil, por ficar afastada do centro urbano, possui escolas multisseriadas precárias, conhecidas como escolas isoladas, só atendendo até 4ª série do ensino fundamental. Não estendendo, portanto, progressivamente o ensino.

A alegação de que são comunidades não viáveis financeiramente vem sendo justificada pelo fato de que os alunos que concluem a 4ª série do ensino fundamental, originários de turmas multisseriadas, não somam número suficiente para a formação de turmas subseqüentes na localidade. Da mesma forma, verifica-se a ausência de profissionais capacitados no lugar, que se destine a lecionar para classes mais adiantadas, e o agravante da falta regular de transporte escolar fazem com que crianças, adolescentes e jovens deixem de frequentar a escola muito cedo.

Neste sentido, dados das pesquisas que vem sendo realizadas na região do Tocantins mostram que as escolas existentes nas povoações negras rurais na região, assim como o nível de formação do quadro de professores que as compõem, estão aquém das aspirações das populações locais. O espaço físico destinado a escola nesses povoados raramente ultrapassa a uma sala de aula, isso quando a escola não é improvisada em alguma residência particular ou então no barracão de festas e reuniões da comunidade local, como ocorre nas povoações de Tomásia, Bom Fim e Laguinho, no município de Cametá.

É defendendo uma educação de qualidade que a pesquisa, de cunho histórico e educacional, realizada em alguns povoados

remanescentes de quilombos da região tocantina, tem como objetiva incentivar a inclusão de alunos remanescentes de antigos quilombolas no processo ensino-aprendizagem a partir da reconstituição da história, memória e cultura dos seus povoados. Portanto, buscando a concretização do seu objetivo central, a pesquisa está levando em consideração a trajetória histórica e cultural de antigos quilombolas ou “resistentes” da escravidão.

Para tanto, está se fazendo um extenso trabalho envolvendo alunos, professores e demais habitantes, e principalmente os mais velhos habitantes dos povoados em estudo, cujas memórias, histórias de vidas e relatos orais estão se constituído em fontes de pesquisa. Salienta-se, que no caso dos povoados de Mola, Bom Fim, Tomásia e Porto Alegre, a exemplo de outros povoados da região do Tocantins, existe um grande acervo a ser explorado e utilizado dentro do processo ensino-aprendizagem. Além da história acerca da escravidão nessa região e da formação destes povoados, costumes, práticas culturais e religiosas, somadas as vivências cotidianas de antigos quilombolas e posteriormente de seus remanescentes vão sendo ressignificadas e repassadas de uma geração para outra.

Partindo da observância interpessoal no cotidiano das escolas pesquisadas, procura-se levar em consideração não só os caminhos traçados com destino a formulação de projeto político-pedagógico de tais escolas, contextualizando conteúdos e processos de aprendizagem, identificando e analisando finalidades atribuídas por professores, alunos e seus familiares; atinando para a questão de gênero nas relações escolares e comunitárias, conforme trata o termo de referencia da área Educação Formal e Informal nas Comunidades Negras rurais, do Programa Diversidade na Universidade/MEC. Mas também, destacando, de modo especial, a contribuição cultural das povoações pesquisadas no cotidiano da escola e da sala de aula. Como afirma Ana Lúcia Valente:

“A educação é expressão do social e da cultura que caracteriza todos os seres humanos e, por ser histórica, transforma-se ao longo do tempo. Nessa perspectiva, processo educacional – que inclui mecanismos de socialização, como a educação escolar –, produção cultural e ‘natureza’ social são experiências coincidentes. Além disso, essa educação possui duas dimensões não excludentes: uma universal (generalizada) e outra singular (diferenciada). Assim,

outras experiências em curso devem ser conhecidas, que não se circunscrevem ao espaço escolar” (VALENTE, 2003, p.63).

Neste sentido, se a escola existente nas povoações em estudo não conseguem transmitir o conhecimento básico instituído pela educação formal, conforme a população reclama, exige e tem direito, na vivência dos habitantes desta povoação, práticas culturais, saberes e experiências cotidianas vão se amoldando a realidade dos mais novos, e *“pra não deixar isso tudo se apagar”*, como disse dona Marcionila Borges, tanto as histórias dos seus ancestrais são relembradas e repassadas tradicionalmente para as gerações futuras, quanto a identidade dos herdeiros do antigo quilombo do Mola e demais povoações remanescentes vem sendo fortalecida através do circuito das lembranças e da permanência da memória entre os mais velhos.

Partindo do exposto, defende-se aqui a viabilidade de investimentos financeiros aplicáveis as realidades de alunos quilombolas e suas respectivas escolas, de modo a proporcionar a esses cidadãos brasileiros, de locais praticamente isolados e sem acessibilidade a uma sala de aula digna, a permanência e continuação dos estudos. Portanto, reivindica-se não só a construção de escolas em áreas quilombolas, mas também a promoção de cursos de formação e capacitação de professores. Além da elaboração de currículos específicos e projetos políticos pedagógicos voltados à valorização das experiências e tradições culturais, que tenha em foco o incentivo a preservação das raízes culturais do povo negro.

E que haja maior política de incentivo à elaboração e publicação de materiais pedagógicos que retrate, tanto a historicidade de antigos quilombolas e seus descendentes, quanto seus modos de vida, experiências culturais e formas organizativas. Haja vista a importância inegável das tradições históricas e culturais, formas de resistências e modos de sobrevivência das mais de mil comunidades remanescentes de quilombolas existentes em todo o território nacional. Que, ao ultrapassar as fronteiras dessas comunidades, poderão de fato fazer parte do currículo da escola formal em todo o Brasil, com a finalidade de ser repassado entre os estudantes brasileiros não só o conhecimento da história do povo negro e das comunidades quilombolas atuais, mas também que funcione como

um “meio de compreensão e afirmação de nossa identidade multi-étnica e pluricultural” (SECAD-MEC, 2004).

REFERÊNCIAS

GOMES, Flávio dos Santos. Nas Fronteiras da Liberdade: Mocambos, Fugitivos e Protestos Escravos na Amazônia Colonial. In: *Anais do Arquivo Público do Pará*. Belém: SECULT\ Arquivo Público do Estado do Pará, 1996.

GOMES, Nilma Lino. Educação e Diversidade Étnico-Cultural. In: *Diversidade na Educação; Reflexos e Experiências*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Brasília, 2003.

GUSMÃO, Neusa M. Mendes. A dimensão política da cultura negra no campo: uma luta, muitas lutas. São Paulo: USP, 1990. Tese de Doutorado.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Filhas das Matas: práticas e saberes de mulheres quilombolas na Amazônia Tocantina*. Belém: Editora Açai, 2010.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *O Livro que Vó Madá Escreveu na Memória: histórias do antigo quilombo do Mola*. Cametá: BCMP Editora, 2009.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Memória, oralidade, danças, cantorias e rituais em um povoado Amazônico*. Cametá: B. Celeste de M. Pinto. Editora, 2007.

PINTO, Benedita Celeste de Moraes Pinto. Os Remanescentes de Quilombolas na Região do Tocantins (PA): História, Cultura, Educação e Lutas por melhores condições de vida. In: *Dimensões da Inclusão no Ensino médio: mercado de trabalho, religiosidade e educação quilombola*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, 2006, pp. 271-302

PINTO, Benedita Celeste de Moraes. *Nas Veredas da Sobrevivência: memória, gênero e símbolos de poder feminino em povoados amazônicos*. Paka Tatu: Belém, 2004.

THOMPSON, Paul. *A Voz do Passado: história oral*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

VALENTE, Ana Lúcia. Diversidade Étnico-cultural e educação: perspectivas e desafios. In: *Diversidade na Educação; Reflexos e Experiências*. Secretaria de Educação Média e Tecnológica: Brasília, 2003.

Resenha

Memórias vividas, insurgidas e reiventadas

Benedita Celeste de Moraes Pinto

DOMINGUES, Andrea Silva. *A Arte de Falar: redescobrimdo trajetórias e outras histórias da Colônia do Pulador Anastácio/MS*. Jundiaí, Paco Editorial: 2011

A obra de Andrea Silva Domingues, *A Arte de Falar: redescobrimdo trajetórias e outras histórias da Colônia do Pulador Anastácio/MS*, tem como meta refletir sobre as experiências sociais e culturais dos habitantes da Colônia do Pulador, cidade de Anastácio no Estado de Mato Grosso do Sul. É analisando modos de vida de homens e mulheres, oriundos de diferentes regiões de Pernambuco, que esta autora vislumbra compreender as relações destes personagens históricos com a natureza e o trabalho, seus valores e relações sociais dentro da Colônia, seus sonhos e receios, na tentativa de evidenciar as singularidades de sua cultura material e sensível.

Estruturada em três partes – “Viagens ao Paraíso Imaginado”, “Cotidiano, Trabalho e Suas Representações”, “Colônia e Cidade” – o livro é constituído a partir de documentos escritos e, principalmente, de relatos orais e histórias de vida, obtidos através da arte de falar, recheada de complexidade, beleza e ludicidade. Elementos, segundo Domingues, que foram expressos tanto ao longo de bons bate-papos, quanto em conversas formais, permeadas por vários artefatos da cultura material. Pois, muitas entrevistas foram realizadas nos quintais, em banquinhos de madeira, sob árvores frutíferas como mangueiras. A maioria concretizada após se cruzar pelos cômodos das casas, que ostentavam imagens de santos prediletos, mesas, “tapetes na entrada de cada quarto, sala ou cozinha, com cortinas floridas na janela, fogão de lenha aceso com painéis de ferro, fogão a gás de quatro bocas coberto com uma toalha de crochê” (p. 95).

Chama-nos atenção a sutileza com que Andrea atiza o ato de visitar e revisitar a memória dos seus entrevistados, ajudando na insurgência de lembranças permeadas de lutas, conquistas e perseveranças, através das quais o ato de mudar representa uma atitude muito séria para eles, pois significava partir em busca de um imaginário constituído da suposta terra fértil e melhores condições de vida. São imagens do passado que retratam as aventuras

empreendidas nas longas viagens, feitas através de navio ou de caminhão, os quais adquiriam aspectos de residências ambulantes, uma extensão da moradia provisória, porém longa, pois a viagem durava dias. Conforme narra Maria Olimpio da Silva Nascimento, “... era um caminhão coberto assim com uma lona né e dentro era aquelas tábua assim, tudo banquinho, aqueles banquinho estreitinho noite passava viajando e às vezes deitava assim no chão numa coisa perto de alguma casa e ficava lá tinha rede, mas não tinha onde arma né, uns armava nos paus...” (p.46)

Os relatos de entrevistados, como Maria Olimpio, além de trazerem para o presente experiências que marcaram suas vidas, expressam sentimentos, que os fazem reviver experiências do passado, que vão se construindo de acordo com a realidade na qual estão inseridos, muitas das quais preferem deixar soterradas na memória, como tenta fazer Dona Maria José: “... *hoje não quero nem me lembrar do Norte, me acostumei de um jeito*”. A experiência de vida no Nordeste, que tinha como base o princípio de busca do sustento da família, era caracterizada pela “lida” na roça. Mas, também, trazia consigo lembranças de uma cultura antiga, repleta de saberes tradicionais sobre como capinar, plantar, colher, adubar a terra, que vão se entrecruzam com aquelas da chegada à Colônia de Pulador, como recorda Antônio Gomes de Brito, “...*naquele tempo a facilitação era demais a gente entrava ai no mato matava um bichinho pra come, a gente ia no rio pescava pra come*”. “A subsistência era algo natural e fácil”. “As casas eram construídas distantes umas das outras, não sendo necessário cercas para separar as terras, uma vez que a maioria dos moradores se conhecia e confiava uns nos outros” (p.71). Morar próximos uns dos outros implicava uma melhor organização e divisão do trabalho para o cultivo da terra, garantir costumes, tradições familiares e evitar o isolamento social. Além de manter um mecanismo de ajuda mútua para o enriquecimento e para obtenção de melhores condições sociais da família. E, assim, o paraíso imaginado e encontrado entre as décadas de 30 a 60 foi crescendo, desenvolvendo-se e alterando-se, da mesma forma que passou a fazer parte das lembranças.

É possível perceber nas análises de Domingues que a Colônia do Pulador já não é composta somente por homens e mulheres oriundos

do Estado de Pernambuco. E que a natureza que da terra fez nascer sonhos, desejos e muito trabalho não é tão definida como antes. Das mudanças ocorridas na Colônia destacam-se o privilégio da pecuária sobre a agricultura, e a influência crescente das cidades sobre os modos de vida locais fazendo com que as pessoas busquem a cidade para morar. Portanto, à medida que a Colônia foi crescendo, algumas benfeitorias surgiram: escolas, estradas, maquinários e investimentos financeiros foram conquistados, fazendo deste local um território interessante para os políticos regionais e de grande importância em uma eleição. E, assim, com o passar dos anos, a cidade de Anastácio foi se desenvolvendo e tornando-se cada vez mais presente na vida dos moradores do Pulador. Relações de amizade foram aumentando no meio citadino, de forma a fazer do caminho da cidade algo mais freqüente.

Andrea Silva Domingues em *A Arte de Falar: redescobrimdo trajetórias e outras histórias da Colônia do Pulador Anastácio/Ms*, além de evidenciar seriedade e argutez no trato e diálogo com diversificados matérias empíricos, dos quais se destaca relatos orais, imagens fotográficas, artigos de jornais, processos civis e dados estatístico, também demarca a arte de falar, ouvir, analisar, escrever e contar histórias. Ao adotar uma estratégica metodológica criativa e responsável Domingues cruza por diferentes caminhos, atalhos e técnicas, aliando o ir e vir da memória, mediante a história oral, com os documentos escritos para estudar experiências sociais e culturais de nordestinos e nordestinas que “partiam em busca de um sonho imaginado. Neste sentido, destaca-se a forma persistente com que a autora provoca, faz insurgir, e revisita com seus entrevistados, lembranças e memórias de diferentes épocas e lugares. Nesse perscrutar, próprio do exercício de historiadora de reunir fatos, ainda que dispersos, contraditórios e/ou insuficientes, analisa experiências e modos de homens e mulheres, através do processo de deslocamento e das memórias construídas, procurando mostrá-los como uma categoria de trabalhadores que têm suas especificidades e fazem parte da história do Brasil.

Na condição de cúmplice do leitor, Andrea Domingues expõe que um dos maiores desafios da sua pesquisa “foi romper a invisibilidade dos entrevistados, cujo registro está pouco ou

raramente presente nos documentos escritos do município de Anastácio”. Contudo, faz questão de ressaltar que a documentação oral que utilizou não foi adotada como um mecanismo de substituição de fontes escritas, mas porque esta poderia “fornecer mais subsídios para a análise do cotidiano dos moradores da Colônia de Pulador, expressar a riqueza de suas experiências e de suas trajetórias de vida”. Mostrando-se, portanto, sempre atenta, como afirma Thompson, no caso de haver alguma “discrepância entre evidência escrita e oral, não se segue que um relato seja necessariamente mais fidedigno que o outro. A entrevista pode revelar a verdade que existe por trás do registro oficial. Ou, então a divergência poderá representar dois relatos perfeitamente válidos a partir de dois pontos de vistas diferentes, os quais, em conjunto, propiciam pistas essenciais para a interpretação verdadeira” (THOMPSON, 1998, p. 307).

Currículos

AUTORES DESTE LIVRO

ANDREA SILVA DOMINGUES

Profa. Dra. do Departamento de História e do Mestrado em Ciências da Linguagem da UNIVAS / FAFIEP – Pouso Alegre/MG

E-mail: andrea.domingues@gmail.com

ARIEL FELDMAN

Mestre em História pela Universidade Federal do Paraná. Doutorando em História Social pela Universidade de São Paulo. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA.

E-mail: aridu18@yahoo.com.br

BENEDITA CELESTE DE MORAES PINTO

Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2004). Docente do Campus Universitário do Tocantins/ Cametá.

E-mail: celeste.pinto@bol.com.br; celestepinto@ufpa.br

BENEDITA MARIA DO SOCORRO CAMPOS DE SOUSA

Mestre em Linguística pela Universidade Federal do Pará. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

E-mail: bmscampos@yahoo.com.br

BRUNO MERLIN

Doutor em Interação Humano-Computador pela Université de Toulouse III (Paul Sabatier). Docente da UFPA – Campus Universitário do Guamá/Belém.

E-mail: brunomerlin@ufpa.br

CARLOS ALBERTO AMORIM CALDAS

Psicólogo e mestre em Educação (UFPA)

E-mail: caac@ufpa.br

DORIEDSON S. RODRIGUES

Doutor em Educação (UFPA/CML). Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá – UFPA.

E-mail: doriedson@ufpa.br

EDIR AUGUSTO DIAS PEREIRA

Mestre em Geografia pela Universidade Federal Fluminense.
Doutorando em Geografia pela mesma Universidade. Docente da
UFPA – Campus Universitário do Tocantins/Cametá.
E-mail: edirgeo@gmail.com

ERALDO SOUZA DO CARMO

Mestre em Educação pelo NAEA/UFPA. Doutorando do
Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, Instituto
de Ciências da Educação. Docente do Campus Universitário do
Marajó – Breves.
E-mail: eraldo@ufpa.br.

FRANCIVALDO ALVES NUNES

Doutor em História pela Universidade Federal Fluminense.
Mestre em História Social da Amazônia. Docente do Campus
Universitário do Tocantins/Cametá.
E-mail: francivaldonunes@yahoo.com.br

GILMAR PEREIRA DA SILVA

Doutor em Educação e Mestre em Educação pela Universidade
Federal do Rio Grande do Norte. Docente da UFPA – Campus
Universitário do Tocantins/Cametá.
E-mail: gpsilva@ufpa.br

HELENA CRISTINA ALEXANDRE

Discente da Universidade do Sul de Santa Catarina (UNISUL) –
Campus Unisul Virtual.
E-mail: heleninhaa@gmail.com

HELENO FÜLBER

Doutor em Engenharia e Gestão do Conhecimento pela
Universidade Federal de Santa Catarina. Mestre de Produção e
Sistemas pela mesma Universidade. Docente da UFPA – Campus
Universitário do Tocantins/Cametá.
E-mail: fulber@ufpa.br

IVO PEREIRA DA SILVA

Mestre em História Social da Amazônia pela UFPA. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

E-mail: ivosilva@ufpa.br

IVONE DOS SANTOS VELOSO

Mestre em Teoria Literária pela UFPA/CML. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

E-mail: ivonevel@ufpa.br

JOÃO BATISTA DO CARMO SILVA

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará.

Doutorando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

E-mail: jbatista@ufpa.br

JOSÉ PEDRO GARCIA OLIVEIRA

Doutor em Educação na área de Formação e Profissionalização Docente pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte.

Professor da Faculdade de Educação do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

E-mail: josepedro@ufpa.br

JOSUÉ BERLESI

Mestre em História. Doutorando em História pela Universidade de Buenos Aires, UBA. Docente de História Antiga na UFPA – Campus Cametá.

E-mail: berlesi@ufpa.br

LEOMAX CARDOSO MACHADO

Graduando em Letras (UFPA). Discente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Bolsista do Grupo de Pesquisas Vozes da Amazônia (UFPA).

E-mail: leomaxmachado@hotmail.com

LUIS AUGUSTO PINHEIRO LEAL

Doutor em Estudos Étnicos e Africanos pela Universidade Federal da Bahia e Mestre em História pela mesma Universidade. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA.

E-mail: augustoleal@ufpa.br

MARIA SUELI CORRÊA DOS PRAZERES

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará. Docente do Campus Universitário do Tocantins-Cametá.

E-mail: suelicorrea@ufpa.br.

MARIVELSON PRAZERES DE ARAÚJO

Graduando em Letras (UFPA). Discente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Bolsista do Grupo de Pesquisas Vozes da Amazônia (UFPA).

E-mail: marivelson@yahoo.com.br

ODETE DA CRUZ MENDES

Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte. Mestre em Educação pela UFPA. Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá.

E-mail: ocm@ufpa.br

RAQUEL MARIA DA SILVA COSTA

Mestre em Linguística (UFPA). Docente do Campus Universitário do Tocantins/Cametá. Membro do Grupo de Pesquisas Vozes da Amazônia (UFPA).

E-mail: raqmaria@hotmail.com; raqmaria@ufpa.br

RONALDO MARCOS DE LIMA ARAUJO

Pesquisador do CNPq. Coordenador do Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Trabalho e Educação da UFPA. Doutor em Educação pela UFMG.

E-mail: rlima@ufpa.br.

ROBERT ADAMS JR.

Dr. Martin Luther King, Jr. Center for Nonviolent Social Change
(Atlanta, Ga, USA).

ROSIANE DE CRISTO LOBATO

Licenciada Plena em Letras – UFPA, Campus de Cametá.

Bolsista do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação
Científica da UFPA – PIBIC/Interior, 2011.

E-mail: rosi_neg@yahoo.com.br

SUSANA BRAGA DE SOUZA

Graduanda de História do Campus Universitário do Tocantins/
Cametá e bolsista PADRC/FAPESPA.

E-mail: susanabraga54@gmail.com

O presente livro reúne experiências de
produção acadêmico-científica
de professores-pesquisadores e estudantes
apresentadas no
II Momento de Diálogos Científicos do CUNTINS,
evento anual do
Campus Universitário do Tocantins/Cametá (CUNTINS)
Universidade Federal do Pará (UFPA),
sob a temática
*“Educação, Ciência e Desenvolvimento
da Amazônia Tocantina”,*
visando à articulação e integração dos
conhecimentos em diferentes áreas do conhecimento.



Campus Universitário
do Tocantins/Cametá

U F P A

ISBN 856328705-2



Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA

ACERVO DIGITAL

Esta obra digital em formato PDF foi gentilmente disponibilizada por seu(s) autor(es), organizador(es) e/ou detentor dos direitos autorais para ser distribuída gratuitamente pelo Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA, por meio de seu WebSite Institucional **www.campuscameta.ufpa.br**

É permitido apenas seu uso pessoal, não comercial e, preferencialmente, para fins educacionais.

Esta cópia pode ser distribuída livremente, desde que seja mantida a sua forma original e também seja citada a fonte de onde ela foi retirada. Para republicação em outros sites da internet, solicitar autorização ao Campus do Tocantins/Cametá.

Questões relacionadas a direitos de autor, dúvidas ou outras questões podem ser dirigidas ao Campus Universitário do Tocantins/Cametá-UFPA por meio do e-mail **cameta@ufpa.br**

Boa leitura!