



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

IVETE BRITO E BRITO

**SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO ANCESTRAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA AMAZÔNIA PARAENSE**

CAMPINAS - SP

2024

IVETE BRITO E BRITO

**SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO ANCESTRAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA AMAZÔNIA PARAENSE**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de
Doutora em Educação, na área da Educação.*

Orientadora: Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima

ESTE TRABALHO CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA TESE DEFENDIDA PELA ALUNA IVETE BRITO E BRITO, E ORIENTADA PELA PROF(A). DR(A). NORMA SILVIA TRINDADE DE LIMA.

CAMPINAS - SP

2024

Ficha catalográfica
Universidade Estadual de Campinas
Biblioteca da Faculdade de Educação
Gustavo Lebre de Marco - CRB 8/7977

Brito, Ivete Brito e, 1984-
B777s Sentimento de pertencimento ancestral e práticas pedagógicas em narrativas de professoras da Amazônia paraense / Ivete Brito e Brito. – Campinas, SP : [s.n.], 2024.

Orientador: Norma Silvia Trindade de Lima.
Tese (doutorado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Pertencimento. 2. Professores - Amazônia. 3. Decolonização. 4. Prática pedagógica. 5. Ancestralidade. I. Lima, Norma Silvia Trindade de. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

Informações Complementares

Título em outro idioma: Sense of ancestral belonging and pedagogical practices in narratives of teachers from the Amazon of paraense

Palavras-chave em inglês:

Belonging

Teachers - Amazonian

Decolonization

Pedagogical practice

Ancestry

Área de concentração: Educação

Titulação: Doutora em Educação

Banca examinadora:

Norma Silvia Trindade de Lima

Silvia Nogueira Chaves

Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Dulcinéia de Fátima Ferreira

Viviane Melo de Mendonça

Data de defesa: 20-02-2024

Programa de Pós-Graduação: Educação

Identificação e informações acadêmicas do(a) aluno(a)

- ORCID do autor: <https://orcid.org/0009-0004-6457-8415>

- Currículo Lattes do autor: <https://lattes.cnpq.br/1751455997763782>

IVETE BRITO E BRITO

**SENTIMENTO DE PERTENCIMENTO ANCESTRAL E PRÁTICAS PEDAGÓGICAS
EM NARRATIVAS DE PROFESSORAS DA AMAZÔNIA PARAENSE**

*Tese apresentada à Faculdade de Educação da
Universidade Estadual de Campinas como parte dos
requisitos exigidos para a obtenção do título de
Doutora em Educação, na área da Educação.*

Aprovada em: 20/02/2024.

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Norma Silvia Trindade de Lima

Profa. Dra. Silvia Nogueira Chaves

Profa. Dra. Joyce Otânia Seixas Ribeiro

Profa. Dra. Dulcinéia de Fátima Ferreira

Profa. Dra. Viviane Melo de Mendonça

Enock Alves Brito,
Que me ensinou que, mesmo à distância, o amor pode existir e ser fortalecido através da
ligação do pensamento e do coração.

Meu pai
In memoriam

AGRADECIMENTOS

Este trabalho de pesquisa de Doutorado durante quatro anos foi atravessado por situações, contextos, lugares e pessoas de Norte a Sudeste do Brasil que tenho que agradecer. Foram momentos de ansiedade e medo em uma pandemia mundial em que temi a perda da vida, e, junto a esse contexto, a mudança de Estado e casa ao mesmo tempo em que se dava o processo de ruminar pela escrita que é sempre desafiador e desestabilizador. Mas também foram momentos e experiências boas, de aprendizados, de conhecer coisas, lugares e pessoas novas. De encontros, convivências, interações e incentivos daqueles que sempre estiveram ao meu lado, suportaram meus dias bons e ruins e me ofereceram alegria e força em meio ao meu caos. Para sempre levarei todas essas experiências, aprendizados e pessoas em meu coração.

A todes, todas e todos os Deuses e Deusas que cuidam e sustentam os seres do Universo, gratidão pela existência e sustento!

À Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará pelo apoio e liberação através de licença para que eu pudesse cursar o doutoramento.

À Universidade Federal do Pará pela possibilidade de cursar um doutorado em um Dinter interestadual entre UFPA-UNICAMP. Às coordenadoras do Dinter, Maria de Fátima Matos de Souza e Mara Regina Martins Jacomeli.

Ao Programa de Auxílio à Qualificação (PROQUALI) por meio da Diretoria de Capacitação e Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará (CAPACIT/PROGEP/UFPA) pela concessão de uma bolsa de auxílio financeiro concedido a servidores alunos(as) de pós-graduação.

À Universidade Estadual de Campinas pela possibilidade de cursar um doutorado e por fornecer formas de continuar o doutoramento durante e após a pandemia mundial de Covid-19.

Ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação da UNICAMP, ao coordenador geral de Pós-Graduação da Faculdade de Educação, Prof. Dr. Antonio Carlos Rodrigues de Amorim, à coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação, Prof.^a Dr.^a Cristiane Machado, às secretárias Viviani Vicentin Bergamaschi, Tassiane Bragagnolo e aos secretários Taigor Ramos Pinto Martino e Luciano Mucini.

À minha orientadora Norma Silvia Trindade de Lima, pela generosidade durante as orientações, pelos diversos momentos de aprendizagens (acadêmicas e não acadêmicas), e por caminhar acreditando nesse projeto junto comigo.

Ao grupo de pesquisa PHALA-NÓS-UNICAMP pela possibilidade de fazer pesquisa no coletivo, partilhando e aprendendo.

À Equipe EAD Unicamp, especialmente Leandro Barbosa, pelo trabalho prestativo e sempre envolto de amizade e sorrisos.

Às professoras Maria Cristina e Maria Santana que sentaram para narrar junto comigo experiências e memórias de formação compondo a base que permitiu reflexões sobre o Sentimento de Pertencimento Ancestral na Educação. Minha gratidão pela disponibilidade, parceria e paciência.

Ao meu companheiro, minha dupla de vida e incentivador Jadson Fernando Garcia Gonçalves. Por me apoiar em tudo na construção deste doutorado, por suportar a distância e ausência. Obrigada pela paciência e parceria. Amo-te.

Ao meu pai Enock Alves Brito (*in memoriam*) pelos seus conselhos e educação que me alimentam em todos os momentos. À minha mãe Almerinda de Jesus Brito pelo dom da vida, força e apoio sempre. A minha amada irmã Irisnéia Brito e Silva por não soltar minha mão, me aconselhar nos momentos de choro e me fazer sorrir quando precisei. Amo vocês!

À Banca Examinadora, professora Dr.^a Silvia Nogueira Chaves (UFPA), professora Dr.^a Joyce Otânia Seixas Ribeiro (UFPA), professora Dr.^a Dulcinéia de Fátima Ferreira (UFMA), professora Dr.^a Viviane Melo de Mendonça (UFSCAR). Minha gratidão pelo aceite, trabalho cuidadoso e colaboração com este projeto, obrigada!

Aos companheiros(as) alunos(as) do Dinter UFPA-UNICAMP pelas partilhas de pesquisas e momentos acadêmicos. Em especial a companheiras e amigas professoras da Universidade Federal do Pará, Fabíola Damascena e Suzanny Lima, pelos laços de amizade, cuidado respeitoso, risadas, danças e trocas durante nossos cafés com mesa farta enquanto partilhávamos as coisas sérias vividas no doutorado.

Às amigas da Pós-Graduação em Educação, grupo PHALA-NÓS-UNICAMP, Leyllane Dharc Carvalho dos Santos Dias (uma irmã de coração e confidente de vida de doutorado), Mayris de Paula, Mariana Semião de Lima, Ana Paula do Nascimento Velásquez, Analice Assunção de Souza Nunes, Juliana Aline Gomes Viana, e aos amigos Luciano Medina Neto e Luís Alberto de Souza.

À amiga Erika Ferreira Moura e ao amigo Carlos Alberto Lobão Cunha, gratidão pelo tempo, recepção, apoio e disposição de amizade em minha estadia em Barão Geraldo durante e após a pandemia. Aos amigos e amigas do Prédio Verde, representados pelas pessoas do senhor Argélio Marques e sua esposa Eliana Marks, que cuidam de uma

hospedagem em que nos sentimos acolhidos, cuidados e apoiados. Gratidão por tornarem os dias no doutorado menos solitários, com momentos de conversa e distração.

Levarei em meu coração todos, todes e todas. GRATIDÃO!

Esse rio é minha rua,
Minha e tua mururé,
Piso no peito da lua,
Deito no chão da maré.
Pois é, pois é,
Eu não sou de igarapé,
Quem montou a cobra grande,
Não se escanCHA em puraquê (Esse rio [...], 1976).

RESUMO

As narrativas de Professoras Amazônicas Paraenses que atuam nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Educação Básica sobre Sentimento de Pertencimento Ancestral e as práticas pedagógicas constituem o objeto de pesquisa desta Tese de Doutorado, que tem como problema de pesquisa a seguinte pergunta: Como as narrativas das professoras expressam aspectos relacionados ao Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense e como esses aspectos estão presentes nas práticas pedagógicas escolares? O objetivo principal da pesquisa é observar as relações entre Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense e as Práticas Pedagógicas na Escola Pública, a partir de narrativas (auto)biográficas de professoras da Educação Básica, numa perspectiva decolonial, com a utilização do dispositivo metodológico entrevista-conversa. O referencial teórico-metodológico tem bases decoloniais e a pesquisa-formação narrativa (auto)biográfica a partir de contribuições de autores como Santos (2020), Mignolo (2020), Maldonado-Torres (2007), Souza (2006), Bragança (2012), entre outros(as). O estudo entrelaça narrativas de três professoras da Educação Básica de escolas públicas da Amazônia Paraense, sendo uma delas a autora desta tese. Ao observar a relação entre Sentimento de Pertencimento Ancestral e as práticas pedagógicas, as narrativas mostram que existe uma coexistência com encontros e confrontos entre os conhecimentos da colonialidade, que aparecem com maior ênfase, e os conhecimentos ancestrais ou o Sentimento de Pertencimento Ancestral, que aparecem nos processos de subjetivação das professoras e reverberam nas práticas pedagógicas de forma sutil, amedrontado e às vezes silenciado. Por fim, as reflexões levantadas junto à perspectiva decolonial alertam para as referências formativas que educam para a colonialidade e chama atenção para a necessária significação da pedagogia, por justiça cognitiva, pelo direito de existir e manifestar o Sentimento de Pertencimento Ancestral.

Palavras-chave: Sentimento de Pertencimento Ancestral. Professoras Amazônicas. Decolonial. Práticas Pedagógicas. Ancestralidade.

ABSTRACT

The narratives of teachers born in the Pará part of the Amazon and who work in the Initial Years of Elementary Education in Basic Education on the Sense of Ancestral Belonging and pedagogical practices constitute the research focus of this doctoral thesis. The research problem is formulated with the following question: How do the narratives of the teachers express aspects related to the Amazonian Pará Ancestral Belonging and how are these aspects present in school pedagogical practices? The main objective of the research is to observe the relationships between Amazonian Pará Ancestral Belonging and Pedagogical Practices in Public Schools, based on (auto)biographical narratives of Basic Education teachers, from a decolonial perspective, using the methodological device of interview-conversation. The theoretical-methodological framework is based on decolonial foundations, and the narrative (auto)biographical research-formation draws on contributions from authors such as Santos (2020), Mignolo (2020), Maldonado-Torres (2007), Souza (2006), Bragança (2012), among others. The study interweaves narratives from three Basic Education teachers in public schools in the Pará Amazon region, with one of them being the author of this Thesis. When observing the relationship between Ancestral Belonging and pedagogical practices, the narratives show that there is a coexistence with encounters and confrontations between the knowledge of coloniality, which appears with greater emphasis, and ancestral knowledge or the Ancestral Belonging feeling, which emerges in the teachers' processes of subjectivation and reverberates in pedagogical practices in a subtle, intimidated, and sometimes silenced manner. Finally, the reflections raised from a decolonial perspective highlight the formative references that educate for coloniality and draw attention to the necessary signification of pedagogy for cognitive justice, for the right to exist and express the Ancestral Belonging feeling.

Keywords: Ancestral Belonging Feeling. Amazonian Teachers. Decolonial. Pedagogical Practices. Ancestry.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 – Vista área de Belém do Pará	28
Figura 2 – Carimbozeiros da Amazônia Paraense	30
Figura 3 – Mapa do Estado do Pará: alguns municípios e rios	71
Figura 4 – Entrada do ramal que dá acesso às comunidades das margens do rio Itacuruçá e Centro da comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Pau Podre, no Médio Rio Itacuruçá, Abaetetuba-PA	72
Figura 5 – Casa na comunidade Nossa Senhora do Pau Podre, no Médio Rio Itacuruçá, Abaetetuba-PA	72
Figura 6 – Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré; estrada de acesso à Comunidade do Médio Itacuruçá, Igarapé São João; embarcações “rabeta”; sala de aula da Escola Nossa Senhora de Nazaré	75
Figura 7 – Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré; frente da casa de Maria Santana; casa nos fundos	76
Figura 8 – Localização da Comunidade do Rio Médio Itacuruçá, Igarapé São João	76
Figura 9 – Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, comunidade Itacuruçá, Abaetetuba-PA	77
Figura 10 – Vista da frente da casa para o rio; Maria Santana e Ivete Brito no quintal	78
Figura 11 – Escola Nossa Senhora da Graças, Comunidade Moju Miri, Abaetetuba-PA	80
Figura 12 – Professora Maria Cristina Lobato professorando; à esquerda, em seu transporte rabeta	81
Figura 13 – As professoras Ivete, Santinha e Cris na área da casa onde Santinha nasceu	84
Figura 14 – Balde de cuia feito do fruto da cuieira (<i>Crescentia cujete</i>)	85
Figura 15 – Engenho no município Abaetetuba-PA	88
Figura 16 – Bola de borracha feita de leite da árvore seringueira	88
Figura 17 – Ponte na entrada da cidade de Tomé Açu, na Amazônia Paraense	90
Figura 18 – Rio Acará Mirim, bairro Campina, no município de Tomé-Açu Amazônia Paraense	92
Figura 19 – Enchente do rio Acará Mirim, bairro Campina, Tomé-Açu, Amazônia Paraense	93
Figura 20 – Escola Prof. Manoel Pedro Ferreira, Comunidade N. S. do Pau Podre, Abaetetuba-PA	94
Figura 21 – Casa de palafita, Rio Médio Itacuruçá, Comunidade N. S. do Pau Podre, Abaetetuba-PA	96

Figura 23 – Entrada da Comunidade Nossa Senhora do Pau Podre, Abaetetuba-PA	97
Figura 24 – Professora Cris e objetos da Amazônia Paraense e objetos de época	100
Figura 25 – Professora Cris, Rio Médio Itacuruçá, Abaetetuba-PA	101
Figura 26 – Professora Santinha em sala de aula com os alunos rezando o Pai Nosso.....	103
Figura 27 – Círio fluvial no rio Acará Mirim, município de Tomé-Açu-PA	105
Figura 28 – Professora Ivete Brito em seu batismo católico	105
Figura 29 – Litro de açaí e litro da farinha como são vendidos nas feiras paraenses.....	108
Figura 30 – Raza de açaí; peconha em uso.....	109
Figura 31 – Professora Cris e os objetos da cultura ancestral Amazônida Paraense que usa em suas aulas	113
Figura 32 – Semente de galá-galá ou olho de boi.....	113
Figura 33 – Professora Cris em sala de aula com alunos e alunas	114
Figura 34 – Crianças em aula passeio, Escola Nossa Senhora das Graças, Moju Miri, Abaetetuba-PA	116
Figura 35 – Aluno lendo o livro didático em sala de aula, Escola Nossa Senhora das Graças, Moju Miri, Abaetetuba-PA.....	118
Figura 36 – Trabalho de colagem com elementos da terra, Escola Nossa Senhora das Graças, Moju Miri, Abaetetuba-PA.....	119
Figura 37 – Professora Ivete compondo a equipe do PNAIC em viagem de lancha para o município de Breves-PA.....	120
Figura 38 – Professora Ivete com alunos na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Belém-PA	123
Figura 39 – Círio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Belém-PA	123
Figura 40 – Tacacá no almoço do Círio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Belém-PA	124
Figura 41 – Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré; placa de inauguração da escola pela prefeitura de Abaetetuba-PA	127
Figura 42 – Imagem de Nossa Senhora de Nazaré do Pau Podre, Padroeira da Comunidade Quilombola São João; Igreja Evangélica da Comunidade; Igreja Católica da Comunidade .	128
Figura 43 – Casa de Macumba da comunidade Quilombola São João, Médio Itacuruçá, em Abaetetuba-PA	128

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ARQUIA	Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba
BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAPACIT/PROGEP/UFPA	Diretoria de Capacitação e Desenvolvimento da Universidade Federal do Pará
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CNPq	Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico
EAUFPA	Escola de Aplicação da Universidade federal do Pará
EBF	Escola Bíblica de Férias
FURG	Universidade Federal do Rio Grande
IAP	Investigação-ação-participante
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
IFPA	Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará
Iphan	Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional
PARFOR	Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica
PIBIC	Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica
PNAIC	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa
PPGED/UFPA	Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Pará
PROQUALI	Programa de Auxílio à Qualificação
TCC	Trabalho de Conclusão de Curso
TCLE	Termo de Compromisso Livre e Esclarecido
UEPA	Universidade do Estado do Pará
UFAM	Universidade Federal do Amazonas
UFOPA	Universidade Federal do Oeste do Pará
UFPA	Universidade Federal do Pará
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
UFRA	Universidade Federal Rural da Amazônia
UFU	Universidade Federal de Uberlândia

UNICAMP

Universidade Estadual de Campinas

UNICID

Universidade Cidade de São Paulo

Unifesspa

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará

Unilasalle

Universidade La Salle

Unisinos

Universidade do Vale do Rio dos Sinos

USP

Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

ENCONTRO 1 – FRAGMENTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: EXPERIÊNCIAS E MOVIMENTOS	18
1.1 Um olhar sobre a Amazônia	22
1.2 Ancestralidade dos povos da Amazônia Paraense.....	26
1.2.1 A Ancestralidade indígena, branca, negra, paraense, amazônica, brasileira.....	27
1.3 Sentimento de Pertencimento Ancestral.....	31
ENCONTRO 2 – ENCONTROS TEÓRICOS: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DECOLONIAL	34
2.1 O campo do movimento decolonial.....	35
2.2 Contribuições conceituais do campo do movimento decolonial	37
2.3 Intersecção teoria e pesquisa: caminhos e a problematização.....	42
ENCONTRO 3 – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO BRASIL	45
3.1 Levantamento bibliográfico no Catálogo de Dissertações e Teses CAPES a partir da utilização de alguns descritores	45
3.2 Pesquisa de levantamento de Dissertações e Teses nas Universidades Públicas da Amazônia Paraense.....	51
ENCONTRO 4 – SABERES PARA COSTURAR UM CAMINHO	54
4.1 O saber da experiência.....	54
4.2 Documento como montagem de discursos que cruzam experiências.....	56
ENCONTRO 5 – CAMINHOS METODOLÓGICOS.....	59
5.1 A Pesquisa Narrativa: primeiras aproximações.....	59
5.2 O movimento (auto)biográfico e a pesquisa biográfica	61
5.3 Situando a pesquisa	63
5.4 As abordagens na incursão metodológica	65
5.5 As escolhas: porque essas e não outras	66
5.6 Critérios de seleção das narradoras da pesquisa.....	68
5.7 Caracterização do campo da pesquisa	69
5.8 Características de seleção das narradoras da pesquisa	73
5.9 Os sucedidos no caminho	73

ENCONTRO 6 – ENTREVISTAS-CONVERSAS: Professoras Amazônidas Paraenses	75
6.1 Encontro rumo à Entrevista-Conversa com a Professora Maria Santana da Costa da Silva (Santinha)	75
6.2 Encontro rumo à Entrevista-Conversa com a Professora Maria Cristina dos Santos Lobato (Cris)	80
ENCONTRO 7 – BIOGRAFIAS: ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS...	82
7.1 Roda de conversa e os cruzos com o Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense.....	84
7.2 Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense: atravessamentos.....	124
7.3 Educação e Sentimento de Pertencimento Ancestral	133
7.4 As práticas pedagógicas e o Sentimento de Pertencimento Ancestral	135
8 CONSIDERAÇÕES FINAIS	143
REFERÊNCIAS	150
APÊNDICES	159
Apêndice A – Levantamento dos estudos com a perspectiva descolonial e decolonial	159
Apêndice B – Levantamento de Teses e Dissertações em programas de pós-graduação em Educação em universidades públicas federais e estadual, estado do Pará, com os descritores: decolonial, professoras e educação	165
Apêndice C – Formulário para seleção dos sujeitos da pesquisa	170
Apêndice D – Roteiro para entrevista-conversa do estudo.....	171
Apêndice E – Ofício para a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré	172
ANEXOS	173
Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Profa. Maria Santana da Costa da Silva.....	173
Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Profa. Maria Cristina dos Santos Lobato.....	176
Anexo C – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa/CHS – UNICAMP	179

ENCONTRO 1 – FRAGMENTOS (AUTO)BIOGRÁFICOS: EXPERIÊNCIAS E MOVIMENTOS

Um ponto de encontro é um ponto de interseção entre linhas, caminhos, vidas. Através desse encontro, é possível conhecer coordenadas, trajetórias, histórias. Encontros nesta tese dizem das águas de rios que encontram e atravessam o Amazônida Paraense em toda a sua formação como gente. Encontros de águas de rios que se respeitam, preservam e, ao mesmo tempo, são potentes em misturar-se criando cores, texturas e temperaturas de águas de rios diferentes. Águas de rios encontradas, misturadas, barrentas, doces, que enchem, vazam, que criam texturas de e na pele do Amazônida Paraense.

Escolhi nomear algumas sessões desta pesquisa com a palavra “Encontro” por ser atravessada e compreender, em minha trajetória de estudos, que a grande potência dos encontros, dos rios, das encruzilhadas, é o caminho como possibilidade, um caminho pautado na dimensão da imprevisibilidade, do inacabamento, mas sempre da possibilidade. Os encontros que permitem conhecer diferentes movimentos, as possíveis junções ou afastamento de pessoas, coisas ou acontecimentos moventes em vários sentidos, definição que descreve os deslocamentos realizados nesta pesquisa.

Para justificar esta proposta de pesquisa, sinto a necessidade de traçar algumas linhas autobiográficas sobre os lugares que ocupei e que dizem e ajudam a perceber meu “corpo-território” (Miranda, 2019), construção sócio-histórica, ou a “bagagem cultural construída ao longo da trajetória”, o que possibilita entender a escolha pela problemática que move esta investigação.

As narrativas de meus familiares a respeito de minha Ancestralidade dizem que tenho avós paternos originários de Bodocó, na Bahia, nos tempos e lugares de Lampião. Não sei muito sobre meu avô paterno, mas minha tia paterna, tia Rita, diz que era caboclo (de pele nem branca e nem preta, mas queimada de sol). Minha avó paterna, vó Maria Souza, era filha de “indígena do mato”, como diz minha tia Rita. Tinham vidas difíceis, cuidando e arando a terra. Meu avô materno era negro, nasceu em Vitória da Conquista, Bahia. Minha avó materna também era baiana e ambos eram trabalhadores da terra. Minha mãe é negra, nascida em Tarantino, na Bahia, e meu pai nascido em Bodocó, na Bahia. Aqui estou eu! Nascida na Amazônia Paraense.

Com poucas informações a respeito de minha Ancestralidade, sobre a qual só agora, com a proximidade ao movimento decolonial, pude refletir, busquei informações sobre as cidades que habitei e que me constituíram – e me constituem. Nasci no sudeste do Estado

do Pará, em Jacundá, cidade que possui as seguintes etimologias e origem, segundo livros e sites que contam sua história:

[...] palavra Jacundá é o nome genérico de vários peixes da família dos ciclídeos, que medem até 26 cm de comprimento e se alimentam de insetos, como o jacundá-coroa e o jacundá-pinima. Esta palavra designa, ainda, uma dança indígena, que imita a pesca do jacundá. Nela, homens e mulheres formam um círculo de mãos dadas, alternadamente. Para o centro da roda vai um casal de cada vez, em torno do qual o círculo gira ao som de uma música. Na região onde fica o município há grande quantidade desse peixe, daí a origem do nome. Jacundá também é uma planta da família das mirtáceas. Habitada inicialmente pelos indígenas gaviões, a área originária do município de Jacundá teve entre os seus primeiros ocupantes brancos o Coronel Francisco Acácio de Figueiredo, integrante da comitiva do Deputado e Coronel Carlos Gomes Leitão (ambos Goianos), que chegou ao local em 1892 (Câmara Municipal de Jacundá, 2020).

A origem da fundação de Jacundá por migrantes do Estado de Goiás determinou de forma colonizadora os hábitos e a cultura do lugar. A pecuária, a agricultura e a exploração da madeira tiveram forte influência sobre a população local. Nasci nesse contexto, na região Amazônica, Estado do Pará, aprendendo a viver a cultura migrante.

Ainda em minha infância meus pais migraram para uma cidade chamada Tomé-Açu, localizada às margens do rio Acará-Mirim, no nordeste paraense, e que possui as seguintes características históricas:

Os primeiros habitantes da região do Rio Acará-Mirim foram identificados como Tembê, cujas tribos cultivavam uma agricultura de subsistência. Faziam parte da nação Tenetehara, que em tupi guarani significa: “nós somos gente verdadeira”, os quais partilhavam com os índios Guajará do Estado do Maranhão a mesma língua e tradição culturais. O primeiro homem branco que ocupou o território de Tomé-Açu foi o português José Maria de Carvalho, que também foi o primeiro comerciante de madeira na foz do Igarapé Tomé-Açu, sendo atualmente Fazenda Tomé-Açu. Logo após o comércio madeireiro chegou o Sr. Agapito Joaquim de Cristo, que adquiriu, por aforamento, o terreno onde hoje está localizada a cidade de Tomé-Açu, que naquela época foi denominada de Fazenda Bela Vista. Com a implantação da Companhia Nipônica de Plantação do Brasil em 1929, a Fazenda Bela Vista foi vendida à Companhia Nipônica, que instalou na Fazenda Bela Vista a Administração Central da Companhia. Quando chegaram os primeiros colonos japoneses (43 famílias, num total de 189 pessoas) as mesmas, amparadas por certo volume de capital, assim como por uma tradição milenar na agricultura, ficaram instaladas no lugar (Tomé-Açu, [2022]).

A cidade de Tomé-Açu foi o lugar de minhas vivências de infância e juventude. Fases de vida então marcadas pelas culturas japonesa e Amazônica Paraense, que se somavam às culturas de vivência familiar baiana e à vivência em Jacundá. Cresci vendo os japoneses como a população abastada da cidade: empresários, fazendeiros, ou seja, aqueles que tinham posses. Eles também se apropriaram de áreas de Tomé-Açu construindo espaços exclusivos para as famílias japonesas: hospital, comércios, escolas, cooperativa agrícola, áreas de lazer,

todos com boas estruturas, mas aos quais somente as famílias japonesas podiam/podem ser associadas, até os dias atuais.

É comum, ainda hoje, ver os japoneses em seus locais falando sua língua e, às vezes, meu pai dizia que era uma forma que eles achavam de guardar seus segredos. Nesse contexto, não me lembro de ouvir falar de locais ou ver a cultura indígena transitar, embora o grupo indígena Tembé sempre tenha existido ou resistido vivendo nesse território. Ao chegar ao município de Tomé-Açu, minha família recebeu a doação de um pedaço de terra de um japonês que ocupou aquele território da Amazônia Paraense.¹ As memórias que descrevo, no entanto, mostram que aprendi a falar de meu pertencimento a partir de cidades paraenses ou como paraense. Somente quando cursava o ensino médio descobri que eu estava na Amazônia! Mas por que não aprendi a ver e sentir meu pertencimento ancestral como Amazônida? Por que eu não aprendi a me ver como alguém que é e está na Amazônia? Por que as histórias de nosso território Amazônida Paraense são contadas por estrangeiros?

Esse questionamento e a história contada até aqui são pontas dos fios da meada que me levaram a esta investigação, que estão além de um ato de registros de memória a partir de fragmentos de minha trajetória de vida ou apenas uma apresentação de quem sou. Mais que isso, neste exercício autobiográfico de traçar o que me atravessa, também é possível movimentar as motivações e impulsos que me levam a trabalhar com um campo tão plural como o da educação. Essas motivações, para adentrar no campo da educação, perpassam pela reconstituição permanente de minha existência, tornando-me outra a cada tempo, alterando percepções e ideias nos múltiplos atravessamentos da vida.

Entendo como importante rememorar e me localizar no tempo-espaco e, a exemplo do narrador que se preocupa em conservar uma memória individual ou coletiva perspectivada, destaco que no decorrer desta narrativa autobiográfica a todo o momento entrará em cena a memória que me ajudará a falar dos movimentos de minha constituição como professora. É na perspectiva de alinhar a história de vida pessoal e o campo da educação em minhas experiências (no sentido que Benjamin, 1983, atribui a essa palavra) como professora, que elaboro esta escrita. Aproveito-me de minhas memórias e as representações que fui construindo como sujeito ao evocar minhas experiências e processos de atravessamentos culturais.

Ao compor esta narrativa, sinto-me à vontade com as viagens pela memória e eleições de palavras, sobretudo, por considerar que “[...] eleger as palavras, cuidar das

¹ O Estado do Pará faz parte da Amazônia Legal, constituída por Acre, Amapá, Amazonas, Oeste do Maranhão, Mato Grosso, Pará, Rondônia, Roraima e Tocantins.

palavras, inventar as palavras, jogar com as palavras, impor palavras, proibir palavras, transformar palavras e etc. não são atividades ocas ou vazias, não são meros palavrórios” (Larrosa, 2002, p. 21). As palavras são também elementos de composição da memória.

Ao adotar esse princípio, deixo desenrolar e emergir, ainda que brevemente, os acontecimentos narrativos que enriqueceram e deram sentido à minha trajetória de vida, pois, como diz Souza:

A arte de evocar, narrar e de atribuir sentido às experiências como uma estranheza de si permite ao sujeito interpretar suas recordações em duas dimensões. Primeiro, como uma etapa vinculada à formação a partir da singularidade de cada história de vida e, segundo, como um processo de conhecimento sobre si que a narrativa favorece. O processo de formação e de conhecimento possibilita ao sujeito questionar-se sobre os saberes de si a partir do saber-ser – mergulho interior e o conhecimento de si – o saber-fazer-pensar sobre o que a vida lhe ensinou (Souza, 2006, p. 62).

É nesse processo de narrar e atribuir sentido às experiências que continuarei a descrição de filha de mãe lavadeira e pai agricultor que sou. Desde muito cedo acreditava que educação era apenas a da escola/formal, sendo a única forma de “melhorar de vida” e que era por isso que eu deveria lutar. Aluna do canto da sala, sempre tirava as melhores notas, depois de passar madrugadas decorando as histórias dos livros didáticos que descreviam os povos da Amazônia como longínquos, sendo apenas indígenas pintados, ou “os povos daquelas terras”. Era comum ouvir dos pais que “a melhor herança que um pai deixa para os filhos são os estudos” da escola formal. Assim, cresci pedindo sempre em minhas orações, como boa católica, que nunca precisasse parar de estudar enquanto não “terminasse” meus estudos.

“Terminar os estudos” era uma expressão usada por pessoas da época de meus pais para descrever a conclusão do Ensino Médio. Sempre ouvindo essa expressão no percurso de meus estudos, no período do Ensino Médio, me atentei que estava próxima à fase da possível conclusão e procurei investigar sobre as possibilidades de avançar nos estudos. Em meio a essa investigação e informada das possibilidades de fazer vestibular e continuar a estudar, encontrei barreiras por não haver universidade na cidade onde morava, Tomé-Açu, interior do Pará, e não ter condições financeiras para estudar em outras cidades. Nesse contexto, era oferecido aos filhos de japoneses cursinhos e Casa de Estudante na capital Belém e uma boa escola de Ensino Médio. Mas por não ser descendente de japoneses, eu não me “enquadrava” no perfil: diziam-me que eu era apenas uma paraense! Muitas vezes o sentimento era de ser intrusa naquele lugar, de não pertencer àquele lugar onde cresci e vivia.

Diante das impossibilidades para continuar meus estudos, busquei trabalho no comércio local aos 16 anos de idade, quando ainda cursava o Ensino Médio. À revelia de

minha mãe, que sonhava com um futuro melhor para a filha, comecei a trabalhar como vendedora de loja e continuei a ver meus colegas de classe, “estrangeiros” e abastados, mudarem-se para a capital para estudar. Já havia cinco anos que eu trabalhava no comércio quando o processo de expansão e interiorização da Universidade Federal do Pará (UFPA) levou ao município de Tomé-Açu um curso de licenciatura em Pedagogia. Era a possibilidade de acesso para que a filha da lavadeira e do agricultor pudesse continuar a sonhar! Entrei na segunda turma de licenciatura em Pedagogia ofertada no município, em 2007. As aulas aconteciam em uma pequena sala anexa a uma escola municipal de Ensino Fundamental, com professores que se deslocavam 190 km a partir do Campus Universitário de Abaetetuba-UFPA. Dentro da pequena sala de aula sentíamos na pele o sol, a chuva; e as leituras aconteciam em meio à correria e barulho das crianças em recreio escolar. Mas o que importava é que, assim como os filhos dos “estrangeiros”, eu também iria me formar.

A partir dessa descrição dos lugares habitados e das experiências que me atravessam e me tocam sempre que rememoradas, preciso, como educadora, estar atenta às singularidades e especificidades que abrangem a educação. Isso também ocorre quanto à emergência do entendimento dos marcadores de diferença de raça, gênero, classe e idade, regionalidade e cultura, entre outras, que se fazem presentes nas relações sociais continuamente produzidas. Entre outras questões, atravessada pelas experiências vividas e sentidas na pele, segui e avancei nesse estudo de tese mobilizada a buscar mais sobre o Sentimento de Pertencimento. Acredito ser necessário problematizar e debater, a partir de reflexões como as decoloniais, por exemplo, questões sobre como os discursos dominantes na educação e sociedade sequestram o Sentimento de Pertencimento Ancestral de pessoas como eu e priorizam o conhecimento hegemônico eurocêntrico na Amazônia Paraense. Dito isso, descrevo a qual Amazônia Paraense me refiro, dando ênfase a alguns pontos de sua formação histórica que atravessam a constituição das pessoas da Amazônia.

1.1 Um olhar sobre a Amazônia

A Amazônia esteve associada à constituição do sistema-mundo moderno-colonial desde o início do século XVI, e cujas marcas estão em sua geografia ainda hoje. Essas marcas foram iniciadas com a presença da invasão europeia, por cinco potências coloniais: Inglaterra, Holanda, França, Espanha e Portugal e, posteriormente, por corporações transnacionais que disputam contemporaneamente sua exploração (Malheiro, 2021).

A partir daqui comento eventos históricos, elementos específicos e processos que imprimiram “marcas” na Amazônia, para melhor entendermos seu contexto de colonização e

o processo de constituição dos sujeitos amazônicos. Não é meu objetivo fazer um estudo histórico-geográfico detalhado, mas apontar eventos relevantes, sem a preocupação com a linearidade dos momentos históricos.

Aspectos da colonização da Amazônia Brasileira, inicialmente com os portugueses, resultaram de interesses políticos e econômicos conflitantes entre as potências europeias (Portugal, Espanha, Holanda etc.). Segundo Corrêa (1987), essas disputas acarretaram a criação de aglomerações e fortins (pequenos fortes) ao longo do rio Amazonas e seus afluentes, com objetivos de conquista, exploração de produtos, aprisionamento de indígenas e defesa do território.

Por conta da formação dos povoados ao longo dos rios, estabeleceram-se, e perduram na atualidade, cidades que ainda contam com a dinâmica econômica e social de transporte de mercadorias. Junto com essas cidades, ao longo e às margens dos rios, estabeleceu-se o capitalismo comercial. Com ele chegaram também outros modos de vida, que se amalgamaram – em diferentes espaços e tempos – com populações indígenas, quilombolas, ribeirinhos, empresários estrangeiros etc.

Quando as “drogas do sertão” eram o grande atrativo da Amazônia, o desenvolvimento da agricultura comercial e a exploração da borracha foram os maiores responsáveis pela chegada de diferentes grupos humanos. O surgimento de povoados, vilas e cidades ao longo dos afluentes do rio Amazonas levou a verdadeiras disputas sobre o domínio dos rios, como descreve Tocantins (1961):

Veias de sangue na planície, caminho natural dos descobridores, farnel do pobre e do rico, determinantes das temperaturas e dos fenômenos atmosféricos, amados, odiados, louvados, amaldiçoados, os rios são a fonte perene do progresso, pois sem eles o vale se estiolaria no vazio inexpressivo dos desertos. Esses oásis fabulosos tornam possível a conquista da terra e asseguram a presença humana, embelezam a paisagem, fazem girar a civilização – comandam a vida do anfiteatro amazônico (Tocantins, 1961, p. 251).

Tocantins destaca como importantes agentes da Amazônia as águas dos rios e o ser humano. As águas dos rios e as diversas atividades simbólicas associadas à floresta produzem grandes significados no processo de constituição do povo amazônico e da Amazônia. Fazeres e saberes que envolvem produtos (madeiras, frutas, ervas, sementes), a caça, o artesanato, as festas de santos(as), festejos e rituais, a pesca etc., nem sempre reconhecidos com valores monetários ou alvo dos holofotes do capitalismo, mas que são intensos na relação e constituição dos sujeitos amazônicos.

Um dos eventos que merece maior destaque entre todos os que poderíamos comentar – embora a história contada pelos colonizadores diga o contrário – é o fato de que os europeus iniciaram o processo de colonização pela Amazônia, mas essa terra não era um grande vazio e não estava desocupada. Os habitantes originais desse território, os indígenas, foram forçados ao trabalho nas construções dos fortes e submetidos à catequização (Oliveira, 2000). As diferentes práticas desse processo de colonização foram reelaboradas e transmitidas ao longo de gerações, com interações de sujeitos e culturas diversas como as dos povos indígenas, escravos africanos e seus descendentes, colonos europeus e seus sucessores.

As relações cidade-floresta e cidade-rio na Amazônia possuem grandes intensidades que não são vistas pelos sujeitos amazônicos apenas como fontes de recursos econômicos, mas como parte de um todo de existência que constitui representações simbólicas e culturais da vida de um povo. São relações que formam elos entre urbanos e rurais, sendo muito comum o sujeito que vive na cidade ser um migrante do meio rural ou ribeirinho de local onde sua família ainda permanece. Com a coexistência entre urbanos, indígenas, quilombolas, ribeirinhos etc. permeiam também as relações capitalistas que nem sempre seguem a lógica inicial colonizadora, mas instauram outras dinâmicas sociais.

Essas dinâmicas sociais são construídas em grande parte à “beira dos rios”, onde se juntam pequenas embarcações (barcos, canoas, rabetas etc.), muitas vezes em improvisados portos onde interagem os ribeirinhos das ilhas e os ribeirinhos da cidade. É nas beiras de rios que se desenvolvem cultivos de várzea, a pesca e acontecem também as festividades de santos(as) padroeiros(as). É também onde as ribeirinhas lavam roupas e as filhas de lavadeiras aprendem a lavar roupas, entre brincadeiras e banhos de rio.

Entretanto, como em outros territórios, o capitalismo desenvolvimentista se lançou na Amazônia no decorrer das décadas de 1960, 1970 e 1980, com inúmeros projetos que prometiam “melhorar” as condições de vida dos sujeitos amazônicos com infraestrutura nos setores de comunicação, mineração, geração de energia, construção de estradas etc. (Viveiros de Castro, 2017). Nesse processo, aqueles que menos receberam apoio foram os colonos migrantes de outros locais ou da zona rural local. Foi um movimento de expansão da fronteira que priorizou as elites e grandes propriedades, ampliando o lugar, número de subordinados e subalternos, tornando a Amazônia um espaço de grandes diferenças de classes e muitos conflitos.

De maneira geral, os investimentos governamentais e internacionais na Amazônia provocaram e ainda provocam transformações que mostram a cobiça que remonta ao período de dominação colonial. Trata-se de processo de dominação, apropriação e destruição dos

recursos, saberes naturais e suas potencialidades. Dentre as inúmeras frentes de ataque à Amazônia – que afirmam combater a dominação, mas que são de fato agentes dessa mesma dominação – está o que foi denominado “ONGuização” internacional:

Em vez de surgirem das lutas, os saberes, discursos e repertórios promovidos pelas ONGs internacionais impõem-se a partir de fora e ignoram a experiência concreta, vivida dos grupos sociais que, na verdade, estão na luta. Por mais estridente que possa ser a sua denúncia da injustiça e do sofrimento, a tendência dessas organizações é a de ocultar as causas desses problemas e favorecer os tipos de lutas que não afetam os regimes de dominação. Oferecem pacotes de slogans e de pseudossoluções quase sempre formulados numa linguagem muito distante da experiência concreta dos oprimidos. O seu objetivo é apresentar como libertação ou emancipação aquilo que, na verdade, acaba por ser uma maior dependência dos oprimidos face às grandes agendas hegemônicas das organizações. Essas agendas e seus respectivos agentes consideram que estão fornecendo todas as explicações e soluções relevantes. Não estão minimamente interessados em ouvir aquilo que os grupos sociais oprimidos têm a dizer sobre a sua própria condição e sobre a sua resistência. Numa palavra, são totalmente hostis à ideia das ecologias de saberes e da tradução intercultural (Santos, 2020, p. 105).

Santos (2020, p. 105) chama atenção para a necessidade de se desconfiar dos discursos prontos de libertação, emancipação ou progresso, que instituem liberdades hegemônicas ou “uma liberdade autorizada por alguém que detém o poder de definir os seus limites”. Nesse campo de disputa está a importância da busca por uma liberdade contra-hegemônica, autônoma e emancipatória, que reconheça a força, mas não a legitimidade dos limites. Para o autor, “transformar liberdade mínima em libertação implica a consciência de que os limites da liberdade não são nem naturais nem fixos; são, antes, impostos de forma injusta e suscetíveis de serem deslocados” (2020, p. 106).

Os povos Amazônicos carregam o peso da violência capitalista e promessas de liberdades enganosas em seus corpos, geografias e histórias, que ensinaram um saber forjado longe da vida e de seus territórios ancestrais. Mas trazem também a força de existir e reexistir com lutas que travaram e travam ao carregar saberes/fazerem comprometidos com a vida, cheios de horizontes de liberdade e de resistência contra o capitalismo e o colonialismo.

Contudo, se visitarmos os discursos que produzem sobre a Amazônia, é possível encontrarmos histórias inventadas e produções de conhecimentos que não oferecem uma compreensão real dos contextos amazônicos. Entretanto, nesses discursos do estrangeiro, os mundos amazônicos foram e são estabelecidos como realidade.

Sachs chama atenção para os perigos das dicotomias produzidas pela estrutura colonizadora europeia, a que chama de europocentrismo, que se impõe como padrão, subordina e minoriza as culturas colonizadas:

[...] domina nosso pensamento e, tendo em vista sua projeção na escala mundial pela expansão do capitalismo e do fenômeno colonial, marca a cultura contemporânea ao se impor como um modelo fortemente condicionante para uns e uma desculturação forçada para outros (Sachs, 1971, p. 22 *apud* Mudimbe, 2019, p. 21).

Na perspectiva do europocentrismo, torna-se um perigo que os próprios amazônidas possam estar no lugar daqueles que leem, desafiam e reescrevem esses discursos como uma maneira de explicar e definir sua cultura, história e ser.

Um pouco do que é possível fazer para conjurar esse “perigo” é trazer para o centro do debate as perspectivas de mundo e pertencimento ancestral dos povos amazônicos, e mostrar como é importante cada narrativa de sujeitos amazônicos. Por fim, fazer com que o Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico se descole dessas páginas colonizadoras e tenha um sentido concreto para aqueles que compartilham do desejo de um projeto pós-abissal de sociedade, em especial o povo Amazônico.

1.2 Ancestralidade dos povos da Amazônia Paraense

A Amazônia, nos últimos tempos, é um dos lugares mais visualizados do mundo. Sobre ela há uma pluralidade de definições desde que passou a ser conhecida como “inferno verde”, “pulmão do mundo”, “terra da biodiversidade”, fazendo com que muitos olhares recaiam sobre ela, ora descrita como floresta primitiva, ora como lugar do futuro. Mas, em relação à Amazônia Paraense, o que dizer sobre a sua Ancestralidade de povos?

A literatura que trata da Amazônia Paraense descreve que esse é um território habitado por povos indígenas mesmo antes das expedições naturalistas do século XVI, e antes mesmo da colonização. Eram diferentes e numerosas etnias indígenas espalhadas pelo território. Casadei (1976) explica que:

Pela Linha do Tratado de Limites, conhecido como Tratado de Tordesilhas, a atual região amazônica ficava fora dos limites de Portugal e, em decorrência, do Brasil. Não é de se admirar que seus primeiros exploradores fossem os espanhóis, pois esses já estavam andando em suas terras. No século XVI, a região amazônica foi explorada pela expedição de Francisco Orellana, que navegou pelo rio Amazonas da nascente para a foz. Data desta época uma lenda relativa às índias guerreiras, as Amazonas, que, ao serem vistas, lembravam as mulheres da antiga Grécia, que lutavam em lugar dos homens. Outra lenda, surgida por essa ocasião, foi a do Eldorado, um homem coberto de ouro, cujo nome passou a significar uma espécie de paraíso, uma terra de riquezas fáceis (Casadei, 1976, p. 64).

Os africanos chegaram à Amazônia Paraense no século XVIII para o trabalho através do comércio internacional de escravos. A entrada dos africanos em um território predominantemente indígena e em processo de colonização construiu realidades particulares

entre africanos e indígenas, e ambos os povos tiveram realidades duras de trabalho escravo e exclusão nesse território.

As populações desembarcadas no Pará faziam parte de etnias distintas, capturadas na rede comum dos mercadores de almas, com predomínio de escravos embarcados nos portos da África Ocidental no século XVIII e da África Central Atlântica no século XIX. Os números são bastante imprecisos, mas, especialistas estimam que, entre os séculos XVII e XVIII, tenham sido introduzidos na Amazônia cerca de 80 mil escravos (Sampaio, 2005, p. 28).

As misturas entre os povos indígenas, brancos europeus e africanos aconteceram através de séculos e a população da Amazônia Paraense foi se constituindo com a Ancestralidade dessa mistura de povos. Assim, a expansão foi trazendo outras configurações étnicas com a ocupação de outros povos. A população do território da Amazônia Paraense constitui-se com maioria de povos indígenas, apesar de terem seus territórios tomados e diminuídos. A presença do negro, no início, era considerada por vezes “escassa”, mas em diferentes momentos da história o quantitativo desses povos foi aumentando. Segundo dados atuais do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), o “Estado do Pará é o quarto em número de quilombolas no Brasil, tendo o município de Abaetetuba com o maior número de pessoas quilombolas no Estado” (IBGE, 2023).

Em relação aos povos indígenas, atualmente, segundo o Censo 2022 do Governo Federal Brasileiro, “grande parte dos indígenas do país (44,48%) está concentrada no norte do Brasil, são 753.357 indígenas vivendo na região” (Brasil, 2023). Assim, o quantitativo de indígenas no extenso território Amazônico paraense, desde o início de seus registros, não permite falar de uma única Ancestralidade indígena, sendo que se estima hoje mais de cinquenta etnias com diferentes idiomas e modos de viver.

1.2.1 A Ancestralidade indígena, branca, negra, paraense, amazônida, brasileira

Ao longo do tempo vários termos foram criados para nomear coletivos que se formaram na Amazônia Paraense, o que muitas vezes se confundiu na tentativa de atribuir o exotismo ao “outro”. As pessoas, as gentes Amazônidas Paraense, têm a Ancestralidade indígena, branca, negra, da mistura de povos ancestrais que viveram/vivem no território Amazônico Paraense, que ora são definidos como “caboclo” paraense – “termo aplicado às populações tradicionais, não indígenas, da região, excluindo-se os imigrantes que chegaram a partir da década de 1960, conhecidos como colonos” (Hall, 1997 *apud* Pace, 2006) – ora como “ribeirinho” – termo utilizado para nomear os povos que foram assentando-se às

margens dos rios. Territórios que com o passar do tempo tornaram-se cidades, como a capital do Estado, Belém do Pará, mostrada na Figura 1.

Figura 1 – Vista área de Belém do Pará



Fonte: Google, 2023.

Recentemente é possível encontrar na literatura o termo afro-indígena, que tem sido atribuído ao Amazônida Paraense junto ao campo dos estudos afro-indígenas que, entre outras coisas, surgem pela necessidade de entender e dar ênfase às multiplicidade de silêncios que foram provocados e mantidos pela colonialidade:

[...] a categoria afro-indígena não é sinônimo de via única de pertencimento étnico-racial. Nesse percurso, o que nos moveu foi acionar representações, tradições culturais, linguísticas e saberes ancestrais que estão em continuum, processo dinâmico em resistência, mas que também demandam construções identitárias em contraposição ao apagamento e dizimação de etnias indígenas e povos negros da diáspora africana amazônida em suas referências de mundo. Foi-nos evidenciada a complexidade trazida na autoatribuição afro-indígena que é contextual, dinâmica e temporalmente localizada (Conrado; Barros, 2022, p. 243).

As misturas de povos na Amazônia Paraense originou o Ser Amazônida Paraense, as reinvenções de saberes e fazeres que contemporaneamente são afro-indígenas-brancas-Paraenses-Amazônidas-Brasileiras ao mesmo tempo, e que por essa razão não é possível descrever uma única origem de povo ou de etnia que constitui a Amazônia Paraense. Oliveira (2021) descreve essa perda da “pureza” quando fala sobre a África, por exemplo:

Espezinhado pela colonização europeia, palco de guerras étnicas, com uma organização sociocultural atropelada pela “partilha” africana e pelos interesses das potências econômicas do século XX, a África contemporânea já não guarda semelhanças significativas com a África tradicional (Oliveira, 2021, p. 174).

Nesse processo de colonização, africanos foram trazidos para constituir o povo Amazônida Paraense, território que também foi espezinhado pela colonização europeia, foi palco de guerras étnicas, e teve sua organização sociocultural atropelada, partida e invadida pelos interesses capitalistas. Contudo, o fôlego de viver dos diferentes povos que passaram a compor a Amazônia Paraense os levou às reinvenções, que misturou os mundos, mítico, cultural e real, de indígenas, negros e brancos, produzindo uma Ancestralidade não no passado, mas na experiência vivida.

Assim, o Amazônida Paraense vem se constituindo com a Ancestralidade que é rural, mas também é urbana, é indígena, mas também é negra e branca. É um povo da Amazônia plural, e também do imaginário, do encantamento como atitude, que sempre descreve as criaturas em cruzos, como o boto com a mulher, a mulher gerando alimento de vida, a mulher sempre em gestação, mostrando que a Ancestralidade desse povo não está na pureza de uma única identidade, mas na multiplicidade, nos cruzos, no encantamento como atitude que apresenta a gestação e o nascimento de gentes/seres que constitui povos. Assim se movimentam as lendas encantadas da Amazônia Paraense, a exemplo da lenda do boto:

Segundo a lenda, o boto homem (geralmente bonito e de pele branca) sai do rio durante as festas populares que acontecem nas comunidades ribeirinhas da região. Ao sair do rio, o boto se transforma em um rapaz atraente e bem arranjado que, além de paletó branco, usa um chapéu – acessório que tenta esconder o rosto e, principalmente, o seu nariz comprido, característica que lembra o boto. Durante as festas, o boto passa a noite toda em forma humana, ocasião em que aproveita para seduzir as moças que acabam por engravidar. Ao amanhecer, se transforma em animal e volta para o rio. A lenda do boto é usada para justificar a gravidez de mulheres solteiras ou fora do casamento, motivo pelo qual, para se referir a essas crianças, surge o ditado popular “a criança é filho do boto” (Fernandes, c2023).

As reinvenções dos povos ancestrais criaram o Ser Amazônida Paraense entrelaçado entre o mítico e o real, como o homem que se torna boto e engravida uma mulher real das comunidades, as festas de santo preto, e as danças, como o carimbó, que é fruto da fusão das culturas indígena, negra e ibérica ancestral da Amazônia Paraense. Sobre esse mundo mítico concordo com Oliveira quando diz:

O mito é menos uma narrativa semiológica e mais uma estrutura semântica. Ele é menos um encadeamento lógico gramatical e mais uma gramática das intensidades. É mais um vivido captado na linguagem mítica, do que uma linguagem explicativa sobre os acontecimentos fabulosos. Ele é mais a atualização de uma experimentação de origem do que a explicação do ponto original das coisas. É mais um texto grifado por afecções e emoções do que uma síntese histórico-ideológica dos valores de um grupo. O mito atualiza o tempo da ancestralidade e a ancestralidade dá força de eternidade para o mito. Essa dinâmica está longe de ser dialética. Ela é mais interativa, integrativa e criadora. A criatividade do mito se mostra na atualização da ancestralidade (Oliveira, 2005, p. 234-235).

Como atitude, o encantamento se dá na ordem da ação dentro de uma formação cultural que é criação de diferentes povos em um único território. Exemplo disso é a dança carimbó paraense, reconhecida como Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil em 2014, sendo incluída no livro de registro das formas de expressão. Segundo o Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan):

Há mais de dois séculos, o carimbó mantém sua tradição em quase todas as regiões do Pará, e tem se reinventado constantemente. Seus instrumentos, sua dança e música são resultados da fusão das influências culturais indígena, negra e ibérica; e a memória coletiva dos mestres e seus descendentes têm mantido vivos estes aspectos. Entretanto, a principal característica do Carimbó está nas formas de organização de reprodução sociais em torno dele, no cotidiano de sociabilidade dos carimbozeiros, seja ele relativo ao dia a dia do trabalho ou das celebrações religiosas e seculares (Iphan, 2017).

Figura 2 – Carimbozeiros da Amazônia Paraense



Fonte: Iphan, 2023.

A pluralidade e multiplicidade dos povos da Amazônia Paraense diz que essa identidade entre deuses e homens faz parte da cultura amazônica. Por algum tempo, o Amazônida Paraense se constituiu com os sentidos atentos à natureza magnífica e exuberante que o envolve se afirmando no mundo objetivo, mas o capitalismo, o colonialismo/colonialidade se apropriou/apropria da natureza e varre dali a magia e o mito, a música cósmica e o Ser, imprimindo a violência epistêmica. A paisagem e o conhecimento ancestral vão se tornando emergencial ou “a prazo”, e o Ser indígena-branco-negro-Paraense-Amazônida-Brasileiro segue existindo subjetivado pela coexistência do Sentimento de Pertencimento Ancestral e da colonialidade do ser, saber e poder.

A Amazônia Paraense não é mais a mesma de antes do processo de colonização, mas é um poderoso instrumento gerador de identidades do Ser Amazônida Paraense – em que na realidade contemporânea, o Amazônida Paraense é uma invenção, é um construto. Simultaneamente ou em coexistência, “a ancestralidade é ao mesmo tempo substância e receptáculo dos valores, concomitantemente compõe e manifesta a expressão do visível” (Oliveira, 2005, p. 179) da dinâmica da Amazônia Paraense. É a Ancestralidade que regula e orchestra a lógica de saberes e fazeres ancestrais, como as festas de santo preto, o carimbó e outros. Assim é o Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense que se engendra, como luzes em frestas e apesar da colonialidade, no Ser e no mundo sociocultural do Amazônida Paraense, criando espaços e manifestações desses valores ancestrais.

1.3 Sentimento de Pertencimento Ancestral

Mobilizo a categoria “Sentimento de Pertencimento Ancestral” para dialogar com a ideia de que seu desconhecimento favorece o preconceito, a discriminação, a subalternidade, o sexismo, o racismo e outros. Concordo com Lima quando escreve sobre sentimento de pertencimento, Ancestralidade e inclusão:

Os sentimentos de pertencimento e ancestralidade ampliam sobremaneira a responsabilidade para com o mundo, assim como confere legitimidade de estar no mundo, sobretudo aqueles e aquelas historicamente violentados em seus direitos constitucionais. Fazer parte do mundo é fundamental para a responsabilidade com ele, não como um dever, mas como um princípio ético (Lima, 2021b, p. 128).

O “Sentimento de Pertencimento Ancestral” se constitui no entendimento de que não há um acesso direto à experimentação do real, mas há uma mediação como processo simbólico que organiza as possibilidades de sua existência. Também faz a distinção entre signo (dizível) e o símbolo (indeterminado, inefável), compreendendo que as relações simbólicas passam por algo que não é propriamente a significação ou a possibilidade de ser interpretada e, portanto, não se reduz a uma única categoria de compreensão.

A necessidade de interpretar para fazer significar é uma das grandes linhas de força da civilização ocidental, o que me ajuda a refletir sobre o “Sentimento de Pertencimento Ancestral” para “interpretar constantemente [e dinamicamente] o real e atenuar a perplexidade advinda das frustrações históricas” (Sodré, 2019, p. 10).

Defender o “Sentimento de Pertencimento Ancestral” é assumir a posição de não aceitação de uma interpretação do real já dada e, portanto, reinterpretá-la ou, ainda, construir uma própria interpretação em contraposição a uma “leitura” colonizadora do real que lhe

atribui nome e significação a partir do entendimento que se interpõe entre o intérprete – observador, ou uma duplicação imaginária de um real a que não se pertence. “Sentimento de pertencimento ancestral” é algo que mobiliza/atravessa trajetórias de vida e a formação das gentes. Sobre isso, hooks (2022, p. 16) descreve que “a sensação de pertencimento envolve o resgate de hábitos ancestrais, e que Ancestralidade nos remonta como coletividade”. Essa coletividade representa uma cultura do lugar, de ser, existir, reexistir e resistir.

O sentimento e a experiência são operadores de potência da vida, do ser, do ser gente, do que nos toca, do que nos passa, do que produz ação na vida. O Sentimento de Pertencimento Ancestral é potente por atravessar experiências de seres, corpos, vidas em movimento com encontros e confrontos. Sua potência está no resistir, no reinventar-se e no inventar formas de existir, mas também na força de existir subalternizado, inferiorizado e silenciado mediante a ameaça de apagamento a todo tempo.

O Sentimento de Pertencimento Ancestral opera produzindo movimentos potentes de encontros, misturas, sentimentos outros de fé que se reinventam, de insistência e resistência da vida ancestral que vive no agora acompanhada por nossos ancestrais. Uma Ancestralidade que não é única ou linear, mas que carrega todos os que vieram antes de nós, que atravessa o velho, o novo, quem escuta e quem fala. O Sentimento de Pertencimento Ancestral é potência criadora de reinvenção, invenção, resistência e existência.

Cheguei à categoria sentimento de pertencimento mobilizando as inquietações e problematizações sobre minha trajetória como Ser Amazônida Paraense, que ora sentia o pertencimento ancestral ao seu território e grupo regional brasileiro Amazônida Paraense, ora sentia-me uma “estrangeira”. Mais adiante, tive o encontro com o termo Ancestralidade, sobre o qual busquei e encontrei diferentes estudos que descreviam modos de pensa-la, mas que não coadunavam com as minhas problematizações, pois na maioria das vezes traziam a ideia do saudosismo ou de tentar viver novamente o passado. Nesse percurso, tive o encontro com a Filosofia da Ancestralidade de Oliveira (2012):

Em solo brasileiro, a Filosofia da Ancestralidade reivindica para seu fazer filosófico a tradição dinâmica dos povos africanos – especialmente a tríade: nagô, jêje e banto –, como leitmotiv do filosofar. No entanto, seu contexto é latino-americano. Tem no mito, no rito e no corpo seus componentes singulares. Tem como desafio a construção de mundos. Tem como horizonte, a crítica da filosofia dogmaticamente universalizante e como ponto de partida a filosofia do contexto. Intenta produzir encantamento, mais que conceitos, mudando a perspectiva do filosofar. Ambiciona conviver com os paradoxos, mais que resolvê-los. É mais propositiva que analítica. É singular e reclama seu direito ao diálogo planetário. Fala desde um matiz cultural, mas não se reduz a ele. Desenvolve o conceito de ancestralidade para muito além de relações consanguíneas ou de parentesco simbólico. A ancestralidade, aqui, é uma categoria analítica que contribuiu para a produção de sentidos e para a experiência ética (Oliveira, 2012, p. 30).

As propostas da Filosofia da Ancestralidade coadunam, inspiram e ajudam a pensar as problematizações deste estudo por apresentar uma compreensão de Ancestralidade que vai além da filosofia dogmatizada e universalizante do conceito de tradição e está longe do conceito de folclore. Diferentemente, pensa as experiências, sua produção de sentidos, suas trocas e entrelaçamentos. Para Oliveira (2012, p. 39),

Ancestralidade é, então, mais que um conceito ou categoria do pensamento. Ela se traduz numa experiência de forma cultural que, por ser experiência, é já uma ética, uma vez que confere sentido às atitudes que se desdobram de seu útero cósmico até tornarem-se criaturas nascidas no ventre-terra deste continente metafórico que produziu sua experiência histórica, e desse continente histórico que produziu suas metonímias em territórios de além-mar, sem duplicar, mas mantendo uma relação trans-histórica e trans-simbólica com os territórios para onde a sorte espalhou seus filhos. Para além do conceito da ancestralidade, ela tornou-se uma categoria capaz de dialogar com a experiência africana em solo brasileiro. Assim, ela é uma categoria de relação, “pois não há ancestralidade sem alteridade”.

Essa perspectiva de Ancestralidade permite pensar as relações entre as experiências narrativas, seus sentidos e suas relações, num equilíbrio das vozes dos sujeitos, pois compreende que “a ancestralidade é uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído” (Oliveira, 2012, p. 39). Oliveira diz que:

Seu desdobramento dá-se como uma categoria de ligação, pois a maneira pela qual os parceiros de uma relação interagem dá-se via ancestralidade. Nesse sentido, a ancestralidade é um território sobre o qual se dão as trocas de experiências: sígnicas, materiais, lingüísticas etc.” (Oliveira, 2007, p. 257). O fundamento dessa sociabilidade é a ética, daí a ancestralidade ser também uma categoria de inclusão “por que ela, por definição, é receptadora. Ela é o mar primordial donde estão as alteridades em relação. A inclusão é um espaço difuso onde se aloja a diversidade” (Idem). Inclusão está ancorada na experiência negroafricana em solo brasileiro, que mantém e atualiza sua forma cultural seja na capoeira angola, no Candomblé tradicional, na economia solidária das favelas, etc. (Oliveira, 2012, p. 39-40).

A trajetória de estudos realizados até aqui e o encontro com o movimento e escritos decoloniais abriram espaços para tratar das lutas e resistências dos povos Amazônidas Paraenses, suas ancestralidades e pertencimentos originários, e para refletir sobre o Sentimento de Pertencimento Ancestral e as amarras da colonialidade do poder, do saber e do ser. A seguir, descrevo o encontro com a perspectiva decolonial e a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica, que são as bases das reflexões desta pesquisa.

ENCONTRO 2 – ENCONTROS TEÓRICOS: CONTRIBUIÇÕES DA PERSPECTIVA DECOLONIAL

A presente proposta de investigação parte do pressuposto de que não se pode pensar o ensino na Educação Básica no contexto Amazônico sem reconhecer e valorizar o Sentimento de Pertencimento Ancestral de sujeitos como as professoras, professores e estudantes que vivem e fazem parte da Amazônia.

Tratar de pertencimento ancestral na Amazônia como potencialidades de re-existências é romper com o silenciamento daqueles que tiveram/têm seu pertencimento e cultura originários negados pelo colonialismo e cultura do capitalismo por meio de práticas e conhecimentos que atravessam séculos e gerações sob os domínios dos colonizadores, a exemplo das práticas de catequese e a imposição da verdade colonizadora de valores do colonizador no passado e a cultura do capitalismo transnacional/global no presente.

É também mostrar nos espaços de amplo alcance como o social, o acadêmico e o científico que aqueles que foram produzidos como ausentes re-existem produzindo culturas e, sempre que possível, escapando por frestas para reafirmar os sujeitos da Amazônia não apenas como composição de um cenário ligado ao exotismo (o que é visto de fora), mas como atores dos grupos sociais que constroem culturas em produções, manifestações e corpos próprios e singulares.

Tomar as narrativas de Professoras Amazônidas da educação básica como objeto de reflexão, dialogando com autores do movimento decolonial, se faz importante por possibilitar alternativas críticas de pensamentos e práticas outras; desnaturalizar e deslegitimar mecanismos de opressão; além de mostrar o que escapa da zona do “não ser” criada pelo colonialismo.

Boaventura de Sousa Santos (2020) chama atenção sobre a “linha abissal” e a zona do “não ser” que ela cria, sendo desenhada pelo colonialismo histórico que produz a não existência, a invisibilidade radical e a irrelevância. Posições que demarcam os diferentes modos como o capitalismo, o colonialismo e o patriarcado se articulam para dominar e silenciar. Santos descreve que:

A linha abissal é a ideia basilar que subjaz às epistemologias do Sul. Marca a divisão radical entre formas de sociabilidade metropolitana e formas de sociabilidade colonial que caracterizou o mundo ocidental moderno desde o século XV. Essas divisões criam dois mundos de dominação, o metropolitano e o colonial, dois mundos que, mesmo sendo gêmeos, se apresentam como incomensuráveis (Santos, 2020, p. 42-43).

Dessa forma, creio que se afirma a importância de se realizar um estudo para identificar nas narrativas o Sentimento de Pertencimento Ancestral de professoras Amazônídas, também a partir do que Santos (2020, p. 53) chama de sociologia das emergências, que se dedica à positividade das exclusões:

[...] enquanto a sociologia das ausências se dedica à negatividade dessas exclusões, no sentido em que sublinha e denuncia a supressão da realidade social gerada pelo tipo de conhecimento validado pelas epistemologias do Norte, a sociologia das emergências dedica-se à positividade dessas exclusões, considerando as vítimas de exclusão no processo de rejeição da condição de vítimas, tornando-se pessoas resistentes que praticam formas de ser e de conhecer na sua luta contra a dominação. [...] A sociologia das emergências parte desse ponto e concentra-se em novas potencialidades e possibilidades para a transformação social anticapitalista, anticolonialista e antipatriarcal que surge no vasto domínio da experiência social antes descartada e agora recuperada (Santos, 2020, p. 53).

Em um mundo ainda dividido, estudos como o aqui proposto podem contribuir para abordar as realidades a partir de outras perspectivas que valorizam a interculturalidade crítica e a decolonialidade, entendidas como: “[...] projetos, processos e lutas que se entrecruzam conceitualmente e pedagogicamente, alentando forças, iniciativas e perspectivas éticas que fazem questionar, transformar, sacudir, rearticular e construir” (Walsh, 2019, p. 24). Nesse sentido, o diálogo com autores da perspectiva decolonial possibilita visualizar outros conceitos e práticas que propõem maneiras diferentes de ser, viver, saber e agir, como aponta Catherine Walsh:

[...] é a criação de compreensões e condições que não só articulam e fazem dialogar as diferenças num marco de legitimidade, dignidade, igualdade, equidade e respeito, mas alentando a criação de modos “outros” de pensar, ser, estar, aprender ensinar, sonhar e viver que cruzam fronteiras (Walsh, 2019, p. 25).

2.1 O campo do movimento decolonial

Um estudo que pretende fazer uma reflexão decolonial convida, entre outras coisas, também a rever um pouco a constituição, trajetória e contribuições desse campo de estudos, o que abre espaço para uma breve revisão da compreensão histórica de alguns termos como colonialismo, colonialidade, decolonialidade e outros, sem pretender esgotar as interpretações sobre eles.

Nessa revisão histórica, é possível ver que na década de 1970 no Sul Asiático apareceu um grupo precursor de estudos subalternos, sob a liderança de Ranajit Guha, um dissidente do marxismo indiano, e cujo grupo objetivava analisar criticamente a historiografia colonial indiana feita por ocidentais europeus (Ballestrin, 2013). Inspirado no grupo de

estudos asiáticos, em 1992 um grupo de americanos e americanistas fundou o grupo latino-americano de Estudos Subalternos, e passaram a trabalhar com alguns conceitos centrais criados por seus participantes.

Contudo, foi após a década de 1980 que o debate pós-colonial se difundiu na crítica literária mundial, inclusive nos Estados Unidos e Inglaterra, com contribuições que marcam diferentes perspectivas e métodos de desconstrução das concepções dominantes da modernidade. A história da constituição desses grupos de estudos demarca uma mudança de pensamento voltado para rever a história contada por colonizadores e para ouvir aqueles que Antonio Gramsci (1975) chamou de subalternos. Assim, o termo subalterno passou a ser utilizado para descrever aqueles cujas vozes não foram ouvidas ou aparecem na história colonial de forma episódica.

O termo subalterno foi amplamente debatido por historiadores depois da criação do precursor grupo indiano, conhecido como *Subaltern Studies* (Secco, 2018). No famoso “Caderno 25 do Cárcere”, Antonio Gramsci (1975) concentra suas passagens sobre os que estão à margem da história – aqueles a quem chama de subalternos. Para Gramsci, os “subalternos”, sempre no plural, não possuem uma definição precisa ou homogênea porque são diferentes, espontâneos e com organizações próprias.

Em 1998 a América Latina foi inserida no debate pós-colonial a partir da tradução para o espanhol feita por Santiago Castro-Gómez do **Manifiesto inaugural del Grupo Latinoamericano de Estudios Subalternos**. No mesmo ano, o grupo foi desagregado devido a divergências como: a incapacidade do grupo de romper com a episteme que dava ênfase a epistemologias de pensadores eurocêntricos e a crítica de que os estudos indianos não deveriam simplesmente ser traduzidos e assumidos, mas que era necessário pensar a partir da história da América Latina.

Ainda em 1998, alguns membros do grupo desfeito formaram o Grupo Modernidade/Colonialidade (M/C).² Com a noção de “giro decolonial” atualizando a tradição crítica de pensamento, oferecendo releituras históricas e defendendo a “opção decolonial”, o grupo M/C, formado por intelectuais latino-americanos, realizou um movimento epistemológico que radicalizou o argumento pós-colonial, renovando de forma crítica as ciências sociais na América Latina. Ballestrin (2013) aponta que existem raciocínios, noções e

² O grupo é formado predominantemente por intelectuais da América Latina e apresenta caráter heterogêneo e transdisciplinar. As figuras centrais deste grupo são: o filósofo argentino Enrique Dussel, o sociólogo peruano Aníbal Quijano, o semiólogo e teórico cultural argentino-norte americano Walter Mignolo, o sociólogo porto-riquenho Ramón Grosfoguel, a linguista norte-americana radicada no Equador Catherine Walsh, o filósofo porto-riquenho Nelson Maldonado-Torres, o antropólogo colombiano Arturo Escobar, entre outros (Candau, 2010, p. 170).

conceitos que conferem ao grupo uma identidade e vocabulário próprios como: colonialidade do poder, modernidade/colonialidade, geopolítica do conhecimento e giro decolonial. Nesse universo de noções e conceitos que o grupo M/C passou a movimentar, tem destaque a noção de giro decolonial, “termo cunhado originalmente por Nelson Maldonado-Torres que basicamente significa o movimento de resistência teórico e prático, político e epistemológico, à lógica da Modernidade/Colonialidade” (Ballestrin, 2013, p. 105). Sobre o M/C e o “giro decolonial” em curso na América latina:

[...] pode-se afirmar que não está em questão a rejeição total da modernidade, mas sim o convite à observação e à construção de modernidades alternativas ao único modelo ocidental. Já a desconsideração dos aspectos econômicos em detrimento dos aspectos culturais não pode ser afirmada, uma vez que a própria noção de colonialidade está assentada na denúncia ao capitalismo e que a produção passada e presente de muitos dos seus autores carregam as influências de teorias preocupadas com a exploração/opressão econômica – libertação, dependência, sistema-mundo (Ballestrin, 2013, p. 111).

Trago como base para reflexão o movimento e o pensamento decolonial por ser um movimento que se abre para a pluralidade de gentes, da diferença e de pensamentos outros que intenciona visibilizar as lutas contra a colonialidade de povos, práticas e políticas, representando uma estratégia que supõe, além da desconstrução da colonialidade, também a construção e criação. Contudo, por ser uma crítica direta ao pensamento e produção da modernidade e do capitalismo, este caminho cria possibilidades de mostrar como povos subalternizados estiveram e estão se reinventando, resistindo, mas não deixaram de existir.

Atualmente, o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) apresenta – em seu diretório de grupos de pesquisas – 56 registros de grupos de pesquisa certificados, vinculados ao termo Pós-Colonialismo, 41 ao termo Descolonização e 214 ao termo Decolonial. Todos esses grupos atuam em diferentes áreas de conhecimento como educação, filosofia, artes, ecologia, história, sociologia, direito, linguística, geografia, psicologia etc., em diferentes universidades brasileiras.

2.2 Contribuições conceituais do campo do movimento decolonial

Quando procuramos nos sites de busca o termo “colonial”, encontram-se apenas referências ao regime colonial ou o que é referente à colônia. Já o termo “pós-colonialismo” remete ao tempo histórico que se refere à independência, libertação e emancipação das sociedades exploradas pelo imperialismo e neocolonialismo, embora também faça referência a um conjunto de contribuições teóricas que ganharam evidência a partir dos anos 1980.

No prefácio escrito por Mário de Andrade em 1976 para o livro **Discurso sobre o colonialismo**, de Aimé Césaire, Andrade anuncia que o autor “aprofunda uma noção pela qual se baterá no terreno concreto: o direito à iniciativa histórica dos povos, noutros termos, o direito à personalidade” (Andrade *apud* Césaire, 1978, p. 9). Césaire trata do processo de disseminação dos valores da Europa capitalista, responsável pela colonização. Apresenta como é falaciosa a argumentação daqueles que foram/são considerados “grandes pontífices do saber”, revelando e desmascarando o racista que se ignora ou os moralistas de generosas intenções colonizadoras que estão em diversos domínios como literatura, política, etnologia e filosofia.

Para Césaire, o colonialismo se reveste de dois aspectos principais: um regime de exploração desenfreada de grandes massas humanas por meio da violência e o genocídio como lógica normal do colonialismo, que tem o racismo como produto. Com isso, o colonialismo sempre esteve longe de ser visto como uma evangelização, propagação de Deus e do direito, mas com equações desonestas como cristianismo = civilização e paganismo = selvageria produziu/produz consequências racistas sobre povos indígenas, amarelos e negros. Contudo, segundo Césaire (1978, p. 14), pode-se matar, torturar e prender, mas hoje os colonizados têm a vantagem de “saber que seus amos provisórios mentem”.

De acordo com autores como Césaire, no passado a colonização era citada como o progresso de “realizações”, de doenças curadas, de níveis de vida elevados. No entanto, o que não se mostrava eram as sociedades esvaziadas de si próprias. As terras eram confiscadas, as religiões eliminadas. Essas civilizações geravam as grandes riquezas que faziam/fazem a economia europeia sem escrúpulos.

O colonialismo caracterizou-se pela ocupação territorial – por potências estrangeiras – da África, América e Ásia. Alguns autores destacam que, ao contrário do que se pensa popularmente, “[...] a independência política das colônias europeias não significou o fim do colonialismo e, sim apenas a substituição de um tipo de colonialismo por outros (colonialismo interno, neocolonialismo, imperialismo, racismo, xenofobia, etc.)” (Santos, 2020, p. 27).

Walter Mignolo (2020) descreve que é comum haver mal-entendidos a respeito da perspectiva com que se olha a lógica histórica do colonialismo. Para ele, a diferença colonial atua revelando a diferença entre o colonialismo francês no Canadá e no Caribe, antes da Revolução Francesa e da era Napoleônica, e o colonialismo francês posterior. Dessa forma, é preciso ficar atento a respeito de qual perspectiva se fala sobre o colonialismo, sabendo que há a compreensão do colonialismo na perspectiva francesa (história europeia) e a perspectiva

da Espanha e da América (Latina), sendo que na segunda fica mais clara a ideia de modernidade e colonialidade.

Segundo Grosfoguel (2019, p. 60), com a continuidade do colonialismo após o fim do colonialismo histórico na América Latina, diferentes autores articularam a concepção de mundo da “colonialidade”. A partir disso, passou-se a usar outros termos, em cenário no qual a ideia de raça ou de racismo tornou-se um instrumento de dominação ou um princípio organizador do capitalismo mundial e de todas as relações de dominação na modernidade.

Aníbal Quijano nos anos 1990 cunhou o conceito de colonialidade, que se caracterizou como marco no campo do movimento decolonial e descreveu que:

A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na imposição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjetivos, da existência social cotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América (Quijano, 2005, p. 123).

Maldonado-Torres (2007) refere-se à colonialidade como um padrão de poder resultante de um colonialismo moderno em processo que se arrasta desde a colonização:

O colonialismo denota uma relação política e econômica, na qual a soberania de um povo está no poder de outro povo ou nação, o que constitui a referida nação em império. Diferente desta ideia, a colonialidade se refere a um padrão de poder que emergiu como resultado do colonialismo moderno, mas em vez de estar limitado a uma relação formal de poder entre dois povos ou nações, se relaciona à forma como o trabalho, o conhecimento, a autoridade e as relações intersubjetivas se articulam entre si através do mercado capitalista mundial e da ideia de raça (Maldonado-Torres, 2007, p. 131).

Dessa forma, o que a história europeia conta como período superado, Santos diz que, como acontece “[...] desde o século XVI, o capitalismo não consegue exercer o seu domínio senão em articulação com o colonialismo” (Santos, 2020, p. 164). Assim, com o fim do colonialismo histórico, o colonialismo não acabou, apenas mudou de forma. Ou seja:

A colonialidade do conhecimento (tal como a do poder) continua a ser instrumento fundamental para a expansão e o reforço das opressões geradas pelo capitalismo, pelo colonialismo e pelo patriarcado. A colonialidade é na verdade a continuação do colonialismo por outros meios, um outro tipo de colonialismo (Santos, 2020, p. 27).

Mignolo (2020, p. 46) entende “a colonialidade como tão somente o lado reverso e inevitável da ‘modernidade’ – seu lado sombrio, como parte da lua que não enxergamos quando observamos da terra”. Para o argentino, não existe modernidade sem colonialidade pois a modernidade carrega o peso da colonialidade. O autor chama atenção também sobre a

necessidade de construir macronarrativas na perspectiva da colonialidade que busquem contar a história a partir de uma lógica diferente, de forma que essas “[...] narrativas não são a contrapartida da história mundial ou universal, mas uma ruptura radical com projetos globais” (Mignolo, 2020, p. 47).

É importante destacar que não há apenas uma história contada ou um entendimento homogêneo dos períodos históricos. Mignolo (2020, p. 78-79) descreve, por exemplo, sua conversa com García Canclini, e sua visão de que os períodos históricos associam-se e podem ser explicados em uma linearidade histórica, mesmo sob a discordância de outros autores que optam por uma perspectiva de que os períodos foram/são simultâneos. Esse é um exemplo de como há diferentes perspectivas sobre os estudos da história e seus períodos. A compreensão linear da história está na contramão, por exemplo, de ideias articuladas por autores andinos como a socióloga Sílvia Rivera Cusicanqui (Bolívia), Anibal Quijano (Peru) e Enrique Dussel (Argentina), que compreendem a lógica histórica não como sucessiva, mas simultânea, e que todos os períodos coexistem hoje em contradições diacrônicas.

A Modernidade, período em que os europeus se imaginaram como os mais modernos da humanidade, isto é, o mais avançado grupo da espécie humana, deixou para os outros povos o lugar da inferioridade e do passado. Essa construção se tornou hegemônica mundialmente, inclusive na América, um novo espaço/tempo que se constituiu material e subjetivamente. Quijano (2005, p. 125) nos leva a entender que todo conceito de modernidade é ambíguo e contraditório, pois “A modernidade é, também, uma questão de conflito de interesses sociais. Um deles é a contínua democratização da existência social das pessoas”. Sobre isso é preciso contextualizar minimamente esse período da modernidade e a organização colonial do mundo, sobre o que Mignolo, citado por Lander (2005), diz:

[...] processo que culmina nos séculos XVIII e XIX e no qual, pela primeira vez, se organiza a totalidade do espaço e do tempo – todas as culturas, povos e territórios do planeta, presentes e passados – numa grande narrativa universal. Nessa narrativa, a Europa é – ou sempre foi – simultaneamente o centro geográfico e a culminação do movimento temporal. Nesse período moderno primevo/colonial dão-se os primeiros passos na “articulação das diferenças culturais em hierarquias cronológicas” (Mignolo, 1995: xi) e do que Johannes Fabian chama de a negação da simultaneidade (*negation of coevalness*). Com os cronistas espanhóis dá-se início à “massiva formação discursiva” de construção da Europa/Ocidente e o outro, do europeu e o índio, do lugar privilegiado do *lugar de enunciação* associado ao poder imperial (Mignolo, 1995, p. 328 *apud* Lander, 2005, p. 9, grifos do autor).

A partir desse período, uma série de construções constituiu a primeira identidade da modernidade. Entre elas estão a codificação das diferenças entre conquistadores e

conquistados na ideia de raça, a articulação das formas históricas de controle do trabalho e a elaboração de modos de produzir conhecimento como o eurocentrismo.

A elaboração intelectual do processo de modernidade que produziu uma perspectiva de conhecimento e um modo de produzir conhecimento que demonstram o caráter do padrão mundial de poder: colonial/moderno, capitalista e eurocentrado. Essa perspectiva e modo concreto de produzir conhecimento se reconhecem como eurocentrismo (Quijano, 2005, p. 126).

Os autores do grupo Modernidade/colonialidade esclarecem e apontam as relações eurocêntricas que criam “binarismos” para justificar as hierarquizações dos sujeitos que procuram justificar a subjugação do outro. Para esses estudos, essas relações se desdobram no que chamam de colonialidade do poder, do ser, do saber e a colonialidade do viver.

Aplicada à América Latina, a perspectiva de conhecimento do eurocentrismo distorce o real e sua multiplicidade, mas reflete também muito do que foi “colado”, “afixado” dos traços europeus ao sujeito latino, seja na materialidade ou intersubjetividade. Essa tragédia oculta do próprio latino quem ele é ou seus reais problemas.

Segundo Santos (2020, p. 165), a descolonização do pensamento eurocêntrico é um fenômeno antigo e ocorre em vários locais. A exemplo disso, “Du Bois em 1903 anunciou um giro descolonial como rebelião contra aquilo que denominou a ‘linha de cor’, que fazia parte dos problemas fundamentais do século XX” (Santos, 2020, p. 165). Em 2005, o conceito de giro descolonial foi usado pela primeira vez no contexto do grupo Modernidade/colonialidade por Nelson Maldonado-Torres durante uma conferência em Berkeley.

Luciana Ballestrin, em seu artigo “América Latina e o giro decolonial”, descreve a trajetória do Grupo Modernidade/Colonialidade e seu movimento para a radicalização do argumento pós-colonial através de um giro decolonial que permite críticas e releituras. Entre as releituras apontadas está o rever do apagamento de duas noções importantes, que está no fato de pensadores pós-coloniais poderem ser encontrados antes do pós-colonialismo se institucionalizar como corrente de pensamento. A outra de que o “[...] pós-colonialismo surgiu a partir de uma relação antagônica por excelência, ou seja, colonizado e colonizador” (Ballestrin, 2013, p. 4). Ainda sobre o argumento pós-colonial, a autora aponta que:

Mesmo que não linear, disciplinado e articulado, o argumento pós-colonial em toda sua amplitude histórica, temporal, geográfica e disciplinar percebeu a diferença colonial e intercedeu pelo colonizado. Em essência, foi e é um argumento comprometido com a superação das relações de colonização, colonialismo e colonialidade (Ballestrin, 2013, p. 4).

Ballestrin lembra também que o argumento pós-colonial não é privilégio de autores diaspóricos ou de universidades periféricas, mas que um conjunto de autores como Fanon, Césaire e Memmi, considerados a “tríade francesa”, são precursores do argumento pós-colonial desde o século XIX. É importante destacar que o conceito “decolonial” – ligado à modernidade/colonialidade – tem sua conceituação remontada do século XVI:

[...] a origem do pensamento decolonial é mais remota, emergindo como contrapartida desde a fundação da modernidade/colonialidade. Seria possível, portanto, considerar Wama Pomam de Ayala – do vice-reinado peruano que enviou ao rei Felipe III em 1616 sua **Nueva crónica y buen gobierno** – e Otabbah Cugoano – um escravo liberto que publicou em Londres, em 1787, **Thoughts and sentiments on the evil of slavery** – como os primeiros autores de tratados políticos decoloniais (Ballestrin, 2013, p. 105).

Para Nelson Maldonado-Torres, a decolonialidade deve ser vista como luta viva no meio de visões e maneiras competitivas de experienciar o tempo, o espaço e as subjetividades, numa abordagem diferente que considere o significado da colonização e a agência do colonizado. Dessa forma, a teoria decolonial contribui:

[...] permitindo-nos identificar e explicar os modos pelos quais sujeitos colonizados experienciam a colonização, ao mesmo tempo em que fornece ferramentas conceituais para avançar a descolonização. Esse simultâneo engajamento construtivo e crítico é a segunda contribuição fundamental e uma função-chave do pensamento da teoria decolonial (Maldonado-Torres, 2007, p. 29).

Nesse contexto, a decolonialidade é atenta aos fatos de que a colonização e suas várias dimensões mantêm-se claras no horizonte de luta, assim como a constante lembrança de que a lógica e os legados do colonialismo podem continuar existindo através da colonialidade.

2.3 Intersecção teoria e pesquisa: caminhos e a problematização

A proposta de investigação de ouvir e refletir sobre narrativas (auto)biográficas de Professoras Amazônidas Paraenses da Educação Básica a respeito da existência e de como o Sentimento de Pertencimento Ancestral aparece em práticas pedagógicas na escola pública contribuem para as pesquisas científicas de perspectiva decolonial e inclusiva. Reitero as impressões de Lima quando descreve que:

A escola é a instituição de excelência, em nossa sociedade, para a formação humana. O sentimento de pertencimento é legítimo. É um direito sentir-se integrante nesse mundo de aventuras que é o aprender. A escola é um lugar de aprendizagem, indiscutivelmente. Mas, cabe ponderar o que, como se aprende? Quais sentimentos são mobilizados necessariamente no processo de aprender, dada à complexidade aplicada, uma vez que não se trata, aqui, especificamente de conteúdo, mas processos fluidos sobre os quais não se tem controle. Penso a inclusão escolar a partir da responsabilidade de proporcionar, disparar experiências, práticas e estudos

que colaborem com o tensionamento de fronteiras epistêmicas, tendo em vista a ampliação de chaves outras de compreensão e experiências de mundo, pluriversais. Sentir, dizer, problematizar o nosso lugar no mundo e conhecer outros mundos que coexistem, ainda que em posições desiguais de reconhecimento. Legitimidade e condições de enunciação são preceitos inclusivos (Lima, 2021b, p. 128-129).

Esse movimento de estudos parte da crítica a modelos hegemônicos de conhecimento e colonialidades que se instituíram a partir da produção da diferença colonial e da classificação. Pesquisas e debates recentes nesse movimento de estudos contribuem para afirmar a importância desta investigação sobre a abordagem do Sentimento de Pertencimento Ancestral que tem o objetivo da escuta de experiências e produção de narrativas de professoras, a fim de identificar e destacar o Sentimento de Pertencimento Ancestral e como ou se isso se materializa nas práticas pedagógicas de professoras Amazônicas Paraenses.

A relevância social está na contribuição para a afirmação das muitas Amazônia e suas culturas, dos inúmeros povos amazônicos e suas lutas pelo rompimento da história única sobre os povos amazônicos, do rompimento da história de uma Amazônia contada pelos estrangeiros. Afinal, por que precisamos recorrer aos conhecimentos de outros países e de outras culturas para estudar nossa cultura e nosso território, apagando e subalternizando a Ancestralidade desse lugar?

As reflexões colocadas pelo movimento decolonial oferecem a oportunidade de dialogar sobre o Sentimento de Pertencimento Ancestral e as formas como esse sentimento se manifesta nas narrativas de professoras Amazônicas Paraenses, bem como elas narram o que está em suas práticas pedagógicas e atividades escolares na construção de conhecimentos. Da mesma forma, é também oportunidade de pensar se há potencialidades e transformações sociais de sujeitos a partir de como pensam as formações culturais e sociais no interior de uma sociedade em movimento, com a dimensão afetiva, subjetiva e simbólica de cada sujeito e povo.

Com base na breve narrativa autobiográfica e nas experiências de constituição descritas acima – de gente do povo Paraense Amazônica, instruída na educação escolar com conteúdos eurocêntricos colonizadores que aprendeu a valorizar os conhecimentos hegemônicos e silenciar aquilo que trazia da sua Ancestralidade, e de professora que um dia reproduziu os conhecimentos hegemônicos que estavam postos como certos nos livros escolares –, entendo ser necessário, apesar da colonialidade, investigar se há experiências que escapam aos domínios da hegemonia colonizadora sobre as culturas e povos subalternizados e invisibilizados do território paraense amazônico.

A partir das reflexões junto ao campo do movimento decolonial que questionam a colonialidade do poder, do ser e do saber e possibilitam pensar em estratégias para

transformar nossas realidades sociais, tomo como objeto de estudo nesta pesquisa **as narrativas de professoras Amazônidas Paraenses que atuam na Educação Básica Pública** a partir do seguinte problema de pesquisa: **Como as narrativas das professoras da Educação Básica Pública expressam Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense? Como estes aspectos estão presentes nas práticas pedagógicas escolares dessas professoras?**

Com essa problemática, busco escutar/conhecer narrativas de Professoras Amazônidas Paraenses sobre suas experiências formativas, a fim de identificar aspectos sobre o Sentimento de Pertencimento Ancestral e dimensionar se e como esses aspectos estão materializados/presentes em suas práticas pedagógicas. Assim, o objetivo central desta investigação é **observar as relações entre Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense e as Práticas Pedagógicas na Escola Pública, a partir de narrativas (auto)biográficas de professoras da educação básica, numa perspectiva decolonial**. Para que o objetivo central seja alcançado, delimitei os seguintes momentos específicos: a) conhecer e ouvir as narrativas das professoras sobre suas experiências formativas para identificar aspectos que conformam ou não o Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense a partir da sua própria experiência constitutiva; b) perceber se as narrativas documentam ou não relações entre Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense e as práticas pedagógicas; c) identificar se há ou não movimentos de resistência para potencializar a valorização do Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense nas práticas pedagógicas narradas pelas professoras e d) perceber se as narrativas descrevem ações pedagógicas, registros ou artefatos que mostrem ou não as relações entre Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense e práticas pedagógicas desenvolvidas pelas professoras.

ENCONTRO 3 – LEVANTAMENTO DE DISSERTAÇÕES E TESES NO BRASIL

No percurso para chegar à delimitação do objeto deste estudo, senti a necessidade de conhecer o que havia entre as produções de teses e dissertações nas universidades brasileiras com descritores (“termos”) que foram se aproximando de minha delimitação. Nesse momento, este estudo estava em fase de amadurecimento e fui selecionando os descritores conforme se faziam importantes e entravam na delimitação de meu objeto de estudo.

O levantamento das teses e dissertações foi realizado na página da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES), especificamente no campo de busca do Catálogo de Teses e Dissertações. No percurso do levantamento das obras, observei que a página da CAPES não apresenta os trabalhos em uma cronologia linear quanto ao ano de sua produção. Observei também que os descritores inseridos na busca, seja individualmente ou mais de um, apresentam um quantitativo volumoso de pesquisas. Algumas pesquisas remontam a períodos anteriores à criação da Plataforma Sucupira, o que algumas vezes dificulta a localização dos trabalhos completos.

3.1 Levantamento bibliográfico no Catálogo de Dissertações e Teses CAPES a partir da utilização de alguns descritores

Para a realização do levantamento das obras, trabalhei com os seguintes descritores que atravessavam este estudo naquele momento: “Pertencimento Cultural”; “Professores Amazônidas”; “Educação Amazônica”; “Práticas Pedagógicas Amazônicas” e “Cultura amazônica paraense”.

No primeiro momento, inseri, individualmente, os descritores no campo de busca do Catálogo de Dissertações e Teses da CAPES e observei um a um os títulos de trabalhos apresentados: o Catálogo de Teses e Dissertações sugeriu os quantitativos totais entre 74.000 e 136.000 estudos por descritor utilizado na busca, sendo que, quando refinei os descritores para a área de conhecimento das Ciências Humanas e área de conhecimento Educação, respectivamente, o quantitativo ficou entre 6.000 e 43.000 estudos.

No segundo momento, fiz interseções, cruzamentos entre os descritores. Formei dois grupos, um com três descritores e outro com dois descritores. Essas interseções me ajudaram a colocar em um conjunto estudos que simultaneamente pertencem a dois ou mais conjuntos. É importante destacar que testei grupos de dois descritores, mas não reduziu o

quantitativo em relação ao grupo com três descritores. Então, optei pelo grupo com três e dois descritores por constatar, no processo de levantamento de obras, que esse apresenta maior riqueza de estudos. Os grupos de descritores foram: grupo 1- Pertencimento Cultural; Professores Amazônidas; Educação Amazônica. Grupo 2 - Práticas Pedagógicas Amazônicas; Cultura amazônica paraense.

Os dois grupos de descritores apresentaram quantitativos totais de pesquisas para cada descritor, sem especificação de Grande Área de Conhecimento, entre 240.000 e 335.000 trabalhos. Ao colocar o refinamento Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas e Área de Conhecimento Educação, totalizaram um quantitativo entre 42.000 e 43.000 estudos por grupos de descritores.

No terceiro momento realizei o agrupamento de Dissertações e Teses de acordo com a especificidade de cada descritor, conforme apresentado nas tabelas no Apêndice A desta pesquisa. Na busca do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES, encontrei milhares de trabalhos relacionados aos descritores que elegi. Entre os resultados encontrados, 18 trabalhos se aproximaram da temática desta investigação, e sete trabalhos não foram encontrados. Por fim, selecionei 11 trabalhos para observar mais de perto, com os seguintes critérios que se aproximavam do meu objeto de estudo: foram produzidos na área da educação, uns por trazer a categoria pertencimento, uns por trabalhar com sujeitos professores, outros por tratar de práticas pedagógicas, ou estudos na Amazônia paraense.

A dissertação de mestrado intitulada **O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado à experiência de professores**, de Luiza Percevallis Pereira, concluída em 2007 no Programa de Mestrado em Educação da Universidade Cidade de São Paulo (UNICID), chamou atenção por apresentar semelhanças com a investigação aqui proposta ao tratar de pertencimento nas relações pedagógicas e experiências de professores. O objetivo – “explorar o conceito de pertencimento e apreender seu sentido, na experiência de professores” – e o tipo de pesquisa – qualitativa que envolveu três professores, todos com mais de 25 anos de experiência no magistério, nas diversificadas redes de ensino: particular e pública (Estadual e Municipal), selecionadas por sua boa relação com os alunos na ação docente – também se assemelham aos escolhidos para esta tese.

Entretanto, a referida investigação utilizou caminhos e abordagens diferentes, utilizando os estudos de Lefèvre e Lefèvre sobre Depoimentos Discursivos na Pesquisa e de Szymansky sobre experiências, em que se optou por solicitar depoimentos dos professores a respeito das experiências de pertencimento vividas na ação docente. Além disso, entrou em contato com autores de outros campos do conhecimento, como Buber, da Antropologia

Filosófica, e Winnicott, da Psicanálise. A diferença também está na metodologia de pesquisa, em que a referida dissertação baseia a interpretação dos dados na análise simbólica (processo de identificar o símbolo de cada professor, enlaçado em sua rede de constituição, por meio do desenvolvimento de três etapas de análise: a circunção, a amplificação e a reconstelação), de acordo com as orientações e trabalhos já realizados de Furlanetto, cujos símbolos contidos nos depoimentos foram circundados e amplificados para reconstelar o conceito de pertencimento e apreender seu sentido nas relações pedagógicas.

A tese de doutorado **Imagens e substâncias como vínculos de pertencimento: as experiências Wajãpi e Yanomami**, de Sílvia Pizzolante Pellegrino, concluída no ano de 2008 no Programa de Pós-graduação em Antropologia Social da Universidade de São Paulo (USP), apresenta proximidades com esta pesquisa por se tratar de um estudo sobre os processos mediante os quais determinados grupos indígenas constituem vínculos de pertencimento em relação a seus saberes e à sua memória. No entanto, traz grandes diferenças por se tratar de uma análise comparativa entre diferentes processos em dois contextos distintos: as denúncias e angústias que os Wajãpi manifestam com relação à falta de controle sobre a veiculação de suas imagens fotográficas em diversas conjunturas; e as elaborações de alguns indivíduos Yanomami envolvidos na coleta e conservação de material genético, sobretudo de sangue para pesquisas biotecnológicas. Imagens e sangue foram abordados como elementos formadores de contextos de controvérsias a respeito de sua utilização e pertencimento, por meio dos quais a análise da pesquisa foi empreendida.

A tese de doutorado **A dor e a delícia de ser o que é: a brasilidade e o caso de pertencimento como disciplina**, de Francisco Sá Barreto, defendida no ano de 2012 no Programa de Pós-Graduação em Sociologia da Universidade Federal da Paraíba (UFPB), chamou atenção e se aproxima do trabalho aqui proposto por tratar de pertencimento e buscar entender dinâmicas relacionadas a experiências. Porém, distancia-se e apresenta grandes diferenças por ter como objetivo entender as dinâmicas de uma “política da tradição” em torno da fabricação da brasilidade como dispositivo de integração à comunidade nacional. Além disso, busca perspectivas para novos desafios que se inscrevem em tempos de superação das experiências nacionais como ação política radical. Metodologicamente também apresenta grandes distanciamentos, por situar-se no lugar que o autor descreve como o “entre” de uma sociologia histórica e o que se convencionou chamar de história social.

A tese de doutorado **O Sentimento de Pertencimento Ancestral na formação do pedagogo: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas diretrizes curriculares**, de Suzane da Rocha Vieira, defendida em 2012 no Programa de Pós-Graduação

em Educação Ambiental da Universidade Federal do Rio Grande (FURG), apresentou proximidades com a investigação aqui proposta por tratar de pertencimento e ter como sujeitos estudantes do curso de Pedagogia. Contudo, apresenta sua diferença por ter como propósito investigar no curso de Pedagogia da FURG quais pertencimentos têm sido provocados na formação dos pedagogos a partir da aprovação das novas Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia. A pesquisa está situada na área da Educação e busca aportes teóricos da área da Educação Ambiental, por meio do conceito de pertencimento para realizar suas análises. Tem como problemática a questão: “que sentimentos de pertencimento a nova configuração do curso de Pedagogia da FURG tem provocado junto às estudantes?”.

Para a realização do estudo, foi analisado o Projeto Político-Pedagógico do curso de Pedagogia da FURG no contexto das políticas públicas para a formação de professores. Também foram aplicados questionários com 56 estudantes do quarto ano do curso de Pedagogia. Como ferramenta de análise dos questionários, utilizou a metodologia da Análise Textual Discursiva, com a qual emergiram as categorias Infância e Profissão Docente. Desse modo, verificou que o curso de Pedagogia da FURG conseguiu satisfatoriamente dar conta da formação de professores para a Educação Infantil e anos iniciais. No entanto, apresenta fragilidades no que se refere à formação para a gestão e a pesquisa. Com relação ao modo como as estudantes se identificam com o curso, elas revelaram possuir um forte Sentimento de Pertencimento Ancestral com a profissão docente. Ainda foi revelada uma forte identificação com a infância, que possibilitou defender que o curso de Pedagogia pode promover a formação de professores da infância, pautado em uma Pedagogia da Infância que envolva o trabalho pedagógico com crianças de zero a 12 anos. A autora inferiu que o modo de ser pedagogo diferencia-se do trabalho dos professores das demais licenciaturas, pois, mesmo com a base docente, o curso de Pedagogia assumiu uma formação polivalente e generalista, que abrange diferentes conhecimentos para dar conta da complexidade dos diferentes espaços possibilitados para atuação do pedagogo.

A tese de doutorado **Por que você ainda fica falando sobre isso?: um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira**, de Albert Alan de Sousa Cordeiro, concluída no ano de 2021 no Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da Universidade Federal do Pará (PPGED/UFPa), tem grandes aproximações com este estudo por ter o seguinte problema-chave de investigação: “qual a complexidade sociocultural das experiências pedagógicas vividas por professoras e professores da educação básica ao relacionarem, no cotidiano da escola pública,

conhecimento escolar e cultura popular?”. Também há aproximações por analisar, a partir do pensamento decolonial, as memórias e as experiências vividas por professoras e professores da educação básica e por tomar memórias narradas como corpus para análise. As diferenças estão no fato de o objeto de tese ser a relação escola-cultura popular e analisar, nas narrativas, as relações entre conhecimento escolar e cultura popular no contexto da complexidade sociocultural da Amazônia brasileira, e também pelo fato de os professores da educação básica, além de exercerem o magistério, terem como característica serem produtores de cultura popular, engajados em manifestações artísticas de minorias sociais.

A dissertação de mestrado **Saberes docentes e identidade do professor: biografias e trajetórias**, de Patrícia Fontana, concluída em 2019 no Departamento de Ciências Humanas da Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões – Campus de Frederico Westphalen-RS, apresenta aproximações com este estudo por buscar compreender o processo percorrido pelo sujeito professor(a) até constituir-se, identificar-se como professor e destacar como é importante entender esse movimento como construção, trajetória e biografia. Porém, distancia-se por centrar sua investigação nas identidades, por ser uma pesquisa bibliográfica e orientar-se pela abordagem teórica crítico-hermenêutica. Além disso, tem como objetivo refletir a formação docente na perspectiva da construção de identidade como trajetórias e biografias e, como problemática a ser investigada, tem a questão: “O que significa pensar a formação dos professores na perspectiva da construção de identidades como trajetórias e biografias?”. Por fim, toma mais distância por se propor a pensar as construções da identidade como trajetória e biografia a partir das três dimensões/exigências sugeridas por Mário Osório Marques (1990): a dimensão hermenêutica, a dimensão crítico-reflexiva e a dimensão epistêmico-instrumental.

A tese de doutorado **A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala**, de Henri Luiz Fuchs, concluída no ano de 2019 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade La Salle (Unilasalle), em Niterói-RJ, apresenta aproximações com esta proposta de investigação por partir das contribuições de educadores, filósofos, historiadores, sociólogos que desenvolvem suas reflexões no contexto da Abya Yala. Distancia-se e diferencia-se pelo fato de o autor buscar construir uma tese que objetiva investigar experiências instituintes de currículos de Pedagogia em Instituições de Ensino Superior sob a perspectiva decolonial no contexto da América Latina, denominada de Abya Yala por povos originários da região. Trata-se de tese crítica e analítica com base em pesquisa e revisão bibliográfica, bem como de narrativa autobiográfica e análise qualitativa, buscando problematizar a formação de

pedagogos e pedagogas sob a perspectiva decolonial. O percurso investigativo foi constituído por pesquisas em documentos das instituições de ensino, disponibilizados em sítios eletrônicos e em literatura acadêmica. Foram investigadas experiências instituintes de currículos da Universidade Ixil, da Guatemala, da Universidade de Antioquia, da Colômbia, e no contexto brasileiro, da Universidade Federal do Recôncavo Baiano. Utilizou a metodologia investigação-ação-participante (IAP), desenvolvida por Orlando Fals Borda, confluyente com as ideias de Paulo Freire, e que não visa estudar os subalternos, mas com os subalternos (Mato, 2014). Na conclusão, apresenta a análise das propostas curriculares do Curso de Pedagogia das quatro instituições de ensino superior na Abya Yala. Elabora um referencial decolonial sob a perspectiva da universidade, da epistemologia, da formação docente e da metodologia, com o intuito de sistematizar alguns elementos sudeadores de um currículo de Pedagogia que busque superar o paradigma colonial de educação.

A dissertação de mestrado **Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores**, de Elba Gamino da Silva, concluída em 2013 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Unilasalle tem poucas aproximações com o trabalho aqui proposto, tendo em comum apenas o fato de trabalhar com professores da educação básica. Diferencia-se por ser um estudo de caso e objetivar compreender como os professores construíram sua identidade docente, estabelecendo relações entre sua formação inicial e sua experiência profissional. Os aportes teórico-metodológicos se basearam em fontes orais, acompanhadas por uma entrevista semiestruturada. A investigação conclui que a formação em uma licenciatura não é garantia para se legitimar como docente. Será através de sua trajetória profissional, juntamente com a reflexão de suas ações, que será possível sua identificação com a profissão.

A dissertação de mestrado **Entre vitórias-régias, iaras e uirapurus: as identidades culturais amazônicas na escola**, de Isabô Mendes Cavalcante, concluída no ano de 2013 no Programa de Pós Graduação em Educação da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), tem como proximidade a esta investigação o fato de tratar de sujeitos Amazônidas que estão presentes nas escolas, mas distancia-se nos seguintes pontos: ter como sujeitos 13 estudantes Amazônidas de classes de Educação de Jovens e Adultos; os dados da pesquisa terem como base as contribuições teóricas da abordagem histórico-cultural – corrente psicológica inaugurada pelo psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934); utilizar análise de conteúdo e a técnica do Grupo Focal; ter como objetivo suscitar reflexões acerca da exclusão cultural na escola, sobretudo das “vozes Amazônicas”, e contribuir para repensar as identidades dos sujeitos amazônicos que se fazem presentes nas escolas, sem, no entanto,

serem reconhecidos, muitas vezes, tanto por eles próprios, como pela instituição escolar. Em conclusão, a investigação evidencia as dificuldades que a escola tem demonstrado para integrar na dinâmica escolar as “vozes Amazônicas silenciadas”, as quais, apesar de existirem nos espaços informais e minimamente na dinâmica da sala de aula, não coexistem, na mesma grandeza, com a “voz da escola”.

A dissertação de mestrado **Profissão Docente: representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental. Uberlândia (1980-2000)**, de Nilza Aparecida da Silva Oliveira, concluída no ano de 2007 no Programa de Pós-Graduação em História da Universidade Federal de Uberlândia (UFU), apresenta alguns pontos em comum com esta investigação por ter como sujeitos professoras da educação básica, abordando as representações sociais sobre essa profissão, as experiências e os sentimentos das professoras como elementos importantes na constituição das práticas por elas adotadas para o ensino. No entanto, diferencia-se deste trabalho porque delimita uma temporalidade para a investigação, seleciona alguns documentos, como um jornal, para análise e situa-se no campo da história.

A tese de doutorado **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória: (re)conhecendo trajetórias de docentes na educação rural**, de autoria de Nara Nörnberg, concluída no ano de 2008 no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (Unisinos), aparece nas buscas dos descritores aqui selecionados, mas tem apenas um ponto em comum com esta investigação: o fato de ter como sujeitos os professores e ouvi-los. As diferenças apresentam-se desde o objetivo central – que busca compreender os processos formativos vividos e constitutivos do estar/ser professor leigo/rural – até a escolha dos pressupostos metodológicos que trabalha com “Rede de Significações”. Por fim, tem como resultado da investigação que a trajetória do sujeito professor como professor, mas também estudante, evidencia que o que ele foi enquanto estudante diz muito sobre o como ele está professor.

3.2 Pesquisa de levantamento de Dissertações e Teses nas Universidades Públicas da Amazônia Paraense

Os estados brasileiros se caracterizam por uma radical heterogeneidade em termos territoriais, climáticos e culturais. O mesmo se pode afirmar das configurações intelectuais, já que as especificidades das necessidades de formações locais são diferentes. Porém, mais especificamente, as formas de articulações das experiências da Amazônia Paraense são múltiplas, até mesmo por ser o Pará o segundo maior estado brasileiro em extensão territorial.

Em diferentes classes sociais, fruto da hierarquização colonizadora, os sujeitos paraenses Amazônicos convivem com corpos racializados e etnicizados assim como com exclusões e subalternizações. Os saberes/fazerem de seus povos foram relegados, pela geopolítica do conhecimento hegemônico, à condição de saberes localizados e regionalizados em função da ênfase em uma educação, quase sempre, com saberes/fazerem forjados longe da vida, da magia, dos espíritos e dos corpos amazônicos.

A partir de 1957 a Amazônia Paraense ganhou sua primeira universidade pública e gradativamente esses conhecimentos, saberes, fazerem e experiências outrora relegados passaram a ser objetos de estudos, pesquisas e colocados em evidência pelos sujeitos Amazônicos em formação, a partir de diferentes áreas de conhecimento. A Amazônia Paraense possui atualmente, no que diz respeito às instituições públicas de Ensino Superior, quatro universidades federais – a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) –, uma universidade estadual – a Universidade do Estado do Pará (UEPA) – e um instituto federal – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Todas as instituições com inúmeros campi e polos universitários que atendem grande parte das cidades do Estado, também com Programas de Pós-Graduação em diferentes áreas do conhecimento.

Desde o início dos anos 2000, as universidades do estado do Pará iniciaram estudos em Programas de Pós-Graduação em Educação que tratam dos saberes culturais, da cultura local, de críticas aos modos de valorização e apropriação dos saberes, e das experiências locais no Estado do Pará. Porém, foi a partir dos anos 2000 que ganharam ênfase os estudos de crítica à colonização e na década de 2010 até a atualidade pesquisas que mobilizam a perspectiva decolonial.

O levantamento – para saber sobre como e a partir de quando o movimento decolonial passou a ser abordado no Estado do Pará – se deu pelo fato de tais informações ajudarem a identificar o que vem sendo produzido e possíveis contribuições para este estudo. Assim, realizei o levantamento das produções no campo da Educação por ser nesse campo que esta investigação se situa. A busca pelas produções foi realizada a partir do acesso ao acervo de Dissertações e Teses das Universidades paraenses, em suas páginas virtuais oficiais, que descrevem ano a ano seu quantitativo de produções desde o início dos cursos de Pós-Graduação em Educação.

Os dados encontrados no Levantamento de Dissertações e Teses em Programas de Pós-Graduação em Educação em Universidades Públicas Federais e Estadual no Estado do

Pará teve como descritores: **Decolonial, Professoras e Educação**. A seleção destes descritores intencionou refinar trabalhos com as seguintes características: produzidos na área das Ciências Humanas, que tivessem como sujeitos professores e que dialogassem com a perspectiva decolonial. Estes trabalhos estão organizados na Tabela 10, que se encontra no Apêndice B.

Dentro do universo de estudos encontrados que fazem referência aos descritores Decolonial, Professoras e Educação foi possível constatar que existem trabalhos com abordagens e campos diferentes, mas com interesses variados sobre as críticas à colonialidade e aberturas à perspectiva decolonial. Contudo, entre esses trabalhos destaco dois que mais se aproximaram da investigação proposta neste estudo e ajudam a refletir sobre o que já foi produzido e o que ainda poderemos produzir.

O primeiro trabalho a que faço referência é a tese de doutorado intitulada **Por que você ainda fica falando sobre isso? Um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia Brasileira**, de Albert Alan de Sousa Cordeiro, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação do Instituto de Ciências da Educação da UFPA em 2021. A partir do pensamento decolonial, o autor investigou as memórias e experiências vividas por professoras e professores da educação básica e a relação do conhecimento escolar e cultura popular no contexto da complexidade sociocultural da Amazônia Brasileira.

O segundo trabalho é a dissertação de mestrado intitulada **Práticas pedagógicas de professoras do multisseriado na tríplice fronteira Amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha**, de Maria Auxiliadora dos Santos Coelho, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA em 2020, que investigou, a partir da perspectiva decolonial, se nas práticas pedagógicas de professoras do multisseriado é considerada a identidade cultural de crianças ribeirinhas na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia.

A leitura cuidadosa de todos os trabalhos configurou-se como um exercício importante de conhecimento para dimensionar como e o que os estudos de dissertações e teses no Brasil estão problematizando no que se refere aos descritores pesquisados. Essa pesquisa de levantamento de dissertações e teses também ajudou a refletir sobre quais contribuições o objeto deste estudo pode trazer para somar com o que vem sendo produzido no Brasil na área da educação.

ENCONTRO 4 – SABERES PARA COSTURAR UM CAMINHO

Ao refletirmos, ao dar sentido àquilo que somos e ao que nos acontece, sobretudo quando nos utilizamos de recursos simbólicos dos signos, das palavras, colocamo-nos diante de nós mesmos e estabelecemos uma relação com o mundo mediada pela representação. Quando nomeamos o que somos com palavras, elas se enchem de significações, e quando essas significações são atribuídas ao processo de educação e pertença cultural que cada um de nós vivencia, então essas significações dotam nossas experiências vicárias de sentidos múltiplos. “Quando fazemos coisas com as palavras, do que se trata é de como damos sentido ao que somos e ao que nos acontece, de como correlacionamos as palavras e as coisas, de como nomeamos o que vemos ou o que sentimos e de como vemos ou sentimos o que nomeamos” (Larrosa, 2002, p. 21).

4.1 O saber da experiência

Quando nomeamos a palavra *experiência* nos voltamos para o sentido atribuído à palavra tanto por Walter Benjamin (1983) quanto por Jorge Larrosa (2002), de que a *experiência* é aquilo que nos acontece, é aquilo que nos passa, nos toca. Na esteira desses dois autores, devemos separar o *saber da experiência* do *saber das coisas*.

A separação deve ser feita porque o *saber das coisas* é o mesmo que *ter informação*, e, segundo Larrosa (2002, p. 21), “[...] a informação não deixa lugar para a experiência, ela é quase uma antiexperiência”. No mundo em que vivemos, cada vez mais sabemos das coisas e achamos que a informação é tudo, nos levando ao acúmulo de conteúdos, quando na realidade vivemos a experiência. Experimentamos as coisas da vida e do mundo, ou seja, possuímos um *saber da experiência* e nem sequer o valorizamos ou ainda valorizamos os que o possuem.

Como consequência, é perceptível que a informação, como saber das coisas, está ganhando na sociedade atual dimensões jamais vistas em detrimento de um saber da experiência. A consequência de a informação estar tomando cada vez mais conta da sociedade – como se o aprender fosse somente o processar informação – é a mortificação do saber da experiência. Como afirma Larrosa (2002, p. 22): “[...] uma sociedade constituída sob o signo da informação é uma sociedade na qual a experiência é impossível”.

Entretanto, a informação não está sozinha. A ela alia-se a opinião, que se torna também um imperativo, constituindo o que se chamou de periodismo, ou seja: é a fabricação

da informação e opinião, tornando-se um grande dispositivo para a destruição da experiência. Isso acontece porque o homem moderno cada vez mais quer opinar sobre tudo o que se sente informado e, pensando que deve ter uma opinião sobre tudo, anula as possibilidades de experiências, ou que as coisas aconteçam. Assim, a informação torna o homem não o sujeito da própria história, mas um veículo manipulado por histórias pré-fabricadas, manipulado por histórias artificiais, se é que podemos utilizar esses termos.

As pessoas se tornam reféns de um periodismo que começa desde a infância, sobretudo na educação, ou seja, a informação é colocada na aprendizagem onde o/a aluno/a deve opinar sobre a *informação repassada* pelo/a professor/a, gerando sua opinião individual, em uma velocidade incrível, para que a próxima informação chegue e seja repassada. Assim, a informação e a opinião não só são inimigas da experiência, como também o são o tempo ou a velocidade dos acontecimentos e conhecimentos impostos por processos educativos atuais, que impedem a formação da memória e a conexão significativa das vivências pelas quais os sujeitos passam desde a infância.

Com esse aprendizado, o sujeito moderno não tem tempo para a constituição da memória e se torna um ser hiperativo e ávido por informação. Sem tempo para o silêncio, para pensar, sentir, ouvir ou refletir, o trabalho toma conta do sujeito, as projeções da sociedade atual não lhe permitem parar e, assim, também não permitem que as experiências o toquem.

O sujeito da experiência ou o sujeito que professa o *saber da experiência* de *boca em boca*, conforme Benjamin, não se *enquadra* no mundo moderno; pode ser definido como aquele que se expõe a travessias e perigos, a aberturas, transformações, receptividades e paixões: “[...] o sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião” (Larrosa, 2002, p. 25). Esse sujeito vive as experiências, se deixa ser tocado, tende a parar para sentir, para olhar, suspender opiniões, demorar-se nos detalhes com uma passividade feita de paixão, estando assim aberto à própria transformação.

Toda essa transformação nos leva a crer que esse sujeito é dotado de grande conhecimento por possuir o saber da experiência, um saber que se constitui a partir do modo como os sujeitos vão respondendo e dando sentido ao que lhes acontece: “No saber da experiência não se trata da verdade do que são as coisas, mas do sentido ou do sem-sentido do que nos acontece” (Larrosa, 2002, p. 27). Porém, esse conhecimento não é o que a sociedade moderna julga ser o mais apropriado ante o universalismo, o instrumentalismo e o consumismo (da própria vida) a que a vida moderna é submetida.

Essa condição contemporânea – de apagamento da importância do sujeito guardião do saber da experiência – cada vez mais se intensifica. Esquece-se que não é possível despojar o sujeito de sua experiência, pois essa é uma virtude própria e, desse modo, o “[...] saber da experiência é um saber que não pode separar-se do indivíduo concreto em quem encarna” (Larrosa, 2002, p. 27).

Com essa intensificação da desvalorização do saber da experiência, percebemos o quanto o ser humano aliena-se das especificidades da vida: o mesmo vive, *vivencia*, como quer Benjamin, e sequer sabe o que é sentir a vida, de tão atravessado que está pelas vicissitudes que lhe são impostas pela sociedade contemporânea. É um sujeito de *vivência* (*Erlebnis*), mas desprovido de *experiência* (*Erfahrung*).

Assim, sem o saber da experiência, esse sujeito – que não cultiva nada que não possa se tornar abreviado – tende a ficar mecanizado, sem comunicação nem tempo para ouvir e para falar, ou ainda sem história. Dessa forma, sem Sentimento de Pertencimento Ancestral e sem memória – porque se não há experiência ou nada a ser contado – todos se tornam mudos. É a essa conclusão a que chega Benjamin em relação aos combatentes de guerra, mas se estende aos sujeitos contemporâneos que vivem outras guerras que os emudecem: “Não se notou, no fim da guerra, que as pessoas chegavam mudas do campo de batalha – não mais ricas, mas mais pobres em experiência comunicável” (Benjamin, 1983, p. 57).

4.2 Documento como montagem de discursos que cruzam experiências

Sabina Loriga (2009, p. 30), em seu texto “A tarefa do historiador”, levanta a questão que instiga reflexão: “[...] diante da documentação, ninguém poderá mais pôr em dúvida a essência mais profunda do projeto nazista. Mas esse é realmente um pensamento tranquilizante?”. Para a autora, a ideia de que um documento técnico tenha mais valor do que a memória de milhões de sobreviventes contém algo de intolerável. Essa ideia também pode nos induzir a uma visão objetiva da história, fundada na oposição entre documento e testemunho (como se o documento fosse algo diferente e mais confiável do que um testemunho).

Sobre tal questão, Ricoeur pergunta: “[...] pode-se duvidar de tudo?”. Ao levantar essa questão e usar o testemunho como “instituição natural”, o autor afirma que se trata de “um fator de segurança no conjunto das relações constitutivas do laço social” (2000, p. 229-230).

São tais compreensões e suspeitas que levam este estudo a refletir com/sobre narrativas, entendendo o documento como resultado de forças entrecruzadas, sendo uma montagem de práticas concretas, um fator de segurança entre narrativas, as relações de laços sociais e identidades (Loriga, 2009).

Em “Documento/Monumento”, Jacques Le Goff (1996, p. 548) descreve que “[...] todo documento é mentira”, afirmação que faz a partir do entendimento de que no processo de elaboração de documentos há seleção da memória, de discurso, de uma verdade daquele que produz e favorece as práticas de uma época:

A intervenção [...] que escolhe o documento, extraindo-o do conjunto de dados do passado, preferindo-o a outros, atribuindo-lhe um valor de testemunho que, pelo menos em parte, depende da sua própria posição na sociedade da sua época e da sua organização mental, insere-se numa situação inicial que é ainda menos “neutra” do que a sua intervenção. O documento não é inócuo. É antes de mais nada o resultado de uma montagem, consciente ou inconsciente, da história, da época, da sociedade que o produziram, mas também das épocas sucessivas durante as quais continuou a viver, talvez esquecido, durante as quais continuou a ser manipulado, ainda que pelo silêncio. O documento é uma coisa que fica, que dura, e o testemunho, o ensinamento (para evocar a etimologia) que ele traz devem ser em primeiro lugar analisados desmistificando-lhe o seu significado aparente. O documento é monumento. Resulta do esforço das sociedades históricas para impor ao futuro – voluntária ou involuntariamente – determinada imagem de si próprias. No limite, não existe um documento-verdade. Todo o documento é mentira (Le Goff, 1996, p. 548).

Para o historiador, o *monumento* “[...] tem como característica o ligar-se ao poder de perpetuação, voluntária ou involuntariamente, das sociedades históricas e o reenviar a testemunhos que só uma parcela mínima são testemunhos escritos” (Le Goff, 1996, p. 548). Ou seja, o monumento foi/é a perpetuação de lugares hegemônicos que sustentaram o colonialismo e contemporaneamente a colonialidade. Sobre *documento*, Le Goff descreve:

O documento não é qualquer coisa que fica por conta do passado, é um produto da sociedade que o fabricou segundo as relações de forças que aí detinham o poder. Só a análise do *documento como monumento* permite à memória coletiva recuperá-lo e ao historiador usá-lo cientificamente, isto é, com pleno conhecimento de causa (Le Goff, 1996, p. 548, grifos do autor).

É nessa compreensão de documento/monumento que este estudo encontra lugar para deixar fluir os encontros das narrativas com os discursos e suas diferentes formas de materialização, como documento, compreendendo-se que:

Há, nesse sentido, uma ampliação do espaço de análise do documento para além do documento. Isto é, o documento não circunscreve um suporte capaz de limitar o registro da reflexão dos indivíduos, mas comporta uma acepção de causas e efeitos no e do documento. Essa abordagem desloca o documento para além de sua relevância como objeto informacional, colocando-o como elemento-chave nas análises epistemológicas, históricas, sociais, políticas, culturais e etc. Implica ver a ocorrência das informações discursivas, uma vez que “não representa um acabamento do discurso, mas configuram uma característica do saber de uma época” (Araújo, 2011 *apud* Medeiros, 2017).

Com essa ampliação do que se entende por “documento” é importante olhar mais de perto nas narrativas, os encontros das experiências de professores (as) e suas práticas pedagógicas. Isso é importante para entender como suas relações se colocam em estruturas que instauram o documento (o utilizado na instituição escolar, tal como, por exemplo, o livro didático) como verdade em sua constituição como sujeitos, suas culturas e seus sentimentos de pertencimentos ancestrais.

Os documentos fazem parte de memórias e narrativas de constituições e não se pode fugir disso. Por essa razão, “importa não isolar os documentos do conjunto de monumentos de que fazem parte”. No entanto, este estudo coloca-se em oposição ao documento como verdade estabilizada e perpetuada, que institui controle, exploração e poder, mas centra-se no uso do documento como parte das relações constitutivas na montagem da história e que cruzam com discursos verdadeiros e falsos.

Com isso, o intuito é partir da ideia de que as memórias e narrativas são fontes de testemunhos de uma constituição de sujeitos que se constroem em relações com as produções históricas de discursos também materializados em documentos. É tomar a memória e as narrativas como foco deste estudo, desconfiar das montagens históricas de documentos/monumentos em suas condições de produção que atravessam os sujeitos em suas experiências, com discursos de épocas colonizadoras como verdades estabelecidas.

Contudo, destaco que a história se faz com documentos escritos, mas também se faz com signos, linguagens e palavras que a memória e as narrativas de testemunhas vivas podem descrever, como o Sentimento de Pertencimento Ancestral que constitui os sujeitos. Trata-se de ampliar a noção de documento técnico e olhar o documento/monumento para refletir sobre as condições de possibilidades de existência e as “marcas” que produziram/produzem em experiências narradas.

ENCONTRO 5 – CAMINHOS METODOLÓGICOS

A escolha do uso da pesquisa narrativa se deu por se adequar ao que esta investigação propõe e por se tratar de um tipo de pesquisa que possui riquezas no seu modo de produção e investigação. Minha primeira aproximação com as narrativas se deu no último ano de graduação, com a aprovação para bolsista do Programa Institucional de Bolsa de Iniciação Científica (PIBIC – Interior-UFPA). Durante a participação no projeto, minhas atividades abordaram estudos sobre memória, narrativa, experiência e formação de professoras. Totalmente envolvida com minhas atividades como bolsista, e aliada à experiência docente, fiquei cada vez mais encantada com as práticas e emoções da docência e decidi fazer o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) a respeito das memórias de antigas professoras do Ensino Fundamental. Nesse processo de estudos, experiência e escrita, ancorei minhas análises na perspectiva crítica dos estudos (auto)biográficos sobre formação de professores, em que – através da escrita da memória – o sujeito é levado a se descobrir como profissional docente ao longo de seu percurso de vida num processo de (auto) formação, reinventando-se através das narrativas de si. Entretanto, para o estudo desta pesquisa de Doutorado escolhi a abordagem qualitativa e proposta metodológica de *pesquisaformação* (Motta; Bragança, 2019, p. 1034) narrativa (auto)biográfica, em articulação com o movimento decolonial.

5.1 A Pesquisa Narrativa: primeiras aproximações

Em minha trajetória de pesquisadora, tive contato com a perspectiva crítica dos estudos com narrativas, a reflexão a partir da história de vida de professores/as com a utilização da memória narrada, que permite ao sujeito entrar em uma dinâmica transição consigo e perceber quais conhecimentos foram e são significativos para si e que representações, sentidos e significados emergem de seu processo de formação. O alargamento da concepção do meu trabalho com narrativas tomou dimensão investigativa a partir da compreensão do que fui construindo e de contribuições de autores como Josso (2006), Larrosa (2002), Benjamin (1983) e Souza (2006), por perceber que os referidos autores apresentavam discussões epistemológicas e metodológicas relacionadas à história de vida, à narrativa, à memória e à formação de professores. À compreensão construída por Larrosa (2002, p. 21) – “A experiência é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca” – articula-se a história de vida narrada e suas diversas possibilidades e dimensões de estudo de um passado/presente da memória.

Para a elaboração de uma investigação no curso de Doutorado em Educação, a ênfase do interesse na pesquisa narrativa se deu a partir de temas disparadores como saberes insurgentes, espaço escolar eurocentrado e a questão do Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense. Esses temas disparadores motivaram a elaboração da temática e perguntas que movimentam a proposta de investigação e que me aproximaram novamente de uma metodologia que considera a experiência vivida, as questões da vida e o Sentimento de Pertencimento Ancestral como docente e pesquisadora na Amazônia Paraense.

Durante o percurso com as pesquisas que desenvolvi, fui aprendendo que há inúmeras metodologias que tomam a narrativa como fonte de investigação ou como modo de produzir e sistematizar uma pesquisa. Em meio aos vários tipos de uso da narrativa como metodologia, uma se apresentou muito potente com uma proposta. Ela parte da “[...] compreensão de experiência como histórias vividas e narradas, a pesquisa narrativa, que se estrutura na intencionalidade de compreender e interpretar as dimensões pessoais e humanas para além de esquemas fechados, recortados e quantificáveis” (Mariani; Mattos, 2012, p. 663).

A abordagem da pesquisa qualitativa proposta por Clandinin e Connelly (2011, p. 663) é apresentada como alternativa a métodos de pesquisa mais tradicionais e preocupam-se com o ato de “[...] fazer pesquisa narrativa para além da vasta literatura que trata dos termos definidores dessa abordagem de pesquisa”. Para eles, a pesquisa narrativa se caracteriza por um espaço tridimensional composto pela interação (pessoal e social), continuidade (presente, passado e futuro) e situação (lugar).

A pesquisa narrativa está pautada na experiência trazida e narrada pelos sujeitos envolvidos no estudo. Parte-se da compreensão de que “[...] narrar uma história é uma das formas privilegiadas de organizar e dar sentido à experiência, pois possibilita ao narrador ordenar, temporalmente, sua experiência e ressignificar os eventos de sua vida” (Bruner, 1997, p. 54-55).

Nesse tipo de pesquisa, entre narrador e pesquisador acontece um encontro intersubjetivo, em que ambos são sujeitos de experiências singulares, sendo que nas diferenças e proximidades estão inscritas as marcas do social, da cultura, de suas histórias. A pesquisa narrativa permite olhar mais de perto o sujeito e sua subjetividade, o que pode dar acesso aos modos pelos quais o social se realiza e se modifica ao se perpetuar nas vidas particulares, nas experiências e modos específicos dos sujeitos, se entrelaçar no social e dele nunca se apartar. Assim, a escolha por essa abordagem metodológica se dá pelo fato de que é possível buscar nas narrativas “não somente as singularidades, mas o social dentro delas, que parte e retorna, se inscreve e escreve no mundo sociocultural” (Teixeira; Pádua, 2018, p. 259).

5.2 O movimento (auto)biográfico e a pesquisa biográfica

No artigo “Movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo Educacional”, Passeggi e Souza (2017) discutem as principais abordagens e possibilidades do movimento autobiográfico no Brasil no âmbito educacional, e concluem que existem novas áreas de investigação científica educacional, que instalam amplas aberturas para outras áreas do conhecimento nas ciências humanas e sociais. Também descrevem que o movimento (auto)biográfico no Brasil tem quatro grandes orientações, entre elas a que utiliza “[...] narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, indagando-se sobre as práticas sociais, não apenas para produzir conhecimento sobre as práticas, mas para perceber como os indivíduos dão sentido a elas” (Passeggi; Souza, 2017, p. 10).

Passeggi e Souza (2017), no desejo de explorar o aprimoramento da pesquisa qualitativa em educação, apresentam princípios epistemológicos que têm orientado as pesquisas brasileiras nessa área e que são comuns entre pesquisadores, como também apresentam as potencialidades epistemológicas e políticas do paradigma narrativo nas ciências humanas e sociais.

Ao mapear os marcos do movimento (auto)biográfico, sua emergência e sua diversificação, Passeggi e Souza (2017) chamam atenção para a questão fundante do espaço (auto)biográfico na pesquisa educacional, que não se limita à multiplicidade de gêneros biográficos e autobiográficos, mas que “[...] concerne principalmente à compreensão da natureza do *discurso autobiográfico*, enraizado na atitude fundamental do humano ‘que consiste em *configurar narrativamente* a sucessão temporal de sua experiência’” (Passeggi; Souza, 2017, p. 8, grifos dos autores). Entretanto, os autores salientam que há inquietações e cuidados a se considerar a respeito tanto do movimento (auto)biográfico quanto dos que utilizam as narrativas como fonte e método de investigação qualitativa, com as dimensões epistemológicas, políticas e metodológicas, para que fabriquem instrumentos terminológicos e nocionais apropriados como pesquisa científica.

O movimento dos estudos críticos à colonialidade – quando pensados junto ao movimento dos estudos autobiográficos – apresentam cruzamentos, encontros de percepções sobre a compreensão da seriedade e singularidade do processo de subjetivação do indivíduo e suas práticas ancestrais. Para contar suas experiências, admitem “[...] como pressuposto, que o indivíduo, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens etc.)” (Passeggi; Souza, 2017, p. 8). Assim, embora não possa mudar os acontecimentos, o indivíduo que narra sua história descreve, revê

e reflete sobre acontecimentos históricos que colaboram para fortalecer a crítica ao processo colonizador e à colonialidade.

Ao privilegiar a biografização – movimento de aprendizagem sobre a constituição sócio-histórica da pessoa que narra –, a pesquisa (auto)biográfica viabiliza que outros estudos possam compreender como os indivíduos se tornam quem são, dentro do processo colonizador e da colonialidade. Essa releitura da história de quem narra e a descentralização dos pilares coloniais e da colonialidade podem trazer a aprendizagem sobre si, para lançar aos indivíduos a responsabilidade de encontrar meios de se instituir como sujeitos de direitos na sociedade. Seria:

Uma aposta de caráter epistemopolítico, que coloca no centro do processo a capacidade humana de reflexividade autobiográfica do sujeito, permitindo-lhe elaborar táticas de emancipação e empoderamento suficientemente boas para superar interpretações culturais excludentes, que o oprimem. Uma aposta pós-colonial, que se opõe a uma visada elitista do conhecimento que desconhece essa capacidade de reflexividade humana e de interpretação do cidadão “comum” que sofre as pressões cotidianas que o destituem dos seus direitos e embotam sua consciência crítica (Passeggi; Souza, 2017, p. 10).

A aposta dos estudos críticos à perspectiva colonial e colonialidade (estudos decoloniais e descoloniais) e do movimento autobiográfico que utilizam as narrativas são, portanto, tentativas de se opor à ausência e enfraquecimento da experiência e do processo de subjetivação do indivíduo, que dão sentido à vida. Esses estudos trazem reflexões sobre experiências narradas em trabalhos científicos, produzindo posicionamento político de valorização da vida humana com suas diferenças, em oposição ao discurso colonial e da colonialidade, que produz o sujeito padrão eurocentrado positivista, que desqualifica e deslegitima os que não se encaixam no padrão eurocentrado. De acordo com Passeggi e Souza, “[...] a produção do conhecimento que resulta desse modo narrativo de pensar seria fundante para a constituição de uma epistemologia do Sul (Santos, 2009), ainda emergente, em contraposição a uma epistemologia do Norte, hegemônica, colonial, dogmática, excludente” (Passeggi; Souza, 2017, p. 10).

No artigo “Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica”, Delory-Momberger apresenta valiosos apontamentos sobre as orientações e as práticas metodológicas da pesquisa biográfica e descreve que é necessário, antes de abordar as questões do método, lembrar o que constitui o projeto epistemológico específico da pesquisa biográfica. Dessa forma, define:

O objeto da pesquisa biográfica é explorar os processos de gênese e de devir dos indivíduos no seio do espaço social, de mostrar como eles dão forma às suas experiências, como fazem significar as situações e os acontecimentos de sua existência. E, conjuntamente, como os indivíduos – pelas linguagens culturais e sociais

que atualizam nas operações de biografização – contribuem para dar existência, para reproduzir e produzir a realidade social (Delory-Momberger, 2012, p. 524).

A pesquisa biográfica contribui aqui, por exemplo, entre outras coisas, para compreender a singularidade das narrativas de professoras da Educação Básica da Amazônia paraense, como elas dão formas às suas experiências na produção recíproca entre o individual e o social, e como significam suas existências dentro do mundo histórico e social diante do discurso colonial e da colonialidade.

Para Delory-Momberger (2012, p. 524), a pesquisa biográfica se distingue de outras áreas de pesquisas porque “[...] introduz a dimensão do tempo e, mais precisamente, da temporalidade biográfica da experiência e da existência”. Descreve também que não é só reconhecer a temporalidade da experiência, mas que é preciso dar conta, com o aspecto biográfico, da subjetividade e elaboração da experiência com a narrativa (escrita) da vida.

A autora chama atenção ao fato de que os indivíduos são orientados e articulados no tempo em que constroem uma lógica e razão narrativa dentro de um tempo de historicidade, em que a existência tem atitudes mentais, de compreensão, e comportamentais, de automaticidade. Dessa forma:

A utilização dos termos biografia ou biográfico para designar não a realidade fatural do vivido, e sim o campo de representações e de construções segundo as quais os seres humanos percebem sua existência, enfatiza até que ponto essa compreensão narrativa da experiência se apresenta como uma *escrita*, isto é, como um modo de apreensão e de interpretação da vivência, com sua dinâmica e sua sintaxe, seus motivos e suas figuras (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

Assim, observar e refletir em uma pesquisa biográfica é desafiador pelo fato de o pesquisador só ter acesso às narrativas pelas entradas que os sujeitos que estão narrando fornecem, mediante os atos de narrar/biografizar a que se entregam. A autora descreve que esses atos podem assumir uma pluralidade discursiva e de manifestações mentais, comportamentais, gestuais, mas que “[...] a mediação privilegiada para se chegar às modalidades singulares segundo as quais o sujeito atualiza os processos de biografização é, incontestavelmente, a atividade languageira, a fala que o sujeito mantém sobre si próprio” (Delory-Momberger, 2012, p. 525).

5.3 Situando a pesquisa

A presente pesquisa é tecida em uma abordagem qualitativa e utiliza a proposta metodológica de *pesquisaformação* (Motta; Bragança, 2019, p. 1034) narrativa (auto)biográfica, em articulação com o movimento decolonial, sendo que “os sentidos da

pesquisiformação fundamentam-se em uma pesquisa sobre a experiência, sobre o saber da experiência” (Motta; Bragança, 2019, p. 1034), e considerando a perspectiva pós-disciplinar do campo dos estudos (auto)biográficos pelo fato de que:

[...] por sua complexidade fogem aos padrões de análises que focalizam normas ou leis gerais do comportamento humano. Ela confere ao pesquisador e ao narrador a liberdade necessária para ir e vir em busca de instrumentos heurísticos tão revolucionários quanto o próprio “giro autobiográfico”, subjetivo, interpretativo, qualitativo e alheio aos esquemas de “hipótese-verificação” da perspectiva positivista (Passeggi; Souza, 2017, p. 10).

Dentre outros aspectos, essa proposta metodológica, em articulação com o movimento decolonial, foi escolhida por se distanciar da perspectiva positivista, conferindo liberdade e flexibilidade para refletir sobre a realidade histórica e atual, mas também por se aproximar da perspectiva do movimento decolonial, que são base dos estudos que fundamentam esta pesquisa.

Assim, ao pesquisar sobre narrativas de Professoras da Educação Básica da Amazônia Paraense, destacando memórias e refletindo sobre suas existencialidades, a *pesquisiformação* narrativa (auto)biográfica em educação permite a construção de conhecimentos em um movimento de liberdade de quem ouve e de quem narra.

A proposta de pesquisa-formação implica um processo de articulação entre a atividade de pesquisar e de formação que se dão simultaneamente pelo pesquisador em diálogo com os sujeitos participantes da pesquisa, os quais tomam consciência do percurso trilhado, efetuando significativas transformações e (auto)formação da experiência desenvolvida. Assim, ambos se formam e se transformam em partilha na atividade da pesquisa científica (Josso, 2010, p. 143).

Essa perspectiva metodológica, que valoriza as experiências de formação, se faz importante para – a partir de narrativas de professoras Amazônidas Paraenses da Educação básica, por exemplo – refletir a respeito dos discursos, representações, aprendizagens e entendimentos. Da mesma forma, permite colocar em discussão, suspeitar dos processos de subjetivação que formaram/formam vidas de professoras que hoje contribuem em outros processos de subjetivação, como no de alunos. Essa é uma rica reflexão para repensar os processos de subjetivação em tempos de atualização ligeira dos discursos da colonialidade, que invisibilizam singularidades, sentimentos e pensamentos.

Assim, para tecer reflexões a partir das narrativas (auto)biográficas das professoras Amazônidas Paraenses da Educação Básica, este estudo primou pela utilização do dispositivo metodológico entrevista-conversa. A entrevista-conversa se apresenta como um rico dispositivo que “permite – a quem narra e a quem ouve – evocar memórias e histórias de

si, como também fazer registros para tecer reflexões sobre as memórias partilhadas durante a atividade científica” (Motta; Bragança, 2019). Dessa forma, a *pesquisaformação* narrativa (auto)biográfica em educação, através das entrevistas-conversas, contribui para evidenciar a importância do exercício da memória e das narrativas como potente meio de reflexão sobre as existencialidades e da formação de vidas. A partir dessa conscientização é possível refletir sobre como discursos históricos coloniais e da colonialidade deram e vêm dando sentidos e significados às experiências e suas transformações, com propósitos diversos na constituição do processo de subjetivação de sujeitos como professoras.

É por meio das narrativas (auto)biográficas das professoras que este estudo tece compreensões e interpretações do vivido e experienciado em diferentes espaços e tempos da existência das professoras. Assim, exercita construir reflexões sobre os discursos de cada época que constituem o processo de subjetivação das professoras participantes da pesquisa e, conseqüentemente, o que narram sobre suas práticas pedagógicas.

5.4 As abordagens na incursão metodológica

Os caminhos trilhados por esta pesquisa foram entremeados por minhas inquietações e experiências (auto)biográficas de professora da Educação Básica da Amazônia Paraense e pesquisadora. Por meio de narrativas (auto)biográficas de professoras de educação básica da Amazônia Paraense, houve o desejo de buscar descobrir se há ou não o Sentimento de Pertencimento Ancestral, sobretudo quanto ao território Amazônico Paraense, a educação ancestral ou a Ancestralidade que as constitui e, conseqüentemente, se o Sentimento de Pertencimento Ancestral se manifesta em suas narrativas sobre suas práticas pedagógicas.

Entendo como importante desenvolver um estudo como este para problematizar o quanto a educação colonial ou a colonialidade está presente em práticas pedagógicas e na constituição do processo de subjetivação de professoras de educação básica além de investigar se e como o Sentimento de Pertencimento Ancestral se manifesta nos discursos narrados como resistências à colonialidade. Com isso, pretendo compreender como ambos os discursos aparecem e estão subjetivando professoras Amazônidas Paraenses de Educação Básica e, conseqüentemente, subjetivando os alunos por meio das práticas pedagógicas na educação escolar.

A pesquisa narrativa foi o caminho que possibilitou – por meio das narrativas (auto)biográficas de professoras Amazônidas Paraenses, ouvidas a partir de entrevistas-conversas – documentar os acontecimentos, saberes e fazeres narrados a partir das experiências vividas e, com isso, refletir sobre o que narram a respeito de suas práticas pedagógicas.

5.5 As escolhas: porque essas e não outras

A escolha de Abaetetuba-PA como campo desta pesquisa, onde residem e trabalham as professoras, se deu pelo fato de ser um município de grande expressão cultural Amazônica Paraense, pela viabilidade de acesso rodoviário/fluvial e pelo fato de que tenho familiaridade com o local e já ter trabalhado lá como professora no curso de Pedagogia na Faculdade de Educação, no Campus da Universidade Federal do Pará, que forma professores(as) para as cidades e comunidades (quilombolas ou não) das ilhas, estradas e ramais que constituem a região do Baixo-Tocantins, da qual o município de Abaetetuba faz parte.

Foi a proximidade com professores em formação no Município de Abaetetuba-PA que me trouxe questionamentos sobre como o Sentimento de Pertencimento Ancestral, naquele território, estava ou não se manifestando nas práticas pedagógicas escolares das professoras e em suas salas de aulas. Tais questionamentos se juntaram à história que rememoro sobre o estranhamento de ser/estar e não se sentir parte de um grupo e como a educação formal escolar contribuiu/contribui no processo de subjetivação dos sujeitos e seus sentimentos de pertencimento à Amazônia Paraense.

Contudo, como a proximidade com professoras em formação no espaço institucional não era suficiente. Senti que era preciso olhar construções e processos de subjetivação na formação não só acadêmica, mas que apresentassem um estofo de conhecimentos que somassem suas experiências de vida no lugar e a formação/atuação nas escolas do município. Com essa compreensão de que precisava alargar o campo do olhar e, ao mesmo tempo, delimitá-lo, busquei e localizei entre os cursos oferecidos pela UFPA no campus de Abaetetuba-PA uma única turma de Pedagogia com formação em andamento, oferecida pelo Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR).³ Esse programa tem como especificidade formar professores que atuam na docência e suas turmas têm aulas presenciais somente nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, período letivo que, na Universidade Federal do Pará, é chamado de Período Letivo Intensivo (os demais meses fazem parte do Período Letivo Extensivo).

³ O Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) é uma ação da CAPES que visa contribuir para a adequação da formação inicial dos professores em serviço na rede pública de educação básica por meio da oferta de cursos de licenciatura correspondentes à área em que atuam. Tem como objetivo fomentar a oferta de cursos de licenciatura cujas propostas pedagógicas atendam às especificidades da formação inicial de professores em serviço; oferecer aos professores da rede pública de educação básica oportunidade de acesso à formação específica de nível superior em curso de licenciatura na área de conhecimento em que atuam; estimular a aproximação entre a educação superior e a educação básica, tendo a escola onde o professor trabalha como espaço privilegiado de formação e de pesquisa. No Campus de Abaetetuba, Universidade Federal do Pará, foram ofertadas turmas desde o ingresso da primeira turma em 2009 até a última turma ofertada em 2019, num total de 08 turmas ofertadas.

O fato de ter atuado como professora no campus da UFPA em Abaetetuba-PA viabilizou o acesso à turma, para a qual eu já havia ministrado disciplinas do curso de Pedagogia e, portanto, propiciado a aproximação com as professoras. A referida turma de professoras em formação no PARFOR estava no 4º ano do curso de Pedagogia. Realizei a primeira visita à turma em julho de 2021, para falar sobre a pesquisa e sondar sobre sua disponibilidade de participação, com o que todas concordaram. Em função da especificidade de as aulas presenciais só ocorrerem nos meses de janeiro/fevereiro e julho/agosto, o contato inicial com as professoras foi realizado por mensagens telefônicas em um grupo de *WhatsApp*, para uma consulta sobre a disponibilidade de responderem um formulário de perguntas. Posteriormente, foi disponibilizado, com o consentimento de todas, de forma virtual e por meio de aplicativo de mensagem (*WhatsApp*), um “Formulário para Seleção de Sujeitos da Pesquisa” (Anexo 2), criado e enviado através do *Google Forms*.

Com as respostas ao formulário foi possível identificar que: no universo de 29 estudantes de Pedagogia, 28 são do sexo feminino e um do sexo masculino; a maioria tem idade acima de 30 anos; a maioria se autodeclara pretos e pardos; todas já atuam na docência; somente seis têm mais de 10 anos de experiência na docência; a maioria é originária de Abaetetuba-PA e algumas pessoas nasceram nas regiões (Comunidades) das ilhas do município, como Rio Panacauera, Rio Tauerá-Açu, Rio Quianduba, Rio Sarapuquara, Rio Manacapucu, Rio Itacuruçá e Rio Tucumanduba. Algumas professoras ainda residem nessas comunidades ribeirinhas.

O formulário de perguntas ajudou a confrontar as informações das estudantes com os critérios selecionados para realização deste estudo. Todas as informações são de grande relevância, sendo que atentei ao tempo de experiência na docência por ser um fator muito importante e crucial em estudos com experiências em sala de aula. Sendo assim, as seis professoras que atenderam aos critérios foram contatadas, mas o fato de residirem em ilhas distantes do centro da cidade de Abaetetuba inviabilizou o contato com três delas, sendo que apenas três professoras responderam aos contatos. Destas três professoras, duas delas responderam de imediato ao contato e se dispuseram a agendar uma entrevista-conversa, e apenas uma pediu que aguardasse uma data disponível em sua agenda.

As duas professoras que atenderam e se dispuseram de imediato participaram do processo de realização de entrevista-conversa individual a partir de locais definidos por elas, em datas e horários previamente agendados. As professoras selecionadas são nascidas e criadas no município de Abaetetuba, território cultural e geográfico amazônico paraense com seus mitos, visualidades, rituais e atividades artísticas que, acreditamos, podem ser

potencializados pelas narrativas dos sujeitos amazônidas com seus sentidos e significados. Assim:

Falar de regiões é falar de realidades sociais já existentes. Falar de lugares e de territórios é falar da significação do espaço para cada indivíduo e da maneira de construir objetos sociais a partir das experiências pessoais. Daí a atenção dada ao corpo como fonte de todas as experiências espaciais dos indivíduos. Daí o interesse dado ao papel da imaginação – da imaginação geográfica – na construção das categorias sociais e territoriais (Clavel, 2002, p. 23).

As narrativas que demonstram Sentimento de Pertencimento Ancestral de sujeitos amazônicos paraenses indicam que apenas esse sujeito pode falar desse lugar em que cria relações sociais com o outro e com a natureza. A partir da voz desse sujeito é possível construir a contestação das histórias descritas de um lugar distante do imaginário do corpo que habita esse território. Sobre o isolamento das experiências do Amazônida, Loureiro (2015) descreve:

O caboclo, durante muitos anos, construiu, a partir dessa relação evolutiva com a natureza e o outro, uma expressão cultural que resguarda uma atmosfera de simplicidade original e uma grande riqueza de expressão e conteúdo, constituindo-se numa espécie de todo íntegro, fruto desse longo processo de isolamento em que a região se manteve. Um isolamento significativo, não apenas em relação ao restante do Brasil, mas também em relação à própria América Latina. Uma cultura que apresenta a fisionomia intelectual, artística e moral da Amazônia, singular e mesmo dissonante dos cânones dominantes da herança social brasileira, pela presença marcante da influência indígena e cabocla na primeira e pelo binômio cidade versus campo na segunda. Nela se percebe que a peculiar relação com a natureza e o isolamento construíram o ethos revelador de uma esteticidade que particulariza sua identidade, espécie de ponto vélico impulsionador de sua dominância, vetor de sociabilidade de união comunitária (Loureiro, 2015, p. 392).

A princípio, em virtude da recente pandemia de Covid-19, a obtenção de narrativas das professoras foi realizada por meio de entrevista-conversa individual; foram planejadas para serem feitas em ambiente virtual síncrono, em plataformas como *Google Meet* e *Zoom*. Porém, no período de realização da pesquisa de campo, a maioria da população brasileira estava com o plano vacinal completo e a volta às atividades presenciais ocorria gradualmente, o que favoreceu a realização da entrevista-conversa presencialmente.

5.6 Critérios de seleção das narradoras da pesquisa

A seleção dos participantes da pesquisa considerou ainda os seguintes critérios:

a) Professoras com experiência de atuação na Educação Básica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Ensino do Município de Abaetetuba, no Estado do Pará;

- b) Tempo de atuação, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, superior a 10 anos;
- c) Estar cursando Curso de Graduação em Pedagogia no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR/CAPES⁴/UFPA;⁵
- d) Manifestar disponibilidade para participar da pesquisa.

5.7 Caracterização do campo da pesquisa

O campo de pesquisa selecionado diz respeito ao município de Abaetetuba, localizado à margem direita do Rio Tocantins, Região do Baixo-Tocantins, nordeste do Estado do Pará e distante em linha reta a 60 km da capital Belém. Conta atualmente com uma população de 158.188 pessoas (IBGE, 2022). O município possui uma taxa de 97,7% de escolarização de crianças e jovens de 6 a 14 anos de idade. O Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Rede Pública corresponde a 4,2 em 2021 (em comparação a outros municípios do Estado, ocupa a 97ª colocação) e, nos Anos Finais do Ensino Fundamental, corresponde a 4,1 em 2021 (em comparação a outros municípios do Estado, ocupa a 60ª colocação).⁶

O município de Abaetetuba, para além das comunidades rurais de terra firme, possui um arquipélago de 72 ilhas, com 20 aglomerados populacionais⁷, nos quais habitam distintas comunidades, geralmente denominadas comunidades ribeirinhas (o povo ribeirinho retira seu sustento da pesca artesanal, da agricultura familiar e do extrativismo).

Nesse conjunto de ilhas existem cinco comunidades ribeirinhas que compõem o território quilombola das ilhas de Abaetetuba, quais sejam: Itacuruçá (formado pelas comunidades de Alto Itacuruçá e Baixo Itacuruçá); Campompema; Jenipaúba; Acaraqui; Igarapé São João (Médio Itacuruçá); Arapapu e Rio Tauerá-Açu. Esse território, com uma área total de 11.458,5320 ha, está sob a coordenação da Associação das Comunidades Remanescentes de Quilombos das Ilhas de Abaetetuba (ARQUIA) (CNPJ N° 04712322/0001-14; outorga em 2 de junho de 2002, com população estimada de 701 famílias⁸ e certidão

⁴ Disponível em: <https://www.gov.br/capes/pt-br/aceso-a-informacao/acoes-e-programas/educacao-basica/parfor>; Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/component/content/article/2-uncategorised/65-curso-de-pedagogia>. Acesso em: 8 jun. 2022.

⁵ Na Universidade Federal do Pará (UFPA), PARFOR Pedagogia já ofertou 103 Turmas distribuídas entre 43 Polos Universitários localizados no interior do Estado do Pará, entre eles o Polo Universitário de Abaetetuba, que oferta Turmas de Pedagogia/Parfor desde o ano de 2009 e atualmente conta apenas com uma Turma de Pedagogia com ingresso no ano de 2019. Disponível em: <https://www.aedi.ufpa.br/parfor/index.php/component/content/article/2-uncategorised/65-curso-de-pedagogia>. Acesso em: 8 jun. 2022.

⁶ Disponível em: <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pa/abaetetuba/panorama>. Acesso em: 8 jun. 2022.

⁷ Disponível em: <https://www.cmabaetetuba.pa.gov.br/o-municipio/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

⁸ Disponível em: <http://cpisp.org.br/ilhas-de-abaetetuba/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

expedida pela Fundação Cultural Palmares no DOU de 03 de setembro de 2012).⁹ Para além desse, existem outros cinco territórios quilombolas no município de Abaetetuba.¹⁰

O município possui 158 escolas públicas de Ensino Fundamental, Anos Iniciais, e 17 Escolas Públicas dos Anos Finais do Ensino Fundamental. Destaque-se que grande parte das escolas situadas na zona rural adota o Ensino Multisseriado (uma mesma professora ou professor lecionando para crianças de séries diferentes em uma mesma sala de aula), “modalidade” de ensino muito comum na zona rural dos municípios do Estado do Pará. Isso, por si, revela grande carência de investimento na Formação de Professores e na escolarização pública de crianças e jovens na Amazônia Paraense. Documentos descrevem que o município:

Possui características próprias: há uma topografia bastante acidentada quanto à presença de ilhas, rios, igarapés, furos, baías, praias e costas que constituem a Região, a baixa maré que de seis em seis horas impossibilita o tráfego, além de colocar o povo sob mira dos “piratas” que atualmente atacam diuturnamente a população, inexistente na região delegacia fluvial e os direitos de ir e vir são violados; no período de agosto até dezembro é comum a presença de vendavais, impossibilitando o acesso, sobretudo nas baías e costas, deixando assim, os moradores mais isolados. O meio de transporte mais comum é o “rabudo” (motor de pequeno porte, movido a gasolina) e a “rabeta” (esta, de médio e grande porte, movida a diesel). No passado, o município ficou conhecido como “a Terra da Cachaça”, devido à próspera indústria de aguardente de cana localizado na época em Abaetetuba. Os Engenhos, no início do Século XX, eram contados às dezenas, porém hoje só existem as ruínas e apenas uma pequena unidade fabril, o Engenho Pacheco, que produz perto de 500 litros por mês de uma excelente cachaça que é usufruída por um pequeno número de privilegiados dentro do próprio município. Esse símbolo local foi imortalizado nos versos de Ruy Barata ao cantar “só lembrar da mardita me lembrei de Abaeté” (Território Quilombola Alto Itacuruçá , 2022, p. 8).

⁹ Disponível em: <http://koinonia.org.br/atlasquilombola/comunidades/PA/ilhas-de-abaetetuba-alto-e-baixo-itacuruca-campopema-jenipauba-acaraqui-igarape-sao-joao-arapapu-rio-tauareacu/3215/>. Acesso em: 8 jun. 2022.

¹⁰ Disponível em: <http://www.iterpa.pa.gov.br/content/quilombolas-0>. Acesso em: 8 jun. 2022.

Quando a mulher está menstruada não pode comer fruta azeda, não tomar banho no rio, não pode apanhar fruta do vizinho sem permissão, essa foi uma norma passada de geração em geração. Quando a mulher “está de parto” fica de resguardo por 45 dias, esta norma indica que o processo de consulta deverá respeitar essas regras. Quando trovejar não devemos tomar banho, não comer e nem andar descalço, esse é o nosso costume e nossa forma de ver o território. Quando um familiar do território morre, não podemos trabalhar durante 08 (oito) dias. Quando alguém empresta algo, a pessoa que pegou emprestado deve “pagar” o objeto emprestado. Devemos pedir permissão para sair. Devemos tomar benção dos mais velhos ou dos parentes. Na sexta-feira santa, temos o costume de pedir perdão aos mais velhos. Independente de você ser maior de idade, ou casado, se o pai disser que não é não (Território Quilombola Alto Itacuruçá, 2022, p. 15).

Figura 4 – Entrada do ramal que dá acesso às comunidades das margens do rio Itacuruçá e Centro da comunidade Nossa Senhora de Nazaré do Pau Podre, no Médio Rio Itacuruçá, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 5 – Casa na comunidade Nossa Senhora do Pau Podre, no Médio Rio Itacuruçá, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2022.

5.8 Características de seleção das narradoras da pesquisa

Duas professoras foram selecionadas para as entrevistas-conversas, considerando as seguintes características utilizadas para o processo de seleção das participantes:

- a) Faixa etária: entre 20 e 55 anos;
- b) Sexo: Feminino;¹¹
- c) Cor/Raça: autodeclaradas Pardas/Negras;
- e) Naturalidade: Abaetetuba-PA;
- g) Manifestar disponibilidade para participar da pesquisa.

5.9 Os sucedidos no caminho

É importante destacar que o critério de que as narradoras da pesquisa tivessem temporalidade de experiência como professora de educação básica com mais de dez anos permitiu que elas narrassem sobre suas práticas pedagógicas em diferentes tempos e momentos dentro dessa temporalidade. Assim como as narrativas, apresento registros de imagens em momentos diferentes dentro do tempo de experiência que as professoras acumulam.

Foram necessários dois momentos de entrevista-conversa com cada professora, ocorridos em março de 2022 e agosto de 2023. As entrevistas-conversas foram realizadas em inícios de semestre, período em que ocorreram mudanças no trabalho e na vida das professoras. Na primeira entrevista-conversa, a professora Santinha estava atuando como “Professora Responsável” contratada pela prefeitura de Abaetetuba-PA na Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré na comunidade Curupeté e estava estudante no curso de licenciatura em Pedagogia no PARFOR; no segundo momento de entrevista-conversa, estava desempregada e ainda estudante no curso de licenciatura. A professora Cris, na primeira entrevista-conversa, aguardava sua lotação/contratação como professora temporária na prefeitura de Abaetetuba-PA; na segunda, estava desempregada e estudante no curso de licenciatura em Pedagogia do PARFOR. Eu, enquanto professora do quadro de professores efetivos dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental da Escola de Aplicação da UFPA, estava liberada para o doutoramento durante todo o período da pesquisa.

¹¹ Dados do Censo Escolar de 2020 mostram que a maioria dos docentes que atuam na Educação Básica no Brasil é constituída por mulheres. Nos Anos Iniciais no Ensino Fundamental, correspondem a 88,1%; nos Anos Finais do Ensino Fundamental, correspondem a 68,8%; no Ensino Médio, correspondem a 57,8%. Disponível em: https://download.inep.gov.br/publicacoes/institucionais/estatisticas_e_indicadores/resumo_tecnico_censo_escolar_2020.pdf. Acesso em 20 de junho 2022.

As entrevista-conversa com as duas professoras foram realizadas em um diálogo com perguntas disparadoras (Apêndice D) que permitiu que descrevessem suas memórias de formação ancestral e seus atravessamentos com as práticas pedagógicas. As imagens trazidas acompanham as narrativas de modo que o leitor visualize no campo da memória as situações narradas.

Os dias e locais de entrevista-conversa foram distintos e individuais, exceto na última entrevista-conversa em que conseguimos reunir as três professoras, visto que as duas professoras, Santinha e Cris, são colegas da mesma turma no curso de pedagogia do PARFOR e têm uma relação de cumplicidade e vizinhança nas comunidades às margens do Médio Rio Itacuruçá.

No desenrolar deste estudo, não imaginei que seria tão difícil narrar junto às minhas colegas de profissão professoras da educação básica, no contexto amazônica paraense, pois houve muitos momentos de cruzos em nossas histórias e por vezes eu tive que tomar cuidado para não me distanciar do lugar de pesquisadora. Ao mesmo tempo, o fato de conhecer as professoras e me tornar próxima fez com que o acolhimento fosse o caminho de uma conversa leve e proveitosa.

Como professora, me senti atravessada e emocionada em muitos momentos em que nossas histórias de mulheres da Amazônia Paraense, brasileiras típicas plurais, professoras da educação básica, se cruzaram e compreendi que muitas lutas, experiências e sentimentos de pertencimento ancestral são semelhantes e nos une. Como pesquisadora, o processo de entrevistas-conversas, transcrições, seleções e reflexões foram verdadeiros desafios, pois enfrentei as dificuldades dos movimentos de aproximação, no que estou imersa, e o distanciamento necessário para fazer reflexões acerca das narrativas que pudessem atender aos objetivos deste estudo e contribuir para o campo da educação.

ENCONTRO 6 – ENTREVISTAS-CONVERSAS: Professoras Amazônicas Paraenses

6.1 Encontro rumo à Entrevista-Conversa com a Professora Maria Santana da Costa da Silva (Santinha)

Os primeiros contatos com a professora Maria Santana da Costa da Silva foram feitos por meio de mensagens através do aplicativo *WhatsApp*, ainda no período pandêmico de Covid-19. Nesses contatos iniciais foram acordadas as possibilidades de realização de visitas, de datas e de autorizações via documentos, como ofício para a escola onde a professora trabalha e o Termo de Compromisso Livre e Esclarecido (TCLE), que trata do livre consentimento para participar da pesquisa. A professora Maria Santana tem formação no Ensino Técnico do Magistério, feito no Projeto Gavião,¹² e atualmente está cursando Licenciatura em Pedagogia pelo Programa de Formação de Professores (PARFOR). Tem experiência como professora da Educação Básica há mais de 10 anos.

Desde os primeiros contatos, os objetivos da pesquisa foram apresentados à professora Maria Santana, que se disponibilizou a contribuir e participar das entrevistas-conversas. A professora fez o convite para que se realizasse uma visita à comunidade do Curupeté, onde está localizada a escola em que trabalha, e a comunidade quilombola Igarapé São João, do Rio Médio-Itacuruçá, onde mora desde que nasceu.

Figura 6 – Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré; estrada de acesso à Comunidade do Médio Itacuruçá, Igarapé São João; embarcações “rabeta”; sala de aula da Escola Nossa Senhora de Nazaré



Fonte: Acervo da autora, 2022.

¹² O Projeto Gavião da Universidade Federal do Pará tem como objetivo promover a habilitação dos Professores Leigos para o nível de Ensino Fundamental e Médio (área de Magistério).

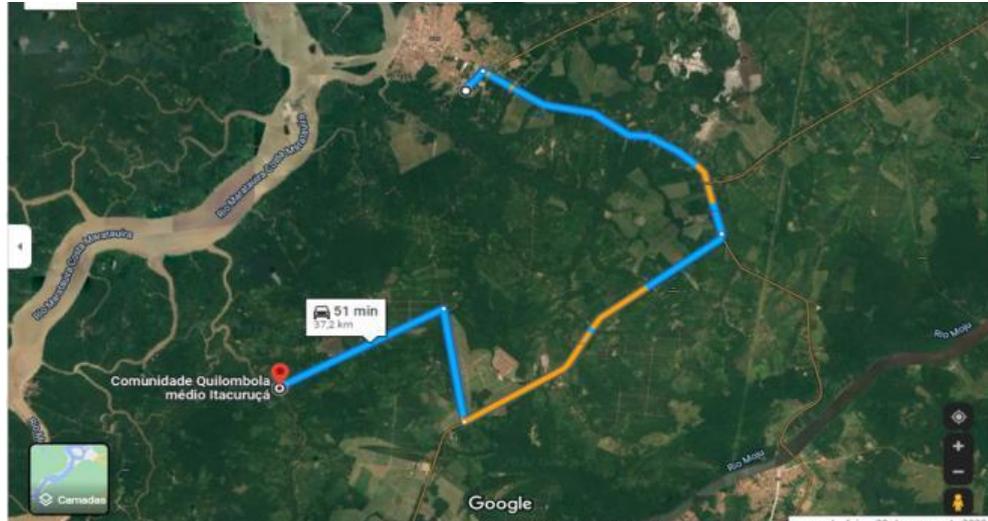
A entrevista-conversa com a professora Maria Santana da Costa da Silva foi realizada em 23 de março de 2022 no município de Abaetetuba-PA em visita realizada à Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré, localizada na Comunidade Curuperé Grande. Posteriormente, a entrevista ocorreu na Comunidade Quilombola Igarapé São João, do Rio Itacuruçá Médio, na qual a professora vive e da qual faz parte.

Figura 7 – Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré; frente da casa de Maria Santana; casa nos fundos



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Figura 8 – Localização da Comunidade do Rio Médio Itacuruçá, Igarapé São João



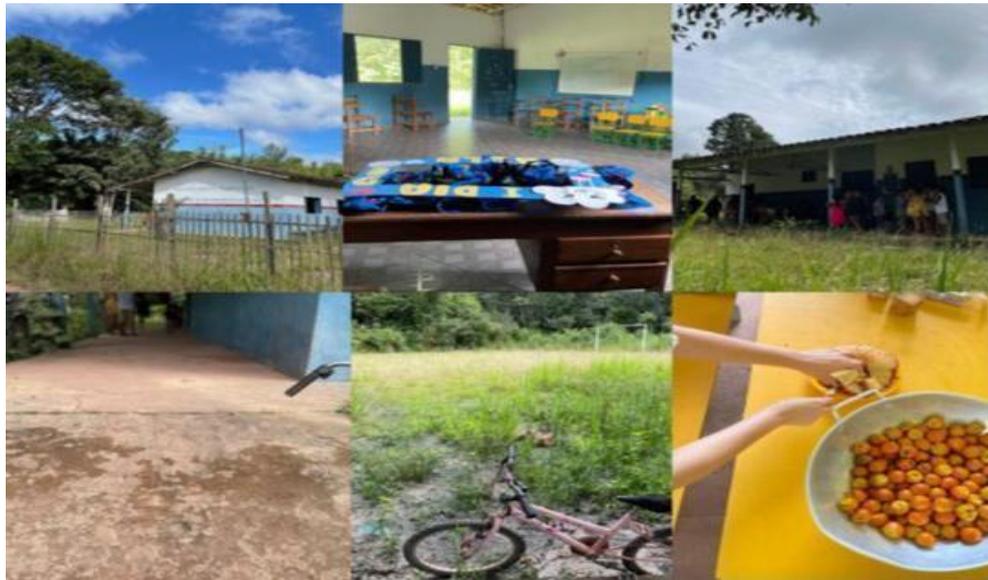
Fonte: Google Maps. Acesso em: 15 ago. 2022.

As duas Comunidades são separadas por uma distância de dois quilômetros, com o acesso por estrada de chão e pelo rio, via cidade de Abaetetuba. No município de Abaetetuba, o Rio Itacuruçá tem grande extensão e as Comunidades nomearam sua extensão geográfica e territorial em: Baixo, Médio e Alto Itacuruçá, sendo que as Comunidades foram nomeadas de acordo com nomes de santos católicos. Situam-se às margens e ao longo do rio

Itacuruçá. Maria Santana nasceu no Médio Itacuruçá, na Comunidade nomeada Comunidade São João, onde existem aproximadamente 368 moradores, segundo ela.

O deslocamento no dia 23 de março de 2022 se deu primeiramente para a Comunidade Curuperé Grande, onde se localiza a escola em que a professora trabalha e foi escolhido por ela como local de nosso encontro. A Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré é uma escola do campo, multisseriada e estava em seu primeiro dia de acolhimento aos alunos e alunas do ano letivo de 2022. Possui seis professoras, incluindo a professora Maria Santana, e nenhum professor. Durante a visita foi possível fazer registros sobre o espaço físico, observar a relação pedagógica entre professoras-estudantes e conhecer um pouco da dinâmica da escola. A comunidade se chama Nossa Senhora de Nazaré - Curuperé Grande, com acesso pela estrada e pelo rio. Não é uma comunidade quilombola, e hoje tem aproximadamente 98 moradores. A escola tem 18 pais parceiros da escola e 20 alunos. As dependências da escola são: cozinha, uma sala e um corredorzinho.

Figura 9 – Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré, comunidade Itacuruçá, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Minha chegada, no início da manhã, possibilitou presenciar as professoras da escola recebendo os alunos com café da manhã, em que se servia pupunha cozida, bolo e café com leite. Em seguida, os alunos e alunas foram reunidos na única sala de aula da escola, que comportou, em carteiras e bancos de madeira, alunos, professores e pais que estavam presentes. No início, a professora Maria Santana, como “Professora Responsável”¹³ pela

¹³ Denominação que se dá à professora responsável pela gestão escolar e coordenação pedagógica, além de assumir a docência em escolas localizadas nas comunidades rurais do município de Abaetetuba-PA.

escola, convidou os presentes a rezar um Pai Nosso e cantar hinos de louvores (evangélicos/católicos). Em seguida, chamou cada funcionária da escola para ir até a frente da sala e se apresentar. Depois, Maria Santana fez os informativos do primeiro dia letivo.

Durante os informativos, foi preparada uma mesa com um bolo e guloseimas. Na sequência, todos cantaram parabéns para dois alunos que fizeram aniversário durante as férias escolares. Ao final, todos saíram da sala de aula e havia uma mesa com pratos para o almoço, que foi servido para os estudantes. Geralmente, após a merenda na escola, eles almoçam em suas casas, em refeição acompanhada do açaí regional.

Aguardei a professora Maria Santana encerrar suas atividades e despedidas do dia na escola e seguimos para sua casa, que fica na Comunidade Igarapé São João, Médio Itacuruçá. A professora Maria Santana mora em uma casa simples, de alvenaria, à beira de uma estrada de chão, no ramal que dá acesso e atravessa a Comunidade. Em frente à sua casa há um barracão que serve de garagem para o ônibus, que é a fonte de renda e trabalho de sua família. No mesmo barracão também são realizadas festas que contam com a participação dos membros da família e da vizinhança.

Após um simples e amigável almoço, a professora Maria Santana me convidou para conhecer o local onde nasceu, cresceu e em que hoje tem construída uma casa palafita, às margens do Igarapé São João, local onde permanecem suas memórias ancestrais do processo de formação de vida familiar.

Figura 10 – Vista da frente da casa para o rio; Maria Santana e Ivete Brito no quintal



Fonte: Acervo da autora, 2022.

O deslocamento foi feito pela estrada de chão e, em seguida, pelo rio, em uma rabeta, em viagem com duração de 10 minutos. A casa de madeira fica de frente para o rio, ou tem como sua rua o rio; possui um grande pátio de madeira na frente, que permite o banho de rio e serve como porto para atracação das rabetas e canoas, e possui um quintal com açazeiros nativos. O assoalho que dá acesso ao quintal é construído a partir de tiras do caule do açazeiro, chamadas de paxiba. Nessa casa – local de nascimento da professora Maria Santana e conservada por desejo de sua família – mora uma de suas irmãs, que é deficiente visual e auditiva. Sentadas no frio assoalho de paxiba e contemplando a mata do quintal alagado na maré alta, iniciamos nossa entrevista-conversa.

O segundo momento com a professora Santinha também foi agendado por meio de mensagem telefônica. Em mensagens, a professora fez o convite para uma nova visita em sua casa na comunidade Nossa Senhora do Pau Podre, que foi acordada para o dia 18 de agosto de 2023. No dia marcado para entrevista-conversa com a professora Santinha, a professora Cris manifestou o desejo de ir também até a comunidade Nossa Senhora do Pau Podre no Médio Rio Itacuruçá, onde a professora Santinha mora, e fomos juntas.

Para o nosso primeiro contato, nesse dia, a professora Santinha pediu que eu a encontrasse em uma das escolas em que ela trabalhou na comunidade chamada Moju Miri que é vizinha à comunidade Nossa Senhora do Pau Podre. A professora mostrou a escola e as professoras de educação básica que ainda trabalham nela. Descreveu que trabalhou por muito tempo nessa escola, que ajudou a melhorar suas condições físicas e mostrou o igarapé onde suas aulas de ciências aconteciam. Apresentou suas amigas professoras de classes multisseriadas que estavam em horário de aula e descreveu que suas práticas pedagógicas são semelhantes ao que as professoras trabalham na escola até hoje.

Figura 11 – Escola Nossa Senhora da Graças, Comunidade Moju Miri, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Após visita à escola na comunidade Moju Miri, seguimos em viagem de carro e depois de barco rabeta, para a casa de Santinha na comunidade Nossa Senhora do Pau Podre. Sentamos na área da frente da casa onde Santinha nasceu e ela narrou suas práticas pedagógicas em seu tempo de atuação como professora de educação básica de acordo com a seleção que sua memória fazia. Após um almoço com açaí colhido na comunidade, nós três, Cris, Santinha e eu, sentamos na área da casa de Santinha e um diálogo com bonitas (auto)biografias aconteceu.

6.2 Encontro rumo à Entrevista-Conversa com a Professora Maria Cristina dos Santos Lobato (Cris)

Os primeiros contatos com a professora Maria Cristina dos Santos Lobato foram feitos por meio de mensagens trocadas através do aplicativo *WhatsApp*, com o que tivemos uma conversa rápida e pronta disposição da professora de marcar um encontro. Minha postura foi a de deixar a professora à vontade para que escolhesse o local da entrevista-conversa. A professora Maria Cristina escolheu o Campus Universitário da UFPA no município de Abaetetuba-PA como local para a realização da entrevista-conversa. No dia 31 de março de 2022 realizei o primeiro encontro com a professora Cris, em uma das salas de aula do Curso

de Pedagogia, no Campus Universitário da UFPA em Abaetetuba-PA. Nessa conversa, foram esclarecidos os objetivos da pesquisa e a necessidade de concordância e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a realização da entrevista.

Figura 12 – Professora Maria Cristina Lobato professorando; à esquerda, em seu transporte rabeta



Fonte: Fotos cedidas pela Professora, de seu acervo pessoal, 2019.

A professora Maria Cristina tem formação no Ensino Técnico de Magistério. Atualmente está cursando Licenciatura em Pedagogia pelo Programa de Formação de Professores (PARFOR). Tem experiência como professora da Educação Básica há mais de 10 anos. Mora no município de Abaetetuba-PA, transitando entre o centro da cidade e as comunidades das ilhas, como o Baixo Rio Itacuruçá, onde nasceu.

Pelo fato de a data da entrevista-conversa ter sido agendada para o início do ano letivo, a professora Maria Cristina estava aguardando sua lotação em uma escola municipal na cidade e por esse motivo não foi possível visitar a escola onde ela desenvolve suas atividades docentes, fato que não inviabilizou a realização da entrevista-conversa, pois sua narrativa sobre suas práticas pedagógicas escolares trouxe grande riqueza de informações.

O segundo encontro com a professora Cris foi agendado por meio de mensagem telefônica para o dia 15 de agosto de 2023, às 9 horas da manhã e aconteceu no bosque do campus da Universidade Federal do Pará em Abaetetuba, no espaço de convivência denominado Ubuntu. Sentadas em uma mesa ao redor de muitas árvores, realizamos a entrevista-conversa com a professora narrando e apresentando objetos regionais que trouxe para demonstrar e contar suas práticas pedagógicas escolares em que resgata práticas ancestrais. Nesse momento, a professora Cris e eu ainda não havíamos marcado a visita à professora Santinha, que ocasionaria mais um encontro entre nós.

ENCONTRO 7 – BIOGRAFIAS: ENTRELAÇANDO EXPERIÊNCIAS NARRATIVAS

A seguir, apresento as narrativas das entrevistas-conversas de quem ouve e as de quem narra suas experiências. As professoras autorizaram o uso de seus nomes neste estudo mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e de aprovação no Conselho de Ética da Unicamp (o que abrange o uso autorizado de nomes, narrativas e imagens). Assim, destaco que a roda de conversa que segue está cheia de singularidades em que uma professora narra mais e outras menos, cada uma com experiências únicas que mostram similaridades e diferenças nos modos de pensar, olhar o mundo e refletir sobre o que as constituem.

Por motivos de apresentação estética do texto, nomeio suas narrativas com seus apelidos ou nomes pelos quais todos as conhecem e nos sentimos à vontade na roda de conversa para usar: professora Maria Santana, a Santinha; professora Maria Cristina Lobato, a Cris. Durante a reflexão, destaco as narrativas e relações com Sentimento de Pertencimento Ancestral.

Desenvolvo reflexões com as narrativas, nomeando-as de “biografização”, compreendendo a seriedade da dimensão biográfica como atitude fundamental do ser humano em seus movimentos de lembrar e esquecer, mas, sobretudo, de organização do tempo memorialístico das experiências. Assim:

[...] Admite-se, pois, como pressuposto, que o sujeito, em todas as fases da vida, apropria-se de instrumentos semióticos (a linguagem, o grafismo, o desenho, os gestos, as imagens, etc.) para contar suas experiências sob a forma de uma narrativa autobiográfica que não existia. E nesse processo de biografização, a pessoa que narra, embora não possa mudar os acontecimentos, pode reinterpretá-los dentro de um novo enredo, reinventando-se com ele (Passeggi; Souza, 2017, p. 8).

A partir das narrativas das professoras Amazônidas Paraenses é possível refletir sobre como documentam nos eventos memorialísticos os discursos que identificam a colonialidade colada à subjetividade e o Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense em coexistência, escapando pelas frestas. Um movimento que mostra a violência no processo de colonialidade do Ser e ao mesmo tempo a desobediência originada do Sentimento de Pertencimento Ancestral que permanece na memória e subjetividade das professoras.

Ao ouvir e olhar mais de perto os processos de subjetivação das professoras, a intenção não é apontar e taxar as narrativas como colonizadas ou não, nem de condenar as práticas pedagógicas escolares das narradoras ou mesmo as professoras como certas ou erradas. Ao contrário, é realizar crítica às práticas colonizadoras e da colonialidade, com a

compreensão de que os sujeitos e discursos de diferentes épocas – sobretudo dos povos tradicionais, ancestrais e suas práticas – foram/são barbarizados, criminalizados e submetidos à alienação da verdade universal que não é a verdade ancestral de nossos povos.

Dessa forma, ouvir o discurso de defesa e devoção à verdade universal eurocêntrica cristã e patriarcal é a marca da alienação, produto do processo de reeducação colonial a que muitos povos foram obrigados a se submeter para misturar-se, como um mecanismo de sobrevivência para “existir” em uma sociedade da colonialidade. Chamo de processo de reeducação porque os povos originários tinham sua própria educação e buscar o que escapa à alienação da verdade universal é buscar a base de sustentação de uma educação ancestral.

Muniz Sodré, no livro **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**, aponta que o tempo da educação que forma o sujeito da modernidade é usado com explicações monoculturalistas do mundo, o que na verdade procura reeducar e renomear os povos originários como se fosse papel em branco, sem história. Esse modelo de educação é superficial e chega a ter/ser apenas um eco da profundidade do processo de educação ancestral dos povos tradicionais que não distanciava os sujeitos da natureza e seus significados, sendo que:

[...] é fundamental levar em conta que, para o homem tradicional, *ser* não significa simplesmente *viver*, mas *pertencer* a uma totalidade, que é o grupo. Cada ser singular perfaz o seu processo de individuação em função dessa pluralidade instituída (grupo), na qual se assentam as bases de sustentação da vida psíquica individual. Mesmo modernamente, a constituição psíquica do indivíduo depende da força de continuidade do grupo, de modo que cada indivíduo se configura como um “lugar”, ao mesmo tempo singular e coletivo, sempre investido de desejo ancestral (familiar, clânico) de continuidade da espécie (Sodré, 2012, p. 17).

As narrativas (auto)biográficas das professoras dizem do sentir-se nesse “lugar” que completa outro “lugar”, de serem sujeitos que se completam ao estarem em seu grupo, ou ter a necessidade de sempre voltar a estar junto ao seu grupo. Cada indivíduo constitui o outro nas lembranças de pais, avós e práticas experienciadas, e mesmo em tempos em que a colonialidade tem poder sobre a sociedade, o desejo e a memória ancestral familiar são sentidos por cada sujeito que rememora as práticas ancestrais como importantes forças que o constituem.

Pelo pertencimento o grupo faz-se imanente ao indivíduo, enquanto este se reencontra no grupo. O indivíduo pertence ao grupo tanto quanto a si próprio, pois ser um ou outro depende, na verdade, dos limites que se estabeleçam para a identidade. O subjetivo é, ao mesmo tempo, transubjetivo: a linguagem com que nos comunicamos é, no limite, o Outro (Sodré, 2012, p. 17).

A partir daqui descrevo as narrativas biográficas e (auto)biográfica de professoras da Educação Básica da Amazônia Paraense, grupo do qual faço parte. Traço as reflexões que

são possíveis de tecer com as narrativas e seus encontros para responder à problemática central deste estudo e atingir o objetivo de estabelecer relações possíveis entre Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense e as práticas pedagógicas na Escola Pública em que as narradoras atuam.

7.1 Roda de conversa e os cruzos com o Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense

Figura 13 – As professoras Ivete, Santinha e Cris na área da casa onde Santinha nasceu



Fonte: Acervo da autora, 2023.

“A família a que pertencço fazia percursos de deslocamento de uma cidade para outra em um ciclo migratório dentro do território da Amazônia Paraense.”

Então... Os pais do meu pai eram da comunidade quilombola do Tauerá-Açu, o meu pai nasceu lá, e a minha mãe nasceu no Rio Itacuruçá, em Abaetetuba, onde eu nasci. Então eu venho dessa vivência com eles, que eu trago muita coisa, muita lembrança da minha infância que eu aprendi com eles. Eles trabalhavam na lavoura, no plantio de mandioca, cana de açúcar, plantio de milho, eles tinham muitas criações como galinha, porcos, perus, e todas essas coisas pra

sobrevivência da nossa família. Então eu venho dessa linha de família e tempo, e eu aprendi com eles a trabalhar na roça, a ir pro engenho, [Figura 15]. Tinha a viagem de ir para o interior, porque a gente morava no interior, mas também tinha a casa na cidade também, como temos ainda hoje, e a minha vivência foi assim, eu vivia parte no interior [na ilha] e parte na sede da cidade de Abaetetuba.

A gente sentava na frente das casas, contava as histórias, contavam pra gente, e com essas histórias a gente viajava. Às vezes a gente não conhecia tal local, mas, contando uma história, a gente viajava no tempo pra descobrir. Eu me lembro do balde de cuia [Figura 14] que era muito cansativo usar, porque a nossa casa era distante e em um local alto. A gente morava sempre no centrão [local mais afastado da comunidade ou povoado], no centro da mata. Eu lembro que o terreno da minha família era o último, mais afastado da região, era um terreno muito grande. Meus pais mandavam a gente buscar água, eu andava uns duzentos metros até o riacho e aí chegava lá e mergulhava o balde de cuia e trazia a água. Eu gostava só do barulho que fazia – *blummm!*

Figura 14 – Balde de cuia feito do fruto da cuieira (*Crescentia cujete*)



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Nas brincadeiras de infância tinha a bola de seringa que quando eu era criança a gente tirava para brincar, mesmo sendo pesada e doendo no pé. A bola de seringa era o nosso brinquedo. A gente ia na árvore seringueira, fazia cortes, e quando caía o leite da seringueira a gente ia enrolando e formando uma bola do tamanho que a gente quisesse. Ficava um novelo de borracha que estica, mas é dura e fica pesada [Figura 16]. As crianças ainda fazem essa bola na comunidade pra brincar porque ela dura mais. Eles brincam de cemitério [também chamado de queimada]. Quando eu era criança eu também subia no pé de açaí e apanhava açaí para os meus pais, mas depois dos meus trinta anos com problema de coluna não deu mais! Mas hoje em dia você encontra pessoas de idade que ainda sobem no pé de açaí com a peconha e traz o cacho de açaí.

Lembro também das roupas de cambraia que ainda cheguei a ver minha avó usar. Como eu faço parte da umbanda eu utilizo as roupas só nos trabalhos da umbanda, que eu tenho que participar, eu sinto necessidade. Uso mais o turbante no dia a dia, isso porque faz parte da minha raiz, mas eu não utilizo as roupas na escola, porque a escola às vezes veta essa parte.

Eu acho que tenho satisfação por causa da convivência lá e de ser bem recebida no local. Eu chego lá, todos querem que eu vá a suas casas, querem me dividir às vezes. E tem uma satisfação muito boa, muito grande com o pessoal, me sinto satisfeita mesmo quando eu tô lá. Eu tenho um sentimento que me chama pra lá, eu não sei até hoje dizer sobre esse sentimento, porque como eu falei, eu não posso estar muito tempo na parte urbana, eu gosto de estar no mato, andando no mato, ficar envolvida! Às vezes eu vou para o Tauerá e lá tem um riacho e eu fico de molho olhando para as árvores, eu gosto muito! Engraçado, eu não sei nadar, não sei remar, mas eu gosto de estar lá, eu não sei se tem alguma coisa ancestral em mim, eu não sei... Ou como dizia a minha mãe, ou se é coisa de outra geração, outros tempos... Eu acho que é coisa de outra geração, não sei, incrível isso de mim!

Eu tenho muito carinho, sinto que pertenço àquele lugar e eu não tenho vergonha porque a própria localidade tem. Assim, o meu jeito

de ser, de me vestir com turbante, parece que eu bato, porque eles têm vergonha, eu sinto que eles têm vergonha, porque só se vestem como quilombola no Dia da Consciência Negra, que eles vão fazer todo aquele processo, aí eu sinto que eles têm vergonha, como lá no Tauerá-Açu. Quando chega a época da consciência negra, às vezes eles mandam me buscar, me convidam pra eu arrumar as meninas como quilombola. Tudo isso me ajuda a pensar que eu pertencço a esse lugar.

Hoje em dia você procura o que comprar [casa, terreno] nas nossas comunidades e ninguém quer vender, porque ninguém quer sair de lá daquele paraíso, com problema ou não, eles não querem sair, porque tem raiz ali. Eu vim embora para a cidade porque eu morava em um lugar que só de frente era mil metros, a única casa era a minha ali, aí era muito roubada, porque era só eu e meu esposo que morávamos lá. E às vezes a gente ia à cidade e não tinha quem ficasse na casa, aí eu fiquei com medo, porque era na estrada grande, não era perto de nada das comunidades, aí deixei a casa lá. Tô aqui na cidade, mas eu não deixo de ir lá, de buscar, de me entrosar porque é a minha família, eu tenho que estar entrosada e é uma coisa que faz bem pra mim, me faz muito bem! Eu não moraria em outra região porque eu gosto muito daqui, mesmo não indo a outros lugares eu não iria embora daqui, porque eu ia sentir muita falta da nossa natureza, da nossa alimentação, da nossa farinha, do nosso açáí, do nosso miriti, do nosso peixe e da bacaba, de tudo! Eu não saio daqui por nada! (Professora Cris).

Figura 15 – Engenho no município Abaetetuba-PA



Fonte: Google, 2023.

Figura 16 – Bola de borracha feita de leite da árvore seringueira



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Ao narrar professora, ativo a memória e vejo cruzos com minha história de constituição de mulher, professora da Educação Básica paraense, brasileira plural típica, com Ancestralidade marcada por mistura de povos. Vejo os cruzos de histórias nas minhas lembranças de nascer no interior da Amazônia Paraense em uma cidade com o nome do peixe Jacundá. Em minha infância a família a que pertencio fazia os percursos de deslocamento de uma cidade para outra em um ciclo migratório dentro do território da Amazônia Paraense, buscando melhores condições de vida e alimentação. Tenho lembranças de que o trabalho na roça com meus pais e avós era uma brincadeira, uma diversão. Também lembro do cutelo [um pedaço de lâmina de ferro com cabo de madeira, que as crianças podiam usar para cortar o mato] e da roupa de ir pra roça, que era uma só todos os dias. Comecei os estudos escolares dentro desse movimento migratório interior/roçacidade, me acostumei a caminhar quilômetros em estradas de terra vermelha, atravessar grandes rios, de rabeta, popopô ou balsa, por longas horas em movimentos de deslocamento. Acompanhei e aprendi com meus pais e avós a fazer colheitas, a pesca, banhos de cura com ervas como a verônica, os benzimentos, comer com a mão e a salgar carne de caça [animais como tatu, paca, veado, aracuã etc.] que era o alimento da semana. Também me lembro das reuniões na casa grande da tia mais velha, onde todos se encontravam, vindos da roça, para momentos de convivência e contação de histórias. Na cidade de Tomé-Açu [Figura 17], vivi parte de minha infância, adolescência até a vida adulta.

Figura 17 – Ponte na entrada da cidade de Tomé Açu, na Amazônia Paraense



Fonte: Google, 2023.

Tenho ricas lembranças de fazer viagens campo-cidade e atravessar a ponte da entrada da cidade de Tomé-Açu que divide a zona rural da zona urbana. Morei parte de minha infância na zona rural, na roça, onde do fogão à lenha fervia o leite de gado que minha irmã e eu buscávamos na casa do vizinho. Lembro-me do jirau de madeira, do chão da cozinha de terra batida, dos ninhos de galinha na área da cozinha e do galo que me acordava com o seu canto pela manhã. Não tinha energia elétrica e usávamos o candeeiro, acordávamos com o raiar do dia ainda com o orvalho cobrindo a mata e nos preparávamos para dormir com a chegada do escurecer. Mas, antes de escurecer, meu pai puxava água do poço para tomarmos banho e para a cozinha. O jantar era ao escurecer e logo depois tinha as histórias de vida de meu pai que se repetiam inúmeras vezes à luz de candeeiro e da lua, ao som dos bichos, no pátio da sala, até o sono chegar. As histórias de meu pai faziam a gente viajar desde a migração de meus avós das terras de Lampião, passavam por aventuras da morada na Bahia, a

vida em busca de emprego e crescimento em São Paulo, sua decepção e desistência da cidade grande, até migrar para a Amazônia Paraense. Quando passei a morar na sede da cidade de Tomé-Açu, minha rua terminava em um rio que se chama rio Acará Mirim! No bairro Campina. A poucos metros de minha casa estava o rio em que minha mãe lavava roupa todos os dias com as pernas submersas no rio para ajudar no sustento da família. Das águas do rio tenho as melhores lembranças, pois foi onde aprendi a nadar me empurrando na ponte de um lado para o outro enquanto minha mãe trabalhava. A brincadeira de pira-pegas na água, de disputar distância de nado, de nadar para atravessar até o outro lado do rio, de pular da ponte. Lembro-me de ficar com os olhos vermelhos e a pele tuíra, cinzenta, que “dava pra escrever”! Lembro que minha maior preocupação era chegar logo da escola para começar a brincar com as crianças e adolescentes que moravam em nossa rua e para tomar banho no rio. Cada época do ano uma brincadeira ganhava mais evidência, e entre elas estavam a que chamávamos de cemitério [queimada], taca na lata [tacobol], elástico, bandeirinha, fura-fura, peteca etc.

Ainda nesse período tinha o tempo das quadrilhas juninas em que eu era a miss mulata e dançava carimbó. Tinha o tempo das novenas, que íamos de casa em casa rezar a novena de Santa Maria. Tinha o senhor Petito benzedor, que benzia muita gente que vinha de perto e de longe. O senhor Petito era esposo da dona Mariazinha, católica fervorosa, e os dois moravam no mesmo casarão de madeira em frente à minha casa. Tinha o senhor Micão, vigia do mercado municipal que era marido da Dona Judite. Eles tinham uma bateadeira de açaí; ele recebia o melhor açaí da safra, D. Judite batia e vendia pra gente de todo lugar! Diversas vezes vivenciei o inverno amazônico em que as chuvas aumentavam e o rio enchia até alagar as casas mais próximas dele, sendo que às vezes as pessoas tinham que sair de suas casas até o inverno acabar e poderem voltar.

As histórias dessa gente que estava no meu bairro e que ajudou a formar a cidade não são contadas quando falam sobre a cidade, contam apenas sobre as famílias japonesas que colonizaram o

território. Mas em minhas memórias e lembranças sempre será importante quantas pessoas o senhor Petito benzeu e curou, quantas roupas de trabalhadores minha mãe lavou, quanta gente o açaí de D. Judite e senhor Micão sustentou e tantos outros que trabalharam para fazer esse território crescer e ser nosso! Hoje, com o conhecimento, passei a ter o Sentimento de Pertencimento Ancestral a esse lugar, porque entendi que faço parte desse grupo que existe e coexiste com outras histórias, como a “oficial” inventada.

((auto)biografia da autora).

Figura 18 – Rio Acará Mirim, bairro Campina, no município de Tomé-Açu Amazônia Paraense



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 19 – Enchente do rio Acará Mirim, bairro Campina, Tomé-Açu, Amazônia Paraense



Fonte: Acervo da autora, 2019.

E eu nasci aqui e estou até hoje morando nessa comunidade chamada Nossa Senhora do Pau Podre, nas margens do Rio Itacuruçá em Abaetetuba. Eu me chamo Maria Santana, a Santinha, neste mesmo lugar onde nós estamos eu nasci, no dia 27, meio-dia. Os meus pais contam que eu nasci no dia da festividade da Nossa Senhora Santana de Igarapé-Miri, debaixo de foguete, e eu era a filha mais esperada. Meu pai conta que foi a maior festa quando eu nasci, porque eu era a primeira filha dele. Hoje eu me chamo Maria Santana, com o nome da Nossa Senhora Santana de Igarapé-Miri, homenagem a ela, e me homenagearam também.

O que eu lembro é pouca coisa dos meus avós. Eu tinha um avô que se chamava Raimundo Bode. Por que bode? Porque dizem que era muito bravo o meu avô. A minha mãe contava que até pra namorar tinha que pedir permissão pra ele e ele ficava no meio e a minha mãe nunca pode namorar assim como era antigamente. Tinha uma história muito triste: a minha mãe contava e dava vontade de chorar com ela porque ela nunca teve a liberdade que ela dava pra mim, que eu era a filha mais velha dela. O meu avô por parte da minha mãe era muito bravo, a minha avó era um pouquinho menos. Eu morei poucos meses com eles

em Abaetetuba. Da parte do meu pai, o meu avô também era muito bravo, porque Deus só me deu avô bravo! Era metido a macumbeiro. A profissão deles todos era lavrador, todos os quatro avós e um era macumbeiro. Meu pai também era meio bravo, mas hoje eu agradeço a Deus porque ele soube me criar. Graças a Deus meus avós souberam criar os filhos deles porque hoje todos os meus tios são bem, foram professores, já são todos aposentados. Da parte do meu pai a mesma coisa, todos os meus tios são bem de vida, têm os seus trabalhos. Da parte da minha mãe, os irmãos dela, todos são professores. Minhas tias já estão todas aposentadas. Da parte de pai a maioria são agricultores, graças a Deus nenhum precisou ser pessoas erradas. Eu fui um pouco trancada com meus pais por isso que eu casei com 20 anos. Mas agradeço a Deus porque tenho três filhos abençoados por Deus. Mas minha família sempre foi um pouquinho brava. Meus avós principalmente. A minha mãe era um doce de mulher, tanto que ela deixou um lastro aqui na nossa comunidade, porque ela era a professora mais antiga, foi a fundadora da Escola Manoel Pedro Ferreira, que está nessa da foto abaixo.

Figura 20 – Escola Prof. Manoel Pedro Ferreira, Comunidade N. S. do Pau Podre, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Ela começou aqui em casa, dando aula, a minha primeira professora foi ela, a minha mãe. Nessa época, cada professor que se formava naquele Mobral [Movimento Brasileiro de Alfabetização, criado em 1967 pelo governo federal com objetivo de erradicar o analfabetismo no Brasil em dez anos] dava aula nas suas casas. Ela [minha mãe] era formada pelo Mobral, que ia até a quarta série. Aí era ela dando aula aqui em casa e a tia Luzia logo ali embaixo que davam aulas nas casas, eram as duas professoras. Não eram muitas crianças porque os pais não deixavam as crianças vir estudar, principalmente as mulheres, porque tinham medo de vir namorar, e às vezes como os pais eram bravos, não deixavam as meninas saírem porque vinham namorar. Não é como agora, antigamente não era assim.

Os pais tinham receio de mandar os filhos pra escola, tanto que o meu pai é analfabeto, meu pai não sabe assinar, meu pai não sabe ler. E a gente tentou ensinar, mas ele dizia que ele não era pra isso.

O meu vínculo aqui com os moradores é que eu faço o que eu posso pela minha comunidade e quando as pessoas me procuram. Eu sou muito querida, graças a Deus, por todos os moradores daqui. Todos que me procuram eu estou pronta pra ajudar. Tenho o meu transporte de ônibus aqui na comunidade. A gente faz o trajeto daqui pra Abaetetuba e pra onde quiser ir.

Não tinha como eu não ser professora! Mas o meu sonho é ser Assistente Social! Eu quero ser uma Assistente que saia na comunidade pra ver a situação do povo, porque só ficar dentro de sala não sabe nada! Eu vou ajudar as comunidades e já volto com a minha rasa de açaí segura [paneiro/cesto de palha com capacidade para 18 litros de açaí em caroço]! É isso que me faz feliz, ver a felicidade das pessoas, ouvir “obrigada”, abraçar! E a gente sente! Me sinto muito parte deste lugar, porque o ritmo de vida é totalmente diferente. Hoje você vai na casa do vizinho, se não tiver café, pede para o vizinho, que a nossa cultura aqui no Itacuruçá é essa! Se tiver alguém doente, a gente vai e um avisa o outro pra ajudar.

O que me faz sentir parte daqui é isso de poder dividir o pouco que eu tenho; é tão bom e gratificante e me sinto muito bem no final da tarde.

Olha hoje como eu tô feliz, porque eu tinha esquecido o aniversário daquelas duas crianças, mas Deus anda do meu lado e de repente eu ideei de fazer aquele bolo. Segunda-feira vai ser só agradecimento, vai ser só abraço. Eu sinto muito amor por esse lugar! Eu só vou deixar esse lugar quando eu morrer. E vou ter que ir pra Abaeté porque não tem cemitério aqui (Professora Santinha).

Figura 21 – Casa de palafita, Rio Médio Itacuruçá, Comunidade N. S. do Pau Podre, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2023

Figura 22 – Entrada da Comunidade Nossa Senhora do Pau Podre, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2022.

“Onde eu moro eu sempre vou na novena, uma vez ou outra na umbanda. Eu participo dos dois. Eu tenho um sentimento bom sobre isso.”

Onde eu moro eu sempre vou na novena, uma vez ou outra na umbanda. Eu participo dos dois. Eu tenho um sentimento bom sobre isso; às vezes as pessoas confundem a umbanda. Eu, por mim, tô naquela teoria que os escravos davam nome de santo pras entidades porque o senhor não gostava e eles eram massacrados e até mortos por isso, né! Então, eu tô nessa parte, eu considero a religião a mesma, pra mim é a parte boa.

Eu levo pra dentro da sala de aula um pouco da minha relação com a religião. O caso é que às vezes na sala de aula tem vários alunos, uns são católicos, principalmente nas ilhas, na localidade onde eu trabalhei um ano e quatro meses, eles têm essa divisão lá. Uns são católicos, outros são da umbanda, outros são evangélicos. Então é difícil a gente conversar sobre isso dentro da sala de aula! Então é não falar! Só que teve uma vez que eu tava dando aula aí um aluno viu um vídeo de uma vez que eu tava no terreiro de umbanda da minha Irmã, e disse:

“Professora, eu lhe vi em um terreiro, eu lhe vi em um vídeo!”. Teve um trabalho de tal entidade e eles viram o vídeo, e eu fiquei querendo mudar o assunto. Ele perguntou: - Professora, como é que pega essas coisas? E eu fiquei só querendo mudar o assunto. Aí depois eu falei só com ele, o que perguntou, perguntei onde ele viu, porque ele não desistiu de ter uma resposta de mim, ficou lá por perto, deixou todo mundo sair... Eu expliquei pra ele e ele falou assim: “Ah! Foi o pessoal da minha casa que participam lá!”. E eu nem sabia. Eles são da beira da costa do Tauerá, logo adiante. O aluno disse assim: “É o meu pessoal que participa, eles se cuidam lá, todos eles têm esse problema, então eu vi a senhora em um vídeo, por isso que tô perguntando”. Fui falar pra ele e explicar. Então dentro da sala de aula eu não falo, não converso sobre isso, só se o aluno perguntar, que foi só esse um que me perguntou. Então lá no Tauerá a maioria do povo é dividido, tem a parte da estrada que chamam de centro, e tem a parte do rio, então o pessoal da parte do rio são mais focados na comunidade, tem um terreiro de umbanda lá, só que eu nunca fui lá. Eles são mais focados na igreja e os da parte do centro são mais focados na umbanda, eles sabem tudo de umbanda. Se perguntar pra aqueles meninos de lá do centro, eles sabem tudo sobre umbanda, porque acho que eles vão com os pais, já das igrejas eles não sabem como é!

Meus avós traziam a gente pra umbanda pra cá [no centro da cidade de Abaetetuba]. Nas ilhas eu nunca fui, nunca ouvi dizer que tinha. Eles traziam a gente pra cá [pra cidade] pra mesa branca, mas eu tenho aqui em Abaeté uma irmã, que é irmã da minha mãe, ela tem terreiro de umbanda. A minha mãe criou ela, é minha irmã de criação, ela era misteriosa desde criança e quando foi depois que ela teve filhos e constituiu família, foi aparecendo um bocado de coisa nela, e foram perceber que eram essas coisas. Hoje ela tem um terreiro, ela atende muita gente, ela dá entrevista também quando as pessoas procuram ela, aí também de vez em quando eu vou lá porque eu também sou meio misteriosa, eu não posso tá muito tempo na cidade eu tenho que tá um pouco no mato, nas ilhas, pegar uma força assim. Me dá uma

fraqueza quando eu não vou muito, eu começo a ficar fraca a ficar um pouco alterada e eu tenho que ir. Por isso que eu uso todas essas coisas assim, o turbante [Figura 23], eu acho que eu herdei deles, dos meus avós porque a minha avó usava muito turbante, muito saião, então a minha mãe, eles sempre falavam que o meu tataravô era bem negro e parece que a minha tataravó era portuguesa e teve essa miscigenação, essa mistura e a gente herdou isso deles, a gente é meio misturado, tem uma parte espírita dos meus primos que moram pra São Paulo, eles são espíritas e a outra parte eu nem sei dizer se é da umbanda ou o quê.

Eu explico normal sobre a umbanda que eu participo, eu já sei explicar porque outros alunos já perguntaram! Uns dizem: “Ah! Porque isso é da parte do feio!”. Já sabe como são os alunos, né! Aí eu digo: “Gente, não é assim! Não é da parte do feio!” Porque a história do Brasil foi ensinada muito errada para os pais dessas crianças, pra gente! Eu fui aprender aqui na Universidade com 52 anos, quando eu entrei na Universidade. Eu fui aprender aqui a história do Brasil porque fiquei esse tempo todo longe! Então os pais ainda não têm essa formação, pra eles o Brasil foi descoberto por Pedro Álvares Cabral, aquela história. A comunidade não repassou a história nossa e eles também não tiveram a oportunidade, não conheceram direito a história do Brasil. Aí eu explico: “Crianças, a história foi ensinada errada pra vocês!”. Aí eu vou contar a verdadeira história.

A escola do interior é muito interligada à igreja [católica e protestante], e ela isola essa parte das outras. Então eu nunca apresentei para os alunos as roupas que eu uso na umbanda, não falo sobre esse outro lado da minha vida. Eu participo da umbanda desde os meus quatorze anos, porque eu tenho certa mediunidade. Então eu tenho que tá um pouco na umbanda, um pouco na mata, um pouco no rio, é assim a minha vida.

E a nossa família se considera negra! Não tem nem um que não gosta da sua cor, eu queria ser mais negra ainda! Eu acho triste que eles me procuram só nessa época da consciência negra, porque nós vivemos, nós somos descendentes, nós vivemos a realidade, nós ficamos com os

costumes. Sobre religião, a parte que eu conto na sala de aula é o que digo quando as pessoas perguntam por que eu uso turbante, colares. Conto que tem gente que é quilombola, mas não é da umbanda, mas é a nossa religião, é uma maneira que os escravos utilizaram para se manifestar. Às vezes os alunos chegam na sala de aula comentando e criticando alguém que tava batendo tambor na casa dela, que é macumbeira! Aí eu explico. Mas é uma parte muito criticada. A gente é muito discriminado! Então a história da religião eu já não falo em sala de aula, só falo para as pessoas que me perguntam, eu só comento. (Professora Cris).

Figura 23 – Professora Cris e objetos da Amazônia Paraense e objetos de época



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 24 – Professora Cris, Rio Médio Itacuruçá, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2023.

O que sei é que, aqui na comunidade onde eu moro, temos poucos moradores que podem contar a história antiga, dos antigos acho que não chegam a ser trinta pessoas mais. Faz quatro meses que morreu uma moradora, a última sobrevivente da escravidão desse lugar, que tinha cento e cinco anos, a Dona Indúia, e agora acabou a geração dela. Ela me contou que como escrava apanhou muito, que se ela não fizesse o que mandava ela apanhava. Que tinha que encher água no pote e levar na cabeça até a casa do senhor dono da fazenda. Que depois se criou nesse território quilombola, que teve filhos. Contou como eram as comunidades do rio Itacuruçá antes e como foi para os quilombolas chegarem. As comunidades quilombolas, ou os negros nesse território, começou na comunidade Arapapú, que chamam de Alemanha, onde não tem nenhum branco é só negro, preto mesmo! Mas são uns negros educados, eles recebem muito bem quem chega lá!

Eu me lembro que meu avô era macumbeiro, e naquela época macumbeiro era respeitado! Deus o livre quando ele estivesse no maracá dele, não tinha tambor, era só no maracá que ele fazia as

músicas dele e cantava, e se a gente não respeitasse apanhava! Então foi assim que meu avô, por parte de pai, usou as duas irmãs e dizia que foi o Tranca Rua que tinha mandado, meu avô fazia isso sendo macumbeiro. E meu pai, que também é metido na macumba, seguiu a mesma linha. Tenho vergonha porque eu não acredito nisso! Eu sei que a cultura do negro é a umbanda, é a macumba, eu sei porque o vovô era disso, mas eu não acredito! Eu acho ruim essa coisa de forçar e fazer mal às pessoas em nome do exu deles, não! Fazer maldade, como eu via meu avô fazer, não dá! É horrível! Eu ainda não vi macumba boa! Toda macumba é ruim! Se não vem da parte de Deus não é bom!

Eles diziam que na nossa religião os pretos velhos são os antigos escravos sofredores, que sofreram muito! Aqui nessa região só era o meu avô de macumbeiro! Ele falava que ele era respeitado por causa disso! Tanto meu avô quanto meu pai conseguem as coisas muito fácil! Eu acho que eles conseguem por causa da macumba! Meu pai diz que tem o espírito do vovô, o pai dele! E diz que consegue as coisas porque o pai dele está com ele! Ele se vê no pai dele, ele adora uma macumba e vai de vez em quando lá! Porque aqui na nossa área não tem, mas tem na outra comunidade aqui próxima. Nessa outra comunidade tem casa de macumba, tem os santos dele tudinho lá, e lá ele vai! Meu tio vai! Eles todos têm mais de setenta anos! Eu sempre ficava com as dúvidas na minha cabeça quando eles diziam que os negros voltavam e incorporavam em espírito no corpo deles para se vingar dos patrões. Eu me perguntava se uma pessoa morta voltava mesmo e descia em um ser humano, como o vovô que só dava aqueles pulos e já descia tal pessoa.

Aqui na nossa comunidade a atividade quilombola que a gente faz com as crianças que envolvem a comunidade é o nosso Círio Mirim. A gente tira as crianças católicas e faz o Círio Mirim, só de criancinha. Monta Nossa Senhora e as crianças vão acompanhar o Círio e carregar a santa. Depois do Círio tem as brincadeiras de barquinho, com barquinha de lata que eles adoram ir lá em cima e voltar, o pula-pula. Aonde muitos evangélicos vão juntos, mas não

vão pra igreja, vão só andar na barquinha. E agora a tradição de todas as comunidades é a EBF [Escola Bíblica de Férias], onde todo mundo se junta só numa religião pra falar de Jesus. É tradição isso na nossa comunidade! Aí no Baixo Rio Itacuruçá que tem muitas danças juninas. As outras danças foram acabando devido as professoras serem mais evangélicas, aí não tem como buscar uma tradição mais antiga, é mais difícil ainda na escola que eu trabalhei onde todos são evangélicos e só eu era católica, aí não tinha como, você não consegue, é muito difícil! O Curuperé não tem macumba, graças a Deus! Aqui onde moro tinha, mas fechou, Graças a Deus! Ihhh, temos macumbeiros que falam; um que mora pra'lí e outro que mora aqui em frente, que tá pra Belém. Mas tem casa de macumba na comunidade aqui do lado. (Professora Santinha).

Figura 25 – Professora Santinha em sala de aula com os alunos rezando o Pai Nosso



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Eu lembro do meu avô materno sempre com a Bíblia na mão, cantando cânticos da igreja protestante e minha avó materna fazendo bonecas de pano. Minha avó paterna era muito católica e meu pai cresceu e viveu até o fim de seus dias com muita devoção ao

catolicismo. Todos os dias pela manhã meu pai amanhecia cantando os hinos católicos, mas também cantava na ida e volta da roça, ao cozinhar, e cantava: “Amanheceu, oh divina luz! Amanheceu, oh divina luz! Em nossas almas acendei o amor, o amor de Jesus!”.

Minha mãe ia à igreja católica mas, às escondidas, sempre frequentou casas de macumba e benzedeiras; usava banhos, trabalhos e simpatias, que até hoje ela acredita. Lembro que havia uma senhora preta chamada Margarida que minha mãe levava meus irmãos e eu para benzer e era ela quem curava o umbigo das crianças com suas ervas. Dentre as histórias que minha mãe contava sobre essa senhora, era que ela enterrava o umbigo das crianças em um lugar próspero para definir a boa sorte da pessoa ou sua profissão. Toda a minha família – entre evangélicos e católicos – sempre olhavam isso como algo feio, passível de condenação e distância. A memória traz à lembrança o sentimento que me foi impresso, de que as matrizes religiosas africanas e indígenas eram satânicas, temíveis e se deveria ter distância e medo. Cresci em uma rua que finda no rio, e que neste rio todos os anos eu corria para ver a procissão do Círio fluvial de Santa Maria [Figura 26]. Entre a infância e adolescência fui catequizada, batizada, fui coroinha, catequizadora e crismada como a maioria das pessoas de famílias de cristãos em cidades do interior da Amazônia Paraense. Como professora, aprendi que a religião ancestral não é algo satânico, mas continuei com a distância. Minhas narrativas atravessadas pelas das professoras mostram que a consciência de estar na Amazônia Paraense, da verdadeira história de nossos povos indígenas e negros, e de nossa Ancestralidade só ficaram claras com estudos na universidade.

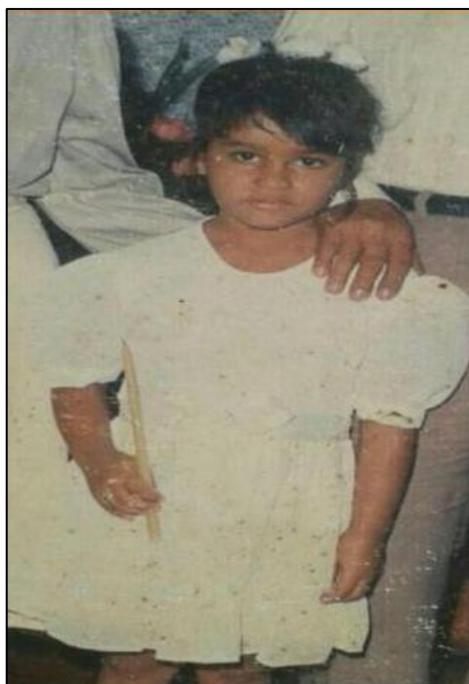
Na cidade onde cresci, Tomé-Açu, não tem muitas manifestações de outras religiosidades, principalmente nas escolas. É comum as igrejas católicas e protestantes estarem no centro da cidade, ser a doutrina que rege a vida das pessoas, e também ter parceria com a prefeitura para administrar escolas, usar um currículo voltado para a doutrina da religião e nomear as escolas com nomes de santos católicos. ((auto)biografia da autora).

Figura 26 – Círio fluvial no rio Acará Mirim, município de Tomé-Açu-PA



Fonte: Acervo da autora, 2019.

Figura 27 – Professora Ivete Brito em seu batismo católico



Fonte: Acervo da autora, 1991.

“Nas aulas fora da sala de aula a gente vai no rio, que fica perto da escola, ver o pirarucu, o matrinxã, o surubim, o tucunaré.”

Eu tenho mais de dez anos como professora, mas esse ano a prefeitura não me contratou. Posso dizer que os alunos da comunidade quilombola do rio Tauerá-Açu em Abaetetuba são crianças muito envolvidas com a natureza. Nas comunidades, os pais e filhos trabalham muito com açaí em sua lavoura. Inclusive, no verão é época do açaí e muitos alunos nessa época começam a falhar/faltar na sala de aula. Então, eu utilizo o caroço de açaí para fazer as continhas de matemática. Coloco os alunos de dois a dois, porque é muito complicado por ser multissérie! Terceiro, quarto e quinto ano em uma mesma sala lotada. Dividir o quadro em três é complicado, então eu achei melhor fazer utilizando as sementes da nossa terra, e eles gostam! Divido as cadeiras das duplas em fila e vou chamando pra ensinar. Cada um leva um pouco da semente do açaí de casa, cada um leva na mãozinha. Primeiro eu vou no terceiro ano e fico perguntando para a dupla de alunos, por exemplo: “José, quanto é 2 mais 4? Manoel coloca 2 caroços na mão e José coloca 4 caroços na mão. Vamos juntar!”. Eles juntam os caroços e vão conferir juntos. E eu trabalho a soma. Então vem a segunda dupla e assim por diante!

Eu achei que as continhas com o caroço de açaí parecem mais fáceis pra eles porque eles trabalham, ficam brincando e contando no açaizal com os pais quando vão apanhar açaí. Eles ficam contando até quantos pulos leva pra apanhar cada cacho de açaí, porque apanha o açaí com a peconha. Colocam a peconha no pé e vão subindo, dando pulos, até o topo do açazeiro onde tá o cacho de açaí. Então eles contam: primeiro pulo, segundo pulo, terceiro pulo etc. Aí eu já pego isso e ensino os números ordinais da matemática, né! Essas crianças são extraordinárias, essas crianças fazem isso no mato!

A mesma coisa eu faço com o terceiro ano e quarto ano, e eles gostam! Também faço atividades, eles grudam em cartazes os caroços, as sementes. Eu não gosto muito que eles escrevam no caderno, é lá um dia! Depois de eles visualizarem e entenderem que eu divido o quadro em quatro e coloco os registros, então os alunos mesmo vão

grudar no caderno os caroços de açaí, também arroz que eles plantam e o feijão. Por exemplo, eu coloco: 3 mais 4. Eles vão contando, grudando e registrando no caderno.

Com a semente de galá-galá [Figura 31], eles ficam brincando na hora do recreio. Essa semente é encontrada nas beiras do igarapé, no rio, ele dá dentro de uma fava parecida com a de feijão, só que é maior! E se forma de dois a dois ou três a três. Então eu falo para eles encontrarem, buscarem a semente de galá-galá junto com os pais, porque no interior tem cobras e esses bichos, e eles vão!

Quando eu falo que fujo do livro didático quero dizer que não faço só o que está nele. Eu ensino e mostro o que são as coisas que os alunos não conhecem, mas pra eles entenderem o assunto eu uso as coisas que tem na nossa comunidade. Ao invés do figo, utilizo uma manga, que eles conhecem bem! Ao invés do rinoceronte eu uso o exemplo de um cachorro, um porco do mato, as caças que todos eles conhecem como paca, macaco, o gambá do mato que tem muito na nossa região e a gente chama de mucura, o quati e outros.

Os animais daqui da nossa região eu utilizo na aula de ciências, por exemplo, para estudar animais vertebrados e invertebrados. Nas atividades depois que eu explico, faço as questões: “escreva ou desenhe um animal vertebrado e um invertebrado” e eles desenharam a mucura, o urubu, a raposa etc. Assim também eu vou ensinando eles a diferenciar as classes dos animais como répteis, mamíferos, peixes. Então nas aulas fora da sala de aula a gente vai no rio que fica perto da escola, ver o pirarucu, o matrinxã, o surubim, o tucunaré... Aí os próprios alunos já sabem porque eles vivem nas matas e nos rios, é bonito ver eles apontarem e dizer que aprenderam a classe daquele animal. Eles sabem que a baleia é um mamífero, mas a gente fala dos nossos botos que são mamíferos! Então é uma aula que eu falo dos desenhos que tem lá, mas na prática eu fujo para as coisas daqui, pra ensinar o mesmo conteúdo!

Então é assim, a comunidade quilombola não gosta de fugir da regra, do seu contexto, da sua cultura, então a gente tem que aproveitar isso e trabalhar com os nossos alunos não só o que chega até nós, mas os

nossos objetos, seres, imagens, paisagens, aproveitar essa situação e fazer aula fortalecendo o que é nosso!

Na aula de matemática, por exemplo, eles sabem o que é uma raza [paneiro de palha que serve de medida] de açai, lá no interior eles sabem quantos cachos de açai completam uma raza, quantos quilos! Aí eu já trago esse assunto pra ensinar, por exemplo, o conteúdo de unidade Medidas da matemática. Aí eu falo da raza do açai, do litro de açai, que aqui é vendido de um litro e meio litro [Figura 28].

Figura 28 – Litro de açai e litro da farinha como são vendidos nas feiras paraenses



Fonte: Google, 2023.

Explico do litro da farinha que é diferente do litro do açai. Eles sabem melhor que eu, porque aprendem a calcular em casa com a família, e ficam surpresos e empolgados quando eu digo que é o conteúdo de matemática. Então eu levo pra sala de aula uma representação em tamanho menor da raza de açai, e pra não estragar o açai eu levo só o caroço. As medidas de uma raza são vinte e oito quilos. Eu mando eles perguntarem em casa quantos quilos dá uma raza cheia de açai pra confirmar, e medir com o pessoal da casa deles. Então eles levam para a sala de aula uma mini raza [paneiro de palha só para representar]. Eles enchem o mini paneiro de açai, mas com todo cuidado trazendo só o caroço pra não estragar o açai que é muito precioso pra nós, muito valorizado por nós!

Todos os alunos têm paneiros de raza de açai em casa! Outro dia eu perguntei para um pai sobre a vara que tem agora, que fizeram para apanhar o açai, e o pai do aluno me respondeu que eles não se adaptaram com ela, ele disse: “Ninguém tira a vez da peconha! Nada

substitui a peconha!”. E eu achei bonito ele falar isso! As crianças também ajudam a subir e debulhar o açaí, então pra eles é um divertimento.

Figura 29 – Raza de açaí; peconha em uso



Fonte: Google, 2023.

Nossas aulas de história são muito lindas. Eu não gosto de ensinar a história do Cabral que descobriu o Brasil, eu só digo que alguém conta essa história por aí! Até porque eu aprendi na minha infância na escola tudo errado! Depois de adulta que eu vim saber a verdadeira história! E os alunos até zombam disso! Porque não é porque eles moram no interior que eles não questionam, eles falam! – “O Brasil não tava escondido!” – Quem descobriu o Brasil foram os índios, porque eles já moravam no Brasil! Então eles já sabem de muita coisa! Nas minhas aulas de histórias eu falo sobre os povos dos tempos primitivos, dos povos indígenas e africanos e gosto de levar para a sala de aula objetos dos nossos ancestrais pra contar sobre a sabedoria dos antigos e como a história vai se formando e mudando. Por exemplo, eu levo a cuia, que antigamente as pessoas, como os meus avós aqui da comunidade usavam para guardar a comida salgada para conservar porque não tinha geladeira, a comida era só salgada, cobriam com um pano e a comida não estragava. Eles faziam a salga, colocavam o sal e o cominho e iam tirando de acordo com as refeições, e a cuia era imensa! Hoje em dia já não tem nem árvores que tem as cuias grandonas! Os antigos penduravam a cuia com o alimento no teto com uma corda feita da embira do miritizeiro, hoje em dia é até proibido tirar essa embira do miritizeiro.

Eu mostro para os alunos como era o saleiro feito de cuia, com tampa e barbante e que era pendurado no teto também. Eu tenho andado no interior da comunidade e não vejo mais na casa das pessoas. As crianças ficam até surpresas quando eu mostro, porque com a tecnologia entrando na comunidade tá tudo moderno, tudo bonitinho, né! Até nas ilhas você vai e são poucas casas que tem! Eu via na casa dos meus avós e acho importante mostrar! Mostro o ferro de passar roupa que funcionava com brasa de carvão dentro, muito pesado!

Eu conto a história do balde de cuia para os alunos, balde feito a partir da cuia. Eles apanhavam a cuia, colocavam pra secar a bucha de dentro até que ela encolhesse, quando a bucha de dentro da cuia balançava era porque já estava seca, então eles cortavam um pequeno círculo na parte de cima deixando preservando o umbigo, que eles chamam de cabo da cuia. E o balde de cuia durava muito! Muito! Até ficar velhinho e depois quebrava. Ah! Eu gostava do balde pequeno. Porque pesa! Não tinham na época esses baldes de plástico que tem hoje. Tinha só de alumínio, mas era caríssimo e meus avós não tinham condições de comprar. Mostro o candeeiro, conto que nem sempre teve energia e que em algumas comunidades ainda não tem! E com isso aproveito pra falar da história do fogo desde o início da humanidade.

Eu mostro para os alunos de onde nosso povo veio da África, porque depois que foi documentado e dividido as comunidades quilombolas, mas muitos não sabiam a história de onde vieram, sobre seus povos. A gente só ficou mesmo com a cultura que hoje em dia, tudo o que a gente faz é o que nós herdamos dos nossos povos. E os alunos não sabem da história, eu conto a história pra eles: o que é um quilombo, como se formava um quilombo, porque eles são quilombolas e vou mostrando a realidade que muitos hoje em dia têm vergonha de sua história, mas também muitos gostam!

Então eu vou contando a história e vou montando na sala de aula. A história do turbante que as pessoas do nosso povo e meus avós contavam era uma história muito dolorida de que nem o cabelo as mulheres podiam soltar, tinha que andar com o turbante na cabeça e

vestidão. Eu conto tudo para os alunos, coisas que nem os pais contam pra eles. Às vezes eu fico triste porque os pais dos alunos são quilombolas, mas eles não contam nem a metade das histórias. Então eu conto para os alunos que nosso povo veio da África para o Brasil, que eles foram caçados, perseguidos, foram escravizados e os alunos ficam até meio revoltados! Mas muitos não se consideram negros, muitos não gostam de ser negros. Mas conforme a gente vai estudando, conversando, lendo na sala de aula, eles vão olhando e sentindo diferente. Eles têm vergonha de ser indígena também, mas muitos preferem mais ser indígenas, porque tem aquela fama de que é bravo, que gosta de dar flechada. Eu pergunto por que eles não gostam de ser negros eles não respondem. Eles têm mais vergonha do que orgulho de ser negro e indígena!

Tem muitos lutando pela nossa história, mas como professora eu me sinto solitária nessa luta, porque às vezes eu sinto que só eu que abraço a causa lá. Inclusive eu estou juntando mais objetos antigos pra guardar e falando pra eles que é importante.

Na aula de geografia, no conteúdo campo e cidade, por exemplo, eu explico a cidade e sobre o campo eu não me enrasco porque eles sabem tudo! Eles fazem o caminho da escola até em casa. Desenham os barcos na frente da cidade. O trajeto do Círio no arraial de Conceição. Eu peço pra eles desenharem o trajeto de quando eles vêm da cidade para o interior. Eu ensino o trânsito, eles já sabem as embarcações que tem que ir pela direita e a que tem que ir pela esquerda pra não bater uma na outra, porque agora o trânsito no rio ficou mais violento. Os meios de transporte são o rabudinho, que são pequenos e só aguentam duas pessoas, os barcos, as rabetas.

Na aula de língua portuguesa, como eu respeito muito o povo da minha comunidade, eu tomo cuidado, porque o livro didático vem com palavras muito difíceis de lidar. Então eu respeito o linguajar que as crianças trazem de casa, porque eles falam conforme a família fala. Então eu não chamo atenção de ninguém, eu não fico falando se eles falam certo ou errado. Então eu monto textos com histórias da comunidade, por exemplo, de árvores da terra firme e árvores da

várzea, em um texto pequeno conto só a história das mangueiras que dão frutos, em outro texto pequeno conto a história das várzeas que têm árvores frutíferas, principalmente o açazeiro, que os animais, principalmente a mucura, ficam lá em cima, eu vou montando e eles se divertem! Eu monto textos com histórias e monto um ditado ali, que já não se utiliza mais, mas eu gosto de montar. Dentro dos textos eu monto atividades pra marcar os adjetivos, os substantivos etc.

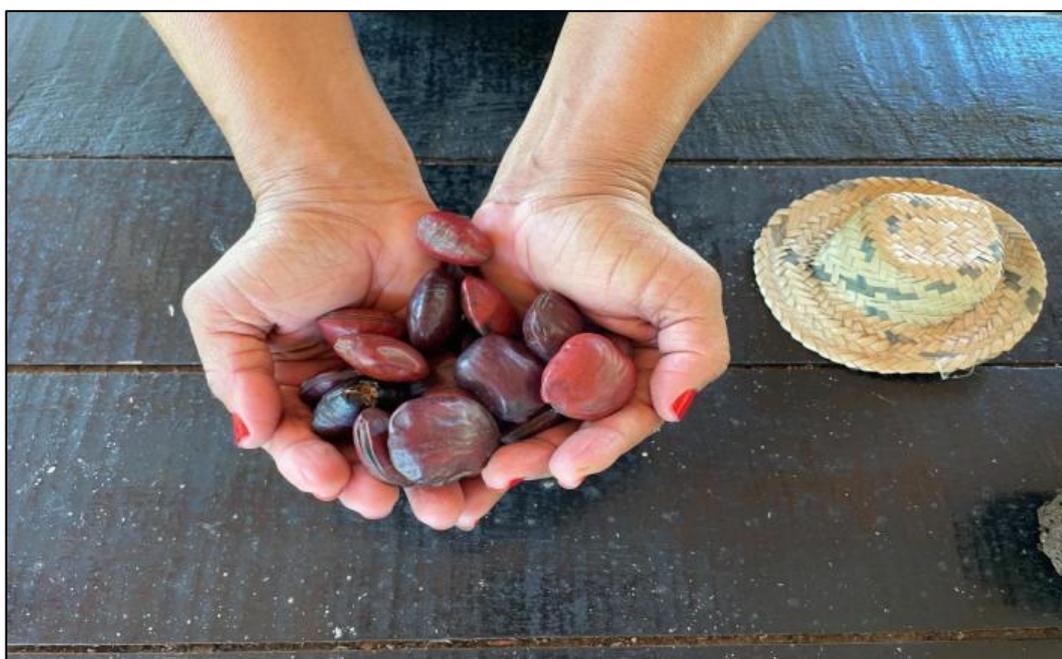
Tem muitas palavras da nossa comunidade que não tem nos dicionários, outro dia procurei a palavra GACHELANDO. É que as pessoas da nossa comunidade falam nas conversas, por exemplo: “É! Agora eles ficam gachelando no mato do outro!”. Então tudo isso mostra que não é só as palavras do livro que são certas, eu fui procurar no dicionário e não achei! Então nós aqui criamos as nossas palavras também! E pra nós GACHELANDO É O MESMO QUE ANDANDO, no exemplo seria andando no mato do outro procurando caça. Pra mim é um conhecimento que não é novo, que eu tenho que respeitar e que é certo também! É um saber nosso dado pelos nossos familiares, dos antepassados. Eu acho bonito o jeito que a gente fala! O jeito que as crianças falam! Que os pais das crianças falam! (Professora Cris).

Figura 30 – Professora Cris e os objetos da cultura ancestral Amazônica Paraense que usa em suas aulas



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 31 – Semente de galá-galá ou olho de boi



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 32 – Professora Cris em sala de aula com alunos e alunas



Fonte: Foto cedida pela professora Cris, 2021.

Tô nessa vida de professora já faz uns anos, mas agora eu estou como Professora Responsável [professora que fica responsável por tudo na escola]. Sempre veio os livros didáticos para a escola, ele ajuda um pouco, mas não muito, porque o que tem no livro didático nem todas as crianças conhecem. Como professora, não usava tanto os livros didáticos, a gente se baseava, mas fazia o nosso método de trabalho com a comunidade, com o que as crianças conheciam.

Eu trabalho a aula de história contando a história da nossa comunidade. Eu conto essa história pra resgatar e não deixar acabarem as tradições daqui da nossa comunidade quilombola. A gente não pode deixar as nossas raízes irem embora, temos que continuar contando como era e como está hoje. Sempre os alunos perguntam como foi fundada a igreja Nossa Senhora de Nazaré do Pau Podre e porque ela é chamada assim. Então para contar a história tive que fazer pesquisa com meus avós que eram da época. Que segundo eles quem achou a Santa foi o meu avô, Raimundo Pajeró. Ele foi lancear e veio um pau na rede [pau em que foi esculpida a santa]. A maré estava vazando e tinha o remanso, redemoinho na água em um só lugar. Então meu avô e o parceiro dele que estavam lanceando pra pegar o peixe viram que

sempre vinha um pedaço de pau na rede, e veio na rede por quatro vezes, por mais que eles jogassem fora, esse pau podre voltava. Hoje tem a igreja e até um livro de Nossa Senhora do Pau Podre. E eu faço as aulas de história contando essa história da nossa comunidade, e não só as histórias dos livros didáticos.

Eu tento mostrar para os alunos a realidade da nossa comunidade que hoje é quilombola. Então a gente tem que narrar as nossas histórias além das que estão nos livros. Meu avô me repassou, e eu trabalho essa história. Hoje todas as escolas contam a história da nossa comunidade para os alunos, se perguntar todos os alunos sabem.

Uma vez eu fui falar sobre a história do Pedro Álvares Cabral que descobriu o Brasil e um aluno me falou: “A senhora viu ele descobrir o Brasil?”. Eu não sabia como responder! Então eu me sinto mais segura em ensinar as histórias contadas pela nossa comunidade.

Na aula de geografia eu falo para os alunos que nós somos abençoados por Deus porque aqui na nossa terra temos muitas árvores, um ar limpo, temos o nosso açaí natural que podemos apanhar e bater sem ter misturas, o nosso é natural mesmo da fruta da nossa região, do nosso plantio! Descrevo que temos muitos animais que vivem somente do que dá na nossa terra, como os porcos que são criados comendo casca de mandioca, alimento da própria terra. Acho importante ser assim também porque quando vierem fazer coisa errada no que é nosso a gente possa se defender aqui.

Na sala de aula a gente lê um pouquinho o livro didático, depois da leitura a gente tenta montar uma tarefa, apresentar falando o que entendeu do livro e como é pra gente fazer, agir com a natureza. No caso eu trabalho com a quarta série, eu já ensino os alunos a fazer exposição. Em outro momento tiro uma manhã só para ler o livro didático, então os alunos vão pra casa com a tarefa de pesquisar com seus pais, para no outro dia apresentar com as palavras deles o que eles achavam sobre a leitura e o que eles entendem que devemos fazer. Com as palavras deles e não do livro! Eu levo os alunos para aula passeio, mostro pra eles tudo durante a aula passeio, e pergunto:

“O que viram? O que acharam? Falem sobre a experiência depois da leitura do livro”. E eles conversam!

Figura 33 – Crianças em aula passeio, Escola Nossa Senhora das Graças, Moju Miri, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Os alunos têm muita dificuldade com a língua portuguesa porque a nossa linguagem do interior é diferente da cidade. Tem uns que falam PRÉFESSORA porque os pais falam assim, aí você vai corrigir uma criança dessa? Então eu sempre fui explicando com jeito sobre as várias formas da palavra, mas tem pais de alunos que ficam chateados com a gente, porque querem que os filhos falem daquela maneira porque é o que eles já estão acostumados.

Hoje não me vejo muito como professora de sala de aula, eu prefiro ficar como Professora Responsável pra correr atrás de recursos. As dificuldades fizeram eu querer ficar como Professora Responsável para buscar melhorias. Já ajudei várias escolas, do chão ao teto, um banheiro digno etc.

Nas comunidades eu sinto que a maioria se ajuda, basta a gente pedir alguma coisa que rápido todos contribuem, como a festa junina. Todos na comunidade lutam muito para manter as tradições; se adocece um,

no boca a boca todos ficam sabendo e o doente já começa a receber visita dando aquele apoio.

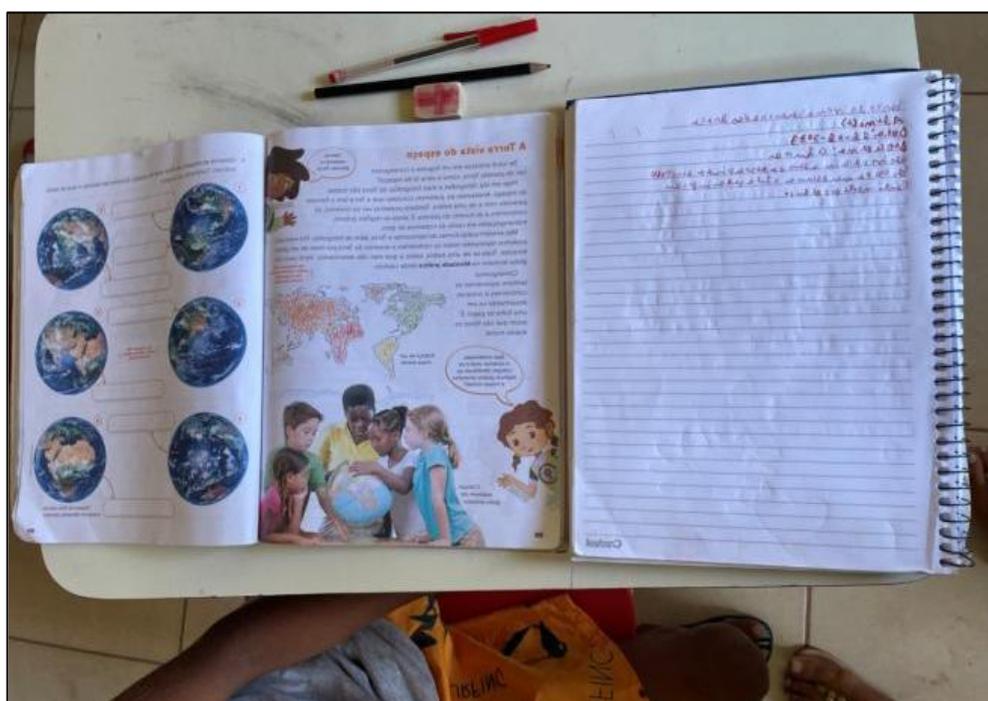
Ensino matemática com as coisas que os nossos alunos conhecem, caroço de açáí, caroço do inajá, caroço do tucumã e até ovo! A gente leva ovo cozido para a sala de aula. Eu faço os problemas matemáticos com as situações que os alunos passam na comunidade, eles entendem rápido assim! Me baseio nos problemas do livro e uso o nome dos meus alunos, assim eu já aproveito e ensino sobre nome próprio, como se escreve o nome próprio, o português na matemática também! Por exemplo, eu tenho uma aluna que gosta muito que use o nome dela, a Mikaelem, e os pais dela criam galinhas. Então eu formo o problema matemático com eles assim: “Mikaelem tem duas galinhas, que botaram dois ovos. Andreza tinha uma galinha, que botou dois ovos e quebrou”. Então mando montarem os probleminhas matemáticos. Na sala de aula a gente pegava os ovos e quebrava pra ver o resultado. Com os ovos quebrados eu já aproveito para ensinar como nascem os pintinhos, para que serve o ovo etc.

Nas aulas de ciências a gente vai para o igarapé que a água é rasa, levamos sabonete, creme de cabelo, e ensino a limpeza nos cabelos, cortar e limpar as unhas, a escovar os dentes. E dou aula de como cuidar dos igarapés, como eles se formam, a importância de não jogar lixo, não poluir e prejudicar os nossos peixes. Que se poluir eles vão parar de comer peixe e vão sentir falta! Eu faço a atividade sobre “o que Deus criou?”, aí eles vão fazendo colagem no papel de tudo o que eles encontram pelos caminhos. E graças a Deus até hoje os igarapés são bem limpinhos! Todos cuidam!

A aula de religião na minha sala de aula a gente tinha que saber trabalhar porque na nossa comunidade a maioria é evangélico, aí eu tenho que saber o que fazer na aula pra não colocar ninguém em um lugar difícil. Primeiro eu canto um louvorzinho com eles, um que todos conheçam, depois eu sento e tento conversar sobre o que é certo. Cada um escreve no seu caderno, desenham como eles acham que Jesus é! Na sala de aula só tem alunos evangélicos e católicos, e graças a Deus aqui no Itacuruça é só essas duas mesmo! Mas uma

atividade que faço na aula de religião é um desafio de quem canta o melhor louvor, quem canta mesmo pra Jesus! E eu tenho alunos que gostam que só de cantar! Outra atividade é: “quem sabe o maior versículo da Bíblia?”. E a gente vai conversando, porque não tem outro jeito em um lugar que tem mais evangélicos que católicos. (Professora Santinha).

Figura 34 – Aluno lendo o livro didático em sala de aula, Escola Nossa Senhora das Graças, Moju Miri, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Figura 35 – Trabalho de colagem com elementos da terra, Escola Nossa Senhora das Graças, Moju Miri, Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2023.

Uma das minhas primeiras experiências em sala de aula foi impactante porque eu ainda estava no curso de graduação em Pedagogia e ao dar aula no segundo ano do Ensino Fundamental passei a observar as professoras que trabalhavam nas salas ao lado. Era muito difícil colocar em prática o que havia aprendido na universidade em uma sala de aula com mais de trinta alunos em uma escola da periferia porque os alunos tinham um jeito específico de amadurecimento em função da realidade em que viviam. Eram alunos com 8 e 9 anos de idade cheios de experiências que os tornavam aparentemente com defesas, ações e respostas imediatas para lidar com as situações do contexto em que viviam. Lembro-me de uma vez em que o pai de um dos alunos mais difíceis em comportamento, mas também um dos mais inteligentes, chegou à escola e me perguntou se eu queria ficar com o menino porque ele como pai não estava dando conta e ia entregar o menino para o Conselho Tutelar. Como marinheira de primeira viagem passei a observar como dava certo a professora da sala ao lado que usava as cartilhas antigas para alfabetizar e tinha uma prática

pedagógica envolvida com afeto para ter o famoso domínio de sala de aula, e era o afeto o segredo! Ela sempre me dizia que o nosso maior desafio era ensinar aquelas crianças sobre como manifestar afeto.

Durante o curso de Mestrado atuei no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como professora formadora durante dois anos. A Universidade Federal do Pará fazia formações com professores como eu para que pudéssemos levar a mesma formação para os professores alfabetizadores de todo o nordeste da Amazônia paraense, como mostra uma das imagens em viagem de lancha [Figura 36].

Figura 36 – Professora Ivete compondo a equipe do PNAIC em viagem de lancha para o município de Breves-PA



Fonte: Acervo da autora, 2014.

Essa foi uma das maiores experiências que já tive com as práticas pedagógicas e hoje sei que a minha maior formação foi compartilhar e ver o trabalho de outras professoras da Amazônia Paraense, como eu. As formações da UFPA aconteciam em Belém do Pará com um material específico do projeto, com uma proposta metodológica de levar ideias de práticas pedagógicas para abrir possibilidades para que quem estivesse em sala de aula pudesse criar, inventar e reinventar formas e materiais de acordo com o contexto. Durante as formações visitei muitos municípios do Estado do Pará como: Capanema,

Breves, Muaná, Castanhal, Santa Maria, Peixe-Boi, Salinópolis, Bragança, e outros entre os cento e quarenta e quatro municípios do Estado do Pará.

O acesso às cidades para levar as formações do PNAIC eram via rabeta, barco, canoa, ônibus, carro, moto até os lugares mais longínquos e dos limites das cidades da Amazônia Paraense. Após as formações eu fazia visitas às escolas e encontrava em suas salas de aula as professoras e professores que recebiam as formações, ora em condições precárias, ora criando e significando suas práticas pedagógicas. Era ensinando a matemática com as sementes do local, trazendo nos cartazes os remos usados no dia a dia, contando as histórias das comunidades, criando material pedagógico com gravetos ou mesmo servindo o açaí com farinha no lanche da escola com muito orgulho.

Em seguida tive a experiência de ser professora dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará (EAUFPA) em que pude realizar muitas práticas pedagógicas que aprendi com as formações do PNAIC e com as professoras alfabetizadoras que encontrei nas visitas às suas salas de aula.

Na minha prática pedagógica as aulas de língua portuguesa são sempre um desafio porque uso muitos livros para leitura que tem a escrita formal, mas tem muitas palavras que são paraenses e que não estão em todos os livros, como *abicorar*, *carapanã*, *pavulagem*, *rapidola*, *avacalhar*, *brocado*, *caribé* etc. Eu ensino mostrando livros de outros lugares, mas também os livros de escritores paraenses que sempre colocam as palavras paraenses no fim do livro com seus significados. Faço ditado e peço para os alunos escreverem as histórias da sua família usando as nossas palavras, mas sempre explicando que eles não vão encontrar essas palavras em outros lugares que não são paraenses. Dos textos que eles escrevem vou ensinando além de substantivo, adjetivo, as figuras de linguagem, as gírias, e mostrando como mudam.

Ao ensinar ciências também parto das diferenças porque a maioria das nossas comidas típicas, os nossos animais, frutas, ervas etc. que são

paraenses não aparecem nos livros didáticos e dificilmente encontro nos paradidáticos. Então aproveito pra fazer aulas-passeios na feira, horta na escola em que chamo uma agricultora pra explicar sobre o clima e o tempo de plantação, porque temos o inverno amazônico. Aulas com a culinária fazendo receitas de salada de frutas, que temos muitas frutas que são da terra paraense como taperebá, muruci, uxi, bacuri e etc. Eles trazem algumas frutas e fazemos a receita em sala de aula com as explicações antes e depois.

A aula de história sempre me intriga em alguns momentos porque tenho que selecionar algumas coisas e outras acaba não dando tempo de mostrar! Ah, o tempo! Quem é professora sabe que é difícil essa relação com o tempo! E quando se trata de selecionar material para os alunos pequenos é difícil porque o livro didático não ajuda muito na hora do conteúdo Afro-brasileiro e indígena. E algumas histórias como a história do nosso povo Amazônida Paraense eu como professora faço questão de contar e trabalhar! E também uma vez por ano algumas professoras e eu também chamamos uns amigos indígenas para fazer a pintura na pele com a tinta indígena nos alunos. Como professora na EAUFPA fui surpreendida com a notícia de que eu deveria trabalhar em minha prática pedagógica o projeto Círio de Nazaré e que a escola iria realizar um Círio com os alunos, atividade que já acontece há muitos anos nos 60 anos da escola. Minha prática pedagógica e de todos os professores é orientada a trabalhar sobre como esse evento se tornou uma cultura e movimento de fé muito forte do povo paraense. No Círio da escola também são misturadas outras culturas locais do povo paraense, como a santa ser levada em um barco e o almoço ter a maniçoba, tacacá e etc., que são receitas afro-indígena Amazônida Paraense. Contudo, minha prática pedagógica é inclinada a mostrar que existem também outras matrizes religiosas e atividades culturais ao redor da escola, como casas de umbanda e escolas de capoeira, casas de curandeiros e etc. Com o passar do tempo algumas professoras e eu incluímos em nossa prática pedagógica projetos de capoeira na escola e curso de ervas medicinais Amazônidas Paraenses etc. ((auto)biografia da autora).

Figura 37 – Professora Ivete com alunos na Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Belém-PA



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Figura 38 – Círio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Belém-PA



Fonte: Acervo da autora, 2018.

Figura 39 – Tacacá no almoço do Círio da Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Belém-PA



Fonte: Acervo da autora, 2018.

7.2 Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense: atravessamentos

Nas reflexões a seguir, a partir das narrativas, destaco como as matrizes religiosas colonizadoras operam no processo de subjetivação das professoras da Amazônia Paraense, silenciando matrizes religiosas ancestrais, adentrando a escola e as práticas pedagógicas. Movimentos de encontros e confrontos nas narrativas de vida que mostram uma coexistência dos conhecimentos da colonialidade que operam junto ao currículo canônico da escola e o Sentimento de Pertencimento Ancestral que aparece nas memórias de formação de vida constituídas de toda ancestralidade, manifestando-se no lugar de subalternizado, inferiorizado e silenciado, mas ao mesmo tempo resistente inventando modos de existir.

O processo de lembrar atravessa as experiências e os limites que se estabelecem na constituição da vida de quem narra, sendo que as narrativas fazem diferentes movimentos de ir e vir que não obedecem a uma linearidade. Nos movimentos das narrativas das professoras é possível destacar diferentes movimentos, entre eles há momentos em que a narrativa denuncia discursos que não ganham solidez na constituição do sujeito e resta o discurso dividido como *“Eu sempre vou na novena, uma vez ou outra na umbanda, eu*

participo dos dois”. Há também a narrativa da negação das práticas religiosas de matriz africana ou do grupo ao qual pertence como negra quilombola, por exemplo, aderindo ao discurso da colonialidade, no que narra: “*O Curupeté não tem macumba, graças a Deus! Aqui onde moro tinha, mas fechou, Graças a Deus! Ihhh, temos macumbeiros que falam, um que mora pra’lí e outro que mora aqui em frente, que tá pra Belém*”.

A narrativa da professora descreve seu sentimento de aversão e preconceito com relação a seus vizinhos praticantes de ritos religiosos e que são negros como ela, o que a leva a produzir uma violência verbal. Ações como essas são reflexos de um processo educativo que fez o sujeito acreditar e tomar como verdade as narrativas do que seria o bem e o mal e, portanto, como deve ser tratado aquilo que não cabe na rede discursiva eurocêntrica. Contudo, mostra o quanto a comunidade quilombola é violentada na sua religiosidade pela imposição cristã colonial e da colonialidade.

A referência sobre o sentimento de pertencimento religioso ancestral destacado nessas narrativas me levou também a buscar reflexões sobre o bordado mítico religioso no Brasil. Esse foi um movimento que se deu em uma sucessão de encontros com diversas literaturas descrevendo o negro como conceito biológico fundado em concepções científicas europeias. Isso mostra que o desprezo europeu pelo saber africano e sua história teve/tem a finalidade de aniquilar e falsear as matrizes religiosas do povo negro e reforçar o eugenismo cultural europeu.

Segundo Devulsky (2021), o Brasil – como empreendimento colonial no século XVI – teve como primeiro momento a disciplinarização da sociedade usando a força do catolicismo por meio das missões religiosas como base de princípios. Portanto, a narrativa bíblica do catolicismo foi base para a organização da sociedade colonial, para definir a moral e também a ideia de raça, como descreve:

A narrativa bíblica, dada a sua importância basilar na organização da sociedade colonial, irradia assim seus conceitos sobre a moral, os costumes e, como não podia deixar de ser, sobre aquilo que mais tarde convencionou-se a chamar de raça. A hierarquização dos diversos povos encontrados por essas missões religiosas pelo mundo, seja na África, seja no Brasil, utiliza-se de alegorias bíblicas como verdadeiras tábulas raciais para a classificação daqueles que não se sujeitam, a priori, à fé cristã (Devulsky, 2021, p. 47).

A estratégia era de homogeneização por meio da disciplina do catolicismo, mas também de usar o pertencimento para definir lugares, impor limites, traçar relações legais e ilegais no processo de hierarquização racial. Esses lugares demarcados têm ênfase até a atualidade, no que diz respeito à narrativa: “*Uns são católicos, outros são da umbanda, outros*

são evangélicos. Então é difícil a gente conversar sobre isso dentro da sala de aula, né! Então, é não falar!”.

Segundo Teixeira (2005, p. 17), a vinculação entre o cristianismo e a população brasileira tem raízes profundas e foram trazidas pelos portugueses. Ao longo dos anos, houve crescimentos e declínios no número de seus adeptos, configurando hoje o cristianismo junto ao protestantismo, as religiões que possuem, segundo a literatura, o maior número de adeptos na população no Brasil. Contudo, a menor fatia da população compõe outras religiões e movimentos que têm alcançado penetração e expressividades maiores, e que ajudam a compor a totalidade religiosa brasileira com pluralidade.

Nas religiões de matriz afro-brasileira, por exemplo, que estão dentro da menor fatia dos adeptos na população brasileira, instauraram-se os sentimentos narrados pela professora, como o de vergonha, de calar-se, de mudar de assunto, que configuram o medo da intolerância religiosa dentro e fora da escola. Sobre isso, Mariano descreve:

O fato é que dirigentes de cultos afro-brasileiros e seus defensores identificam muitos atos de indivíduos e grupos pentecostais como agressão, discriminação, e intolerância religiosas contra eles. Em suas denúncias, porém, enfrentam resistência por parte dos poderes públicos em tipificá-los como crime contra o sentimento religioso (Oliveira, 2003, p. 9). Código Penal brasileiro, no Título V, Cap. I, define como “crimes contra o sentimento religioso” o “ultraje a culto e impedimento ou perturbação de ato a ele relativo”. O artigo 208 do Código dispõe: “Escarnecer de alguém publicamente, por motivos de crenças ou função religiosa; impedir ou perturbar cerimônia ou prática de culto religioso; vilipendiar publicamente ato ou objeto de culto religioso”. Observa-se que o direito positivo não trata o chamado “crime contra o sentimento religioso” de modo abstrato, ilimitado. Pelo contrário, especifica os atos que podem ser enquadrados neste tipo de crime. Mesmo assim, o enquadramento no referido crime depende da interpretação dos agentes da lei. Baseados no Código Penal, líderes e adeptos dos cultos afro-brasileiros reclamam que os atos sofridos e considerados por eles próprios como crimes contra o sentimento religioso são costumeiramente interpretados por tais agentes como “meros casos de ‘competição religiosa’, como um problema de mercado” (Mariano, 2015, p. 123).

Para Mariano, a tolerância religiosa não é garantia de eliminação da discriminação legal e social, mesmo o Estado brasileiro tendo como dever assegurar juridicamente tratamento isonômico aos diferentes grupos religiosos. Contudo, é comum haver privilégios ao catolicismo em detrimento das matrizes religiosas afro-brasileiras, por exemplo. Assim:

O Estado concede à igreja católica, como, por exemplo, a presença de crucifixos em prédios de repartições públicas: constitui discriminação porque se baseia na concessão de tratamento desigual a um grupo religioso em detrimento dos demais. Tais atos de discriminação estatal põem em questão, evidentemente, qualquer afirmação ou suposição sobre a neutralidade e imparcialidade do Estado brasileiro em matéria religiosa. Observação que não perde sua validade, a despeito do fato de o Estado nacional ser sempre definido como laico, a exemplo da Constituição (Mariano, 2015, p. 124).

A preferência e privilégio ao catolicismo, que descreve o autor, aparecem neste estudo quando comunidades quilombolas e escolas públicas, como a Escola Municipal de Ensino Fundamental Nossa Senhora de Nazaré, são intituladas com o nome de uma santa católica, como mostram as Figuras 40 e 41:

Figura 40 – Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré; placa de inauguração da escola pela prefeitura de Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2022.

As imagens e as narrativas mostram como a tolerância religiosa pode conviver com a discriminação, e ela pode ocorrer em um contexto descrito de liberdade religiosa dentro de uma comunidade que agrega o catolicismo, o protestantismo e as matrizes religiosas afro-brasileiras. Como exemplo da tolerância e discriminação, as professoras narram como se sentem na comunidade Nossa Senhora de Nazaré: “[...] *eu não tenho vergonha porque a própria localidade tem, assim o meu jeito de ser, de me vestir com turbante, parece que eu bato assim, porque eles têm vergonha*” ou “*Aqui no Curuperé não tem macumba graças a Deus! Aqui onde moro tinha, mas fechou, Graças a Deus!*”.

Sobre a narrativa acima, cabe destacar a importância do processo educativo de formação dos professores a respeito do conhecimento e reconhecimento do saber ancestral que desperta o Sentimento de Pertencimento Ancestral das comunidades que convivem com a discriminação. Assim, também reflexões e ações, através das práticas pedagógicas de professoras da educação básica, podem ser o caminho para o reconhecimento e a valorização do saber ancestral em comunidades. Esse processo educativo, tanto de professores como de alunos que valorize o Sentimento de Pertencimento Ancestral, pode vislumbrar futuras gerações que lutem pela garantia das liberdades dentro da razoabilidade dos limites de lei, em um contexto democrático, tolerante e plural. A urgência se dá quando a realidade mostra narrativas de alunos trazidas do contexto familiar, reforçando a tolerância e a discriminação:

“Aí o aluno disse assim: ‘É o meu pessoal que participa (da umbanda), eles se cuidam lá, todos eles têm esse problema...’”.

A narrativa do aluno mostra a constituição de um processo de subjetivação que vivencia crenças de matrizes religiosas, como pentecostais, que consideram um problema ou demoníacas outras crenças e práticas religiosas. Para Mariano (2015, p. 126), “esses religiosos protagonizam atos explícitos de ‘violência simbólica’, que estigmatizam, desqualificam e rebaixam moralmente os adeptos dos cultos afro-brasileiros, bem como suas crenças e práticas religiosas”. As Figuras 41 e 42 mostram a diferença nas estruturas de prédios religiosos dentro de uma mesma comunidade:

Figura 41 – Imagem de Nossa Senhora de Nazaré do Pau Podre, Padroeira da Comunidade Quilombola São João; Igreja Evangélica da Comunidade; Igreja Católica da Comunidade



Fonte: Imagens cedidas pela Profa. Maria Santana e imagens do acervo pessoal da autora, 2022.

Figura 42 – Casa de Macumba da comunidade Quilombola São João, Médio Itacuruçá, em Abaetetuba-PA



Fonte: Acervo da autora, 2022.

Mariano (2015, p. 127) descreve que “as igrejas Assembleia de Deus e Congregação Cristã no Brasil dominaram sozinhas o pentecostalismo brasileiro até o início da década de 1950, e se limitaram à ação demonizadora, limitando-se à esfera discursiva”. Tal procedimento diverge do praticado por igrejas pentecostais formadas na segunda metade do século XX que, além da demonização, são mais agressivas, sobretudo com seus rivais religiosos.

Segundo Cruz e Souza (2019, p. 266), os primeiros protestantes que aportaram no Brasil têm marco no “século XVI no período da invasão francesa à província do Rio de Janeiro, em que na comitiva francesa também vieram como colonizadores os huguenotes (calvinistas), para refugiarem-se da perseguição religiosa francesa”. Daí em diante houve outras tentativas dos protestantes de ocupação das terras brasileiras, mas os estudos contemporâneos só dão conta de sua real presença a partir do século XIX, quando datam a vinda de diversas instituições protestantes e começam suas missões.

Barbosa (2002, p. 97) descreve que “o protestantismo missionário brasileiro veio das igrejas do Sul dos Estados Unidos, contexto em que antes da guerra civil as relações de escravidão já estavam estabelecidas”. Assim, a chegada dos europeus ao Brasil e que não se importaram em respeitar ou preservar as diferentes etnias dos povos nativos mudou drasticamente o modo de viver dos que já estavam nesta terra.

É importante destacar que religiosos protestantes e católicos estiveram nas missões religiosas desde o início do período colonial do Brasil para impor suas doutrinas religiosas sobre os povos nativos indígenas e povos africanos. Estes últimos sofreram duplamente, primeiro porque os europeus não aceitavam suas práticas religiosas e, segundo, para que aceitassem a doutrinação de protestantes e católicos.

Africanos foram retirados de suas famílias, culturas, de sua liberdade, tiveram suas religiões demonizadas, foram embarcados à força e atravessaram o Atlântico como mercadoria humana, em um ciclo vicioso que beneficiou os europeus. Sobre isso:

Na segunda metade do século XIX, a escravidão e o racismo – incluindo o racismo científico – resultaram em franca perseguição religiosa ao candomblé e punição a seus seguidores. Em seguida, com o fim da escravidão e a queda do descrédito do racismo científico e seu corolário, o “baixo espiritismo”, designação por meio do qual candomblé e umbanda foram sistematicamente desqualificados e rebaixados nos planos moral e religioso, foi mantido sob forte repressão institucional até a década de 1940 (Maggie, 1986). Nesse período preponderaram contra eles acusações de prática ilegal da medicina, curandeirismo e magia negra expressa, documentalmente, em discurso da imprensa, da polícia, da justiça, muitos deles oriundos, inclusive, da pena de diversos intelectuais (Mariano, 2015, p. 127).

Sobre a expropriação que sofreram/sofrem os nativos indígenas e em maior dimensão os africanos, Hall ajuda a refletir sobre a construção de pertencimentos:

As pessoas que foram dispersadas para sempre de sua terra natal retêm vínculos com seus lugares de origem e suas tradições, mas sem a ilusão de um retorno ao passado. Elas são obrigadas a negociar com as novas culturas em que vivem, sem simplesmente serem assimiladas por elas e sem perder completamente suas identidades culturais interconectadas, pertencem a uma e, ao mesmo tempo, a várias “casas” e não a uma “casa” particular (Hall, 2013, p. 52).

As estruturas sociais são mutáveis e a população brasileira ou os afro-brasileiros foram se constituindo a partir de processos de subjetivação ou com identidades híbridas, com a mistura de ritos e culturas em diferentes atividades religiosas desde o Brasil colônia: crenças nativas, doutrinas cristãs e crenças africanas. A respeito das matrizes religiosas afro-brasileiras, Simas descreve:

Um mergulho mais profundo neste conteúdo ressalta a enorme heterogeneidade que caracteriza o campo das umbandas. São dezenas de versões sobre criação da religião, reivindicações de origens, maneiras as mais diversas de organizar as giras, cantar os pontos, vestir as entidades, realizar oferendas, tocar tambor etc. Qualquer reflexão sobre o tema, portanto, parte da constatação de que é praticamente impossível estabelecer uma fixidez dogmática, doutrinária, inquestionável, para práticas religiosas que, no processo mesmo em que ocorrem, vão se transformando, adaptando, redefinindo, de acordo com as dinâmicas relações entre a tradição e a contemporaneidade.[...] no meio de enorme pluralidade, percebo alguns pontos em comum que caracterizam as mais diversas umbandas. Um dos mais relevantes é a crença nas conexões que existem, ao longo dos tempos, entre o nosso mundo material visível, palpável – e o invisível (Simas, 2022, p. 7).

O autor descreve detalhes sobre o místico das matrizes religiosas afro-brasileiras que interagem entre os mundos visível e invisível, sobre as misturas de conexões e maneiras sobre como os sujeitos se relacionam com seu Sentimento de Pertencimento Ancestral, com o outro e com o ambiente em que vivem. Informações que a narrativa da professora reitera quando narra: *“Eu tenho um sentimento que me chama pra lá, eu não sei até hoje dizer sobre esse sentimento, porque como eu falei, eu não posso estar muito tempo na parte urbana, eu gosto de estar no mato, andando no mato, ficar envolvida!”*.

Simas (2022, p. 8) descreve que “no invisível, moram ancestrais, espíritos desencarnados, encantados, que interagem com aquilo que se vê: se conectam utilizando os corpos dos vivos – as diversas formas de transe estão presentes nas variadas umbandas”. Esses conhecimentos podem estar além do entendimento dos sujeitos, mas transbordam Ancestralidade e sentimento de pertencimento, como narra a professora: *“[...] eu não sei nadar, não sei remar, mas eu gosto de estar lá, eu não sei se tem alguma coisa ancestral em mim, eu não sei... ou como dizia a minha mãe, ou se é coisa de outra geração, outros*

tempos... Eu acho que é coisa de outra geração, incrível isso de mim!”. Ou quando diz: “*ela era misteriosa*” e “*eu também sou misteriosa*”.

A narrativa da professora – “*Eu tenho um sentimento bom sobre isso, às vezes as pessoas confundem a umbanda, eu por mim, eu tô naquela teoria que os escravos davam nome de santo pras entidades porque o senhor não gostava e eles eram massacrados e até mortos por isso, né!*” – descreve o movimento dos praticantes das religiões de matriz africana de lutar contra o racismo para preservar e ressignificar suas crenças em solo brasileiro. Em um contexto eurocêntrico, o povo escravizado buscou forças em sua Ancestralidade por meio de seus orixás, para sobreviver às brutalidades do sistema escravista. Sobre isso, Simas (2022, p. 10) diz que “é perigoso sintetizar a ‘umbanda do Brasil’ pelo fato de correr o risco de apagar as dinâmicas de suas práticas, reelaborações, contradições, tensionamentos, pluralidade e soluções criativas de mundo”.

As duas professoras são de comunidades quilombolas que agregam dentro de seu território as matrizes religiosas do protestantismo, catolicismo e umbanda. O espaço das comunidades quilombolas constitui-se de sujeitos que projetam diferentes reações sobre a educação colonizadora e os sentimentos em relação à Ancestralidade. Sobre isso, recorro às reflexões de Beatriz Nascimento na obra **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**, em que convida a pensar os sentidos de quilombo que estão nas formas de resistência. Uma das reflexões a problematizar é sobre como o negro sofre agressões de todas as formas, inclusive sutis, na rua, na escola, no trabalho e até mesmo na família. A esse respeito,

[...] o preconceito racial contra o negro é violento e ao mesmo tempo sutil que ele existe latente e muitas vezes vêm à tona nas relações entre nós mesmos. Temos, vamos dizer, uma atitude de amor e ódio por nós mesmos; a presença, o confronto com o outro nos incomoda também. [...] Há entre nós uma atitude de defesa diante do outro negro que toma, vez por outra, forma de agressão. É onde nossos recalques afloram mais (Nascimento, 2022, p. 44).

A autora ajuda a refletir sobre o fato de que pessoas – como as professoras que narram – são vítimas de complexos, recalques, e que, geralmente, quem os têm tenta resolvê-los acreditando no embranquecimento ou na adesão à cultura supremacista branca. Porém, Nascimento descreve que:

Todas as agressões não resolvidas, todo recalque de uma história ainda não escrita, ainda não abordada realmente, fazem de nós uns recalcados, uns complexados. A psicologia prova teoricamente que os complexos existem em todos os homens, como recalques, porque há o não resolvido. Em oitenta anos de uma “abolição” da qual pouco participamos, que não partiu do nosso amadurecimento político-ideológico

como raça, nem como brasileiros, não podem estar resolvidas as nossas frustrações (Nascimento, 2022, p. 44).

Contudo, essa autora descreve que “o principal fator de coesão grupal que caracteriza o quilombo é: a identidade étnica funcionando no seio de uma comunidade” (Nascimento, 2022, p. 106), e faz crítica à história contada sobre os quilombos:

A repetição das generalizações na bibliografia que estuda especificamente o “quilombo”, desde as primeiras décadas deste século, se deve, em parte, ao fato de os negros como grupo subordinado desconhecerem a escrita, ao mesmo tempo que o sistema educacional brasileiro não beneficiava os escravos ou ex-escravos do passado; e em outra parte à própria incompreensão das autoridades ultramarinas e coloniais sobre essas formações humanas (Nascimento, 2022, p. 112).

Dentre as diferentes literaturas sobre quilombo, a autora descreve que há uma série de equívocos, como a ideia de os quilombos serem territórios apenas de negros fugidos ou a de que os quilombolas viveram sempre em luta contra o regime. Nascimento (2022, p. 16) afirma que, ao contrário dessas generalizações, os quilombos eram territórios populosos de negros fugidos e livres, que existiam momentos de paz, e que “documentos do século XIX apontam que vários territórios que um dia compreenderam quilombos são atualmente favelas ou ex-favelas com grande contingente de população negra e outras etnias de menor poder aquisitivo”. Assim, a autora compreende que “o quilombo se forma mais da necessidade humana de se organizar de um modo específico que não aquele arbitrariamente estabelecido pelo colonizador” (Nascimento, 2022, p. 124).

A legislação em defesa dos direitos de quilombolas no Brasil surge com a constituição da República Federativa do Brasil de 1988, que reconhece e protege nossos direitos sociais, culturais, econômicos e políticos. Os dispositivos constitucionais aplicam-se integralmente a mulheres e homens quilombolas. O artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias (ADCT), por sua vez, firma o nosso direito à propriedade dos nossos territórios. A partir dos preceitos constitucionais, quilombolas têm conquistado ao longo da história outros instrumentos de defesa e fortalecimento dos seus direitos (Dealdina, 2021, p. 27).

Contudo, tecer pontos da história e dos direitos dos povos junto a narrativas atuais de mulheres negras, professoras da Amazônia Paraense, mostra que processos de subjetivação de docentes estão em formação, com e sem o Sentimento de Pertencimento Ancestral. Essas formações de sujeitos docentes que transmitem aos mais jovens valores sociais, educacionais e políticos apontam o perigo de não se problematizar sobre o Sentimento de Pertencimento Ancestral e de se manter o ideário da colonialidade. Entretanto, as narrativas também mostram que há a força do Sentimento de Pertencimento Ancestral vindo de longe, iniciados com mulheres como Dandara de Palmares, Anastácia, Aqualtune e outras. Assim, falar e

problematizar sobre o Sentimento de Pertencimento Ancestral no processo educativo por meio das práticas pedagógicas pode ser o caminho para o fortalecimento de vínculos com a Ancestralidade.

7.3 Educação e Sentimento de Pertencimento Ancestral

Como seria possível um sujeito professor adentrar o espaço da escola com outro discurso, outra história, que não seja a da colonialidade, em meio a tais disputas de poder? A professora descreve que se sente pertencente àquele espaço de natureza, conhece sua história ancestral afro e indígena, mas sofre racismo e discriminação dentro da organização social da comunidade. É possível levar uma educação inclusiva para as próximas gerações, garantindo estudo da história dos povos afro-descendentes e indígenas se a professora é um dos sujeitos subjetivados pelo discurso da colonialidade e teme o racismo, a discriminação e a exclusão que se estabelece e oprime seu lugar na sociedade? Como é possível falar sobre o Sentimento de Pertencimento Ancestral com as novas gerações sem falar de sua história ancestral afro e indígena na Amazônia paraense?

Lima (2021b) descreve que existe uma geopolítica de conhecimento eurocentrada, racista e colonial, naturalizada e incorporada nos processos de escolarização, pois os modos de pensar, enunciar e simbolizar orientam o fazer educativo. Assim,

Cabe problematizar a referência de verdade e conhecimento em uma escola pública, laica e referenciada socialmente. Nesta, o ambiente demanda pluriversalidade, isto é, presença, diálogo e horizontalidade entre diferentes vozes e modos de viver, de nomear, de produzir conhecimento. Não sendo assim, como as diferentes pessoas, oriundas de diferentes experiências culturais irão se sentir acolhidas, aceitas, enfim, sentimento de pertencimento e inclusão escolar se cruzam (Lima, 2021b, p. 127).

A temporalidade de constituição de experiências é algo que coloca as professoras em tempos e discursos diferentes que foram experienciados. As professoras são mulheres que têm idades com mais de dez anos de diferença. Essa temporalidade diz muito do contexto das mudanças no campo da educação, por exemplo. Em 2023, a Lei nº 10.639/2003 completou 20 anos de existência e, nesse espaço de tempo, muitos debates vêm sendo travados. A Lei nº 9.394/1996, que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi implantada e amplamente divulgada, e as leis 10.639/2003 e 11.645/2008 entraram em vigor para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Além disso, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) (Brasil, 2007), documento que orienta o currículo da educação básica, foi homologado em dezembro de 2017.

As narrativas materializam e evidenciam um chamado de atenção para fatos que mostram como a educação universal participa dos processos de subalternização e opressão. Essa questão traz a discussão de que historicamente povos foram subjugados e se naturalizou a narrativa de que o conhecimento eurocêntrico é superior ao dos povos nativos. Assim, estabeleceu-se o poder de escolher quais conhecimentos são selecionados para o currículo, em detrimento de outros, tendo as Igrejas exercido (e mantêm) seu poder de disciplina e dominação.

O movimento de defesa da instrução e escolarização europeia desde o período colonial trouxe contrastes e hierarquizações com a expectativa de elevar as “raças inferiores” ao patamar de civilização dos colonizadores. Como elemento da perspectiva eurocêntrica, a dualidade corpo-mente estabeleceu e ainda estabelece dinâmicas de identificação do sujeito como ser portador de razão ou não, ou seja, separa o corpo e o toma como determinante na definição de uso da razão ou da condição de “ser civilizado”, assim, faz com que a razão “biológica” condene as populações indígenas e africanas, e também reafirma as práticas de invisibilização das humanidades, barbarizando seus costumes ou criminalizando seu saber e ser.

Quando as professoras narram sobre questões afro-brasileiras e indígenas, acendem um alerta sobre o quanto a lei, mesmo sendo obrigatória, está silenciada e como a colonialidade opera com força, enfatizando o racismo e a discriminação dentro de pequenas comunidades e escolas da Amazônia Paraense. A instituição escola pública e gratuita nessas pequenas comunidades é um espaço tomado por discursos da colonialidade, que operam com as religiões católica e protestante, em uma verdadeira disputa de poder. Os moradores se dividem entre católicos e protestantes, não havendo espaço para outra matriz religiosa. Assim, a instituição Igreja – seja católica ou protestante – com seu discurso e verdade adentra a instituição escola, moldando as subjetividades das pessoas de pequenas comunidades paraenses, que vivem suas vidas transitando apenas nesses espaços.

A inferiorização e desqualificação do Sentimento de Pertencimento Ancestral, de outros modos de saber e de expressar que não sejam nos padrões eurocêntricos ainda são motivo de muita opressão social, colocando aqueles que não estão dentro do padrão não só no lugar de diferentes, mas carentes, primitivos e ignorantes. Assim, é preciso demarcar que, mesmo com leis que condenam o racismo – e a cor não é simplesmente um atributo biológico, mas também cultural, que possibilitou/possibilita o racismo –, a colonialidade e o capitalismo eurocêntrico tornaram-se o padrão de poder e de subalternização na escola, na pedagogia e na produção do Ser, restando apenas frestas, por exemplo, para os conhecimentos e Sentimentos de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense.

7.4 As práticas pedagógicas e o Sentimento de Pertencimento Ancestral

Quando se escuta narrativas de experiências sentidas na pele de quem as viveu é possível notar que existem as histórias visibilizadas e as silenciadas. Uma história que é afirmada e vivida porque tem força e aceitação na sociedade baseada no discurso global da colonialidade e outra história silenciada, proibida, mas que coexiste pelas frestas.

As narrativas das professoras mostram que existe nos discursos que agem sobre as subjetividades das gentes a confirmação e concordância com a colonialidade, mas que ao mesmo tempo também aparece a desobediência e coexistência do Sentimento de Pertencimento Ancestral. Também é possível dizer que não existe lado da história inerte ou totalmente apagado, mas que perduram as memórias de Ancestralidades que formam a história e modos de vida das narradoras. É nesse horizonte que costuro reflexões sobre as narrativas de professoras da educação básica da Amazônia Paraense, observando como aparece o Sentimento de Pertencimento Ancestral e como reverberam em suas práticas pedagógicas escolares.

As três professoras (Cris, Santinha e eu) temos Ancestralidade negra, indígena e com muitas misturas, como é característico do brasileiro plural típico. A Amazônia Paraense é um lugar com grande pluralidade de corpos e Ancestralidades que enfrenta processos cruéis de violências causadas pela colonialidade – violências no processo de subjetivação de alunos e alunas que são narradas pela professora Cris sobre como se sentem quando o assunto é Ancestralidade: *“muitos não se consideram negros, muitos não gostam de ser negros”* e *“Eles têm vergonha de ser indígena também, mas muitos preferem mais ser indígenas, porque tem aquela fama de que é bravo, que gosta de dar flechada. Eu pergunto por que eles não gostam de ser negros, eles não respondem. Eles têm mais vergonha do que orgulho de ser negro e indígena!”*. Alunos e alunas são vítimas do sistema da “colonialidade que assenta-se na ideia de raça como aspecto estruturante da lógica moderno/colonial” (Quijano, 2005, p. 118), sistema que se sustenta no racismo para tomada do poder privilegiando a raça branca eurocentrada e determinando o que deve ser valorizado. É a racialização, que privilegiando um grupo em detrimento de outros, colabora para a manutenção da hierarquização e produz processos de inferiorização desumanos na história de constituição de alunos e alunas como os da professora Cris. Sobre isso, Castro-Gómez (2005) destaca a função disciplinar de certas tecnologias pedagógicas como os manuais de urbanidade:

Não se escreveram manuais de como ser um bom camponês, bom índio, bom negro ou bom gaúcho, já que todos estes tipos humanos eram vistos como pertencentes ao âmbito da barbárie. Os manuais foram escritos para ser-se “bom cidadão”; para

formar parte da civitas, do espaço legal que habitam os sujeitos epistemológicos, morais e estéticos de que necessita a modernidade (Castro-Gómez, 2005, p. 89).

Para Maldonado-Torres (2016), as linhas criadas e reproduzidas pela Modernidade cruzam seus significados e criam múltiplas possibilidades para a desumanização. Entre essas linhas está a secular, que eleva a sociedade branca e confronta o “pluralismo” e a linha ontológica moderno-colonial, que ele também chama de *diferença subontológica*, linha de cor, que servia para estabelecer a diferença entre o europeu e o não europeu. Dessa forma, destaca que o problema está “nas formas em que tanto o Ser no mundo moderno como a tecnologia suscitam a indiferença diante da produção da zona do não ser, ou a participação ativa e efetiva em sua criação ou reprodução” (Maldonado-Torres, 2016, p. 84). Assim, quando fala na colonialidade do ser, descreve:

A colonialidade do ser se refere não tanto à forma em que os sujeitos modernos se transformam em consumidores ou ficam presos à lógica do capital. Este conceito pretende identificar com mais precisão as formas em que a linha subontológica moderna se produz e reproduz as atitudes humanas que jogam um papel crucial. É na esfera do desejo, da percepção e da atitude principalmente que a colonialidade do ser se situa no sujeito e isto o leva a situar-se não tanto como sujeito do consumo, senão como amo (senhor) natural e cidadão legítimo da zona do ser ou escravo natural, um sujeito inferior que habita a zona do não ser (Maldonado-Torres, 2016, p. 91).

Perceber as linhas de separação das zonas do Ser/Não Ser e visualizar as diferenças produzidas pela racialização é um desafio que exige, entre outras coisas, exercitar os modos de olhar a relação entre os conhecimentos ancestrais e os conhecimentos disciplinares sustentados pela colonialidade. Assim, “é precisamente este vínculo entre conhecimento e disciplina o que nos permite falar do projeto da modernidade como o exercício de uma ‘violência epistêmica’” (Castro-Gómez, 2005, p. 90), ou violência que objetiva e define a subjetividade desejável da colonialidade com o suporte da escola.

A visão de conhecimento da modernidade, que hoje se apresenta como colonialidade, fragmentou e hierarquizou o saber, separou os que sabem dos que não sabem, de modo que o conhecimento que está no topo da hierarquia são os conhecimentos universais eurocêntricos e conseqüentemente os escolares em detrimento dos conhecimentos ancestrais. Isso aparece na narrativa da professora Cris, que descreve a percepção de subalternização e inferiorização: “*Eu tenho andado no interior da comunidade e não vejo mais na casa das pessoas [os objetos usados por ancestrais]. As crianças ficam até surpresas quando eu mostro, porque com a tecnologia entrando na comunidade tá tudo moderno, tudo bonitinho, né!*”. Trata-se do apagamento de conhecimentos e artefatos ancestrais e ênfase na construção

da relação entre conhecimento e disciplina do projeto da colonialidade que forma o cidadão com o exercício da violência epistêmica. Para Castro-Gómez (2005, p. 93), “já não se trata de metarrelatos que mostram o sistema, projetando-o ideologicamente num macrosujeito epistemológico, histórico e moral, e sim de micro-relatos que o deixam de fora da representação, ou seja, que o invisibilizam”.

Quando se trata dessa entrada do capitalismo nas comunidades, conseqüentemente há o desaparecimento de saberes e fazeres ancestrais, que remete aos termos apropriação cultural e aculturação refletidos por Rodney William (2020, p. 21) sobre como os modos de construção e lógicas dos grupos na sociedade ajuda a repensar conceitos – como apropriação cultural e aculturação – para construir um saber decolonial que dialogue com diferentes conhecimentos, que percebam as encruzilhadas, a interseccionalidade e caminhos para compreender e enfrentar os tempos em que estamos vivendo.

William propõe pensar a cultura a partir da compreensão de orixás africanos e dialogar com a Ancestralidade para perceber que, na encruzilhada, Exu é um símbolo de interseccionalidade que tem a capacidade de nomear e atribuir significados, desenvolver ordem e recriar o mundo e que, portanto, “Exu é a síntese da cultura africana, o orixá que dá sentido e movimento ao universo” (William, 2020, p. 24).

A perspectiva desse autor é uma das tantas em um país continental como o Brasil, que vem sendo constituído de povos e seus modos, com uma pluralidade expressiva e também produzindo uma infinidade de padrões culturais que dialogam, convergem, e também contrastam. Para esse autor:

A formação social do Brasil é marcada por processos de aculturação nos quais muitas vezes se fundiram elementos culturais europeus, indígenas e africanos. [...] Aculturação consiste na fusão de duas ou mais culturas diferentes a partir de um contato permanente que gera mudanças em seus padrões culturais (William, 2020, p. 32).

Diferente da aculturação que é definida como uma fusão – que nem sempre se dá de forma passiva –, a apropriação cultural é uma das características da colonialidade com lógica capitalista, que tem implicações éticas e promove o racismo e a desumanização de grupos perseguidos e discriminados. Assim, “apropriação cultural é um mecanismo de opressão por meio do qual um grupo dominante se apodera de uma cultura inferiorizada, esvaziando de significados suas produções, costumes, tradições e demais elementos” (William, 2020, p. 47). A partir desse entendimento é possível perceber que a maioria das

sociedades passou por processos de aculturação de alguma maneira em sua cultura ancestral, como é o caso das comunidades quilombolas do Rio Médio Itacuruçá, em Abaetetuba-PA.

Ao narrar sobre suas práticas pedagógicas, as professoras descrevem diferentes aspectos das singularidades que as constituem, ainda que fazendo parte de um mesmo território, na Amazônia Paraense. A professora Cris, atém-se à dimensão pedagógica de práticas de ensino-aprendizagem em sala de aula; eu, como professora, transito entre as práticas pedagógicas de formação e as que realizei em sala de aula; enquanto a professora Santinha narra suas ações escolares que não se restringem à dimensão da sala de aula ou ao processo pedagógico de ensino-aprendizagem escolar, mas descreve como cria um personagem que se assemelha ao de missionária, que tem como missão ajudar pessoas a fazer parte do ideal cristão que ela conhece e acredita: *“Hoje não me vejo muito como professora de sala de aula, eu prefiro ficar como Professora Responsável pra correr atrás de recursos”* ou *“eu falo para os alunos que nós somos abençoados por Deus”*. As narrativas de Santinha mostram como a colonialidade utiliza a escola, o Ser e a pedagogia como artífice para materialização de subjetividades definidas pelo seu ideal de conhecimento.

A escola como instituição ocidental moderna apresenta-se com estrutura disciplinar, produzindo homogeneização cultural e hierarquização do conhecimento escolar com ênfase na reprodução do conhecimento universal e esquecimento dos conhecimentos ancestrais. Essa ênfase aparece quando a professora Santinha, ao descrever sua prática pedagógica, diz desviar-se do livro didático, mas entra no campo da obediência ao discurso cristão católico e protestante colonizador quando narra: *“primeiro eu canto um louvorzinho com eles, um que todos conheçam”* ou *“Outra atividade é: quem sabe o maior versículo da Bíblia?”* ou *“atividade que faço na aula de religião é um desafio de quem canta o melhor louvor, quem canta mesmo pra Jesus!”*. A prática pedagógica mostra-se obediente à lógica hierárquica e excludente na medida em que seleciona uma prática em detrimento de outras para ser a base de suas ações em sala de aula, mostrando sintonia com a *episteme* da colonialidade e fortalecendo a linha subontológica moderno colonial que privilegia a educação monolíngue e monocultural.

A professora Santinha descreve o cargo de “Professora Responsável” que atua ao mesmo tempo na gestão escolar, coordenação pedagógica e sala de aula em classes multisseriadas localizadas nas comunidades rurais. Como professora, narro que minha prática pedagógica teve início ainda com a formação em curso, o que é muito comum na região Amazônica Paraense. Ambas as realidades narradas mostram a precarização da educação em escolas da zona urbana e rural: *“eu ainda estava no curso de graduação em Pedagogia e ao*

dar aula no segundo ano do ensino fundamental” e *“Coloco os alunos de dois a dois, porque é muito complicado por ser multissérie!”*, narrativas que a professora Cris também reforça: *“Terceiro, quarto e quinto ano em uma mesma sala lotada. Dividir o quadro em três é complicado”*. Essa precarização da escola ou da pedagogia é ignorada aos olhos da colonialidade desde que se obedeça à função disciplinar e à autoridade do conhecimento universal eurocêntrico que chega através dos livros escolares regulamentando a sujeição, o controle dos corpos e a domesticação de todo tipo de sensibilidade considerada “bárbara” ou fora dos padrões da colonialidade. Castro-Gómez diz que:

A escola transforma-se num espaço de internamento onde se forma esse tipo de sujeito que os “ideais reguladores” da constituição estavam reclamando. O que se busca é introjetar uma disciplina na mente e no corpo que capacite a pessoa para ser “útil à pátria”. O comportamento da criança deverá ser regulamentado e vigiado, submetido à aquisição de conhecimentos, capacidades, hábitos, valores, modelos culturais e estilos de vida que lhe permitam assumir um papel “produtivo” na sociedade (2005, p. 89).

Sobre essas produções de separação, Mignolo (2020) chama atenção para a *diferença colonial* que evidencia a negação do pensamento das populações subalternizadas e ao mesmo tempo a criação de uma exterioridade ou um fora (bárbaro, colonial) construído pelo dentro (sistema civilizado moderno colonial). Com isso, “é a diferença epistêmica colonial que exige o *pensamento limiar*” ou “uma modalidade epistemológica que articula a tradição ocidental à diversidade de categorias suprimidas, abrangendo um mundo de histórias locais, redesenhando o projeto imposto como ‘universal’, ampliando e diversificando-o” (Mignolo, 2020, p. 417). Isso implica reescrever a história que nos foi contada e atravessá-la pelo pensamento limiar, partido da compreensão de que “o pensamento limiar, na perspectiva da subalternidade, é uma máquina para a descolonização intelectual, e, portanto, para a descolonização política e econômica” (Mignolo, 2020, p. 74).

Contudo, narrativas como a minha, enquanto professora, apontam que não é suficiente ter a vontade de descolonização da mente, da cultura e de ter tomada de decisão, pois foram internalizadas em nós as verdades da colonialidade que fizeram/fazem parte de um projeto estrutural de colonização nos campo do ser, saber e poder – mesmo que apresente uma vontade de exercer a desobediência quando digo *“a história do nosso povo Paraense Amazônida, eu, como professora, faço questão de contar e trabalhar!”*. Ao mesmo tempo, a memória mostra que narro reverberações em minhas práticas pedagógicas seguindo os padrões disciplinares dos conhecimentos escolares: *“passei a observar como dava certo a professora da sala ao lado que usava as cartilhas antigas para alfabetizar”* ou *“Faço ditado*

e peço para os alunos escreverem as histórias”. As narrativas mostram que nosso comportamento ou ações são decorrentes do que aprendemos dentro e fora do espaço escolar, deixando marcas em nosso processo de constituição, porque “agimos e constituímos-nos num cenário difuso, sob orquestrações díspares e múltiplas, em decorrência de velozes e perversas transformações em curso” (Lima, 2021a, p. 3).

Mignolo (2008) propõe o rompimento com o discurso europeu moderno por meio de uma necessária *desobediência epistêmica* para desarticulação da homogeneização excludente da escola, sendo que praticar essa desobediência epistêmica não trata somente de se distanciar de uma episteme colonial, mas de *intervincular* razões ou lógicas diferentes para restituir histórias e subjetividades subalternizadas por meio de um diálogo transdisciplinar.

Entretanto, é possível dizer que existem práticas pedagógicas que ensaiam a desobediência ao conhecimento monocultural quando a professora Cris descreve suas práticas pedagógicas no ensino da matemática, por exemplo, utilizando as práticas de conhecimentos ancestrais para o ensino dos conteúdos escolares: “*eu utilizo o caroço de açaí para fazer as continhas de matemática*” e “*Explico do litro da farinha que é diferente do litro do açaí*”. Ao mesmo tempo, a narrativa mostra que o discurso da colonialidade captura, sobrepõe e amedronta o Ser, que opta pelo silenciamento, para que possa fazer parte e ser aceito na sociedade em que vive, reverberando isso em suas práticas pedagógicas, quando narra: “*A gente é muito discriminada! Então a história da religião eu já não falo em sala de aula, só falo para as pessoas que me perguntam, eu só comento*”.

Mignolo (2020, p. 52) convida a refletir sobre um *pensamento fronteiroço*, que “é um pensamento que não pode ignorar o pensamento da modernidade, mas que não pode tampouco subjugar-se a ele, ainda que tal pensamento moderno seja de esquerda ou progressista”. Uma perspectiva decolonial convida a pensar uma modernidade plural com a *transmodernidade*, “uma futura cultura, que assume que os momentos positivos da Modernidade terá uma pluriversalidade rica e será fruto de um autêntico diálogo intercultural, tendo claramente as assimetrias existentes” (Dussel, 2016, p. 63). Um diálogo que seria intercultural, sustentado na transversalidade, mas que para isso seria necessário fortalecer as forças culturais e políticas dos povos subalternizados. Contudo, Candau (2008) alerta que conceitos como a interculturalidade, cunhados por autores decoloniais, têm uma compreensão ampla e global:

A educação intercultural não pode ser reduzida a algumas situações e/ou atividades realizadas em momentos específicos nem focalizar sua atenção exclusivamente em determinados grupos sociais. Trata-se de um enfoque global que deve afetar todos os atores e todas as dimensões do processo educativo, assim como os diferentes

âmbitos em que ele se desenvolve. No que diz respeito à escola, afeta a seleção curricular, a organização escolar, as linguagens, as práticas didáticas, as atividades extra classe, o papel do/a professor/a, a relação com a comunidade etc. (Candau, 2008, p. 54).

Entre as narrativas das professoras, há a que narra que se sente em uma luta solitária como professora e há a que narra sobre o coletivo desconectado do fazer docente escolar, mostrando como cada uma se situa no mundo, como professora, e a respeito de seu Sentimento de Pertencimento Ancestral: *“Tem muitos lutando pela nossa história, mas como professora eu me sinto solitária nessa luta, porque às vezes eu sinto que só eu que abraço a causa lá. Inclusive eu estou juntando mais objetos antigos pra guardar e falando pra eles que é importante”* ou *“Na comunidade eu sinto que a maioria se ajuda, basta a gente pedir alguma coisa que rápido todos contribuem, como a festa junina. Todos na comunidade lutam muito para manter as tradições”*. As marcas da colonialidade nas narrativas se mostram diversas e produzem a urgência de uma atitude insurgente decolonial de “pedagogias que integrem o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida” (Walsh, 2009, p. 27). Walsh ainda reforça a necessidade de significar a pedagogia e as práticas pedagógicas:

Diante das mudanças vividas na América Latina na última década, a insurgência social, política, mas também epistêmica de movimentos afro e indígenas, e a emergência cada vez mais forte de propostas, agenciamentos e projetos que apontam para a descolonização, é oportuno pensar e significar hoje uma perspectiva pedagógica – ou de pedagogias – que se enlace(m) com os projetos e perspectivas de interculturalidade crítica e decolonialidade. Pedagogias que dialogam com os antecedentes crítico-políticos, ao mesmo tempo em que partem das lutas e práxis de orientação de-colonial (Walsh, 2009, p. 27).

As narrativas mostram que o Sentimento de Pertencimento Ancestral reverbera nas práticas pedagógicas, como luzes que resistem atravessando frestas de uma grande parede. Parede/colonialidade introjetada em corpos constituídos por subjetividades que são moldadas pela colonialidade na pedagogia, na formação de professores e na escolarização a partir de currículos que orientam práticas pedagógicas difusoras de padrões de inferiorização entre sujeitos de comunidades rurais, ribeirinhas, quilombolas e outras: *“Inferioridade que, no caso, refere-se não somente aos traços fenotípicos como também às suas elaborações mentais e culturais, o que deu ensejo a uma nova dinâmica de classificação social”* (Veiga, 2022, p. 64). Assim, esse movimento de coexistência entre os conhecimentos ancestrais que produzem o Sentimento de Pertencimento Ancestral resistindo para existir e os conhecimentos da colonialidade que se apresentam no Ser, como nas narradoras, mostram-se se encontrando e confrontando no jogo que abrange o saber e o poder. Com isso, demarcam a urgência de

atitudes decoloniais de denúncia, enfrentamento e contraposição à monocultura, à disciplinarização canônica, aos conhecimentos eurocêtricos e à hierarquização social e racial e outros mecanismos de subalternização dentro da escola e no campo da educação. Produções da colonialidade que silenciam o direito de manifestação do Sentimento de Pertencimento Ancestral, sentimento que se apresenta potente por resistir se reinventando e inventando formas de existir mediante as tentativas de seu apagamento.

8 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para encerrar este estudo de tese e os movimentos dessa relevante problematização e reflexão para a sociedade e o campo da educação, destaco que ficam em abertas perguntas, dúvidas e o desejo de dar conta de muitos fatos que merecem maior aprofundamento. Aqui não se encerram os movimentos, e foi por acreditar nisso que escolhi nomear as sessões desta pesquisa com a palavra “encontros”, porque eu, como mulher da Amazônia Paraense, sou atravessada pela grande potência dos encontros das águas dos rios, das intersecções, e compreendo que encontros são movimentos que criam possibilidades.

Um dos primeiros encontros que criaram possibilidades foi com a professora Norma Silvia Trindade de Lima, minha Orientadora que me direcionou a fazer imersão nos movimentos e escritos afro-diaspóricos e decoloniais, pelos quais me senti inspirada a narrar os encontros, a partir de memórias autobiográficas, que levariam à gestação e à problematização deste estudo de tese. Ao fazer o exercício memorialístico, revisitei minha ancestralidade, memórias e experiências vividas que trouxeram incômodos e inquietações que estavam adormecidas, como: a descoberta, somente na vida adulta, de ser e estar na Amazônia, lugar onde nasci, cresci e vivo. Incomodou-me e inquietou-me o fato de ser atravessada e tocada pelo sentimento de não pertencer à Amazônia durante muito tempo. As razões porque isso aconteceu abrangem muitas questões que envolvem os discursos dominantes na educação e sociedade, que sequestram o Sentimento de Pertencimento Ancestral de pessoas como eu e priorizam o conhecimento hegemônico eurocêntrico na Amazônia Paraense. Questões que passei a entender como necessárias de problematizar e debater a partir de reflexões e movimentos como os decoloniais, por exemplo.

Por ser gente da Amazônia Paraense e estar cursando um doutorado na Unicamp, no sudeste do Brasil, senti a necessidade de descrever traços da história da Amazônia no sistema mundo colonial, as marcas que permanecem em sua geografia, história e também sobre o peso da violência capitalista e promessas de liberdades enganosas nos corpos de seus povos. Também descrevo rapidamente sobre a Ancestralidade dos povos da Amazônia paraense para dizer que as pessoas desse lugar têm a ancestralidade indígena, branca, negra, da mistura de povos ancestrais que viveram/vivem no território Amazônico Paraense. Assim, as misturas de povos na Amazônia Paraense originou o Ser Amazônida Paraense, as reinvenções de saberes e fazeres que contemporaneamente são afro-indígenas-brancas-Paraenses-Amazônidas-Brasileiras ao mesmo tempo, e que por essa razão não é possível descrever uma única origem de povo ou de etnia que constitui este lugar. Que a Amazônia

Paraense tem natureza magnífica, exótica e exuberante, que é urbana e também rural, mística, mas também plural e que, como na maioria das regiões do Brasil, o capitalismo, o colonialismo/colonialidade se apropriou/apropria da natureza e varre dali cada dia mais a magia e o mito, a música cósmica e o Ser, imprimindo a violência epistêmica.

Decidi mobilizar a categoria “Sentimento de Pertencimento Ancestral” para dialogar com a ideia de que seu desconhecimento favorece o preconceito, a discriminação, a subalternidade, o sexismo, o racismo etc. Ancorei-me em Lima (2021, p. 128) quando diz que “os sentimentos de pertencimento e ancestralidade ampliam sobremaneira a responsabilidade para com o mundo, assim como confere legitimidade de estar no mundo, sobretudo dos violentados em seus direitos”. O sentimento e a experiência são operadores de potência da vida, do ser, do ser gente, do que nos toca, do que nos passa, do que produz ação na vida.

O Sentimento de Pertencimento Ancestral é potente por atravessar experiências de seres, corpos, vidas em movimento com encontros e confrontos. Sua potência está no resistir, no reinventar-se e no inventar formas de existir, mas também na força de existir subalternizado, inferiorizado e silenciado mediante a ameaça de apagamento a todo tempo. A compreensão de Ancestralidade que encontrei e me ajudou a pensar é a de “uma forma cultural em si mesma ética porque o contorno de seu desenho é uma circularidade que não admite o excluído” (Oliveira, 2012, p. 39), o que vai além da filosofia dogmatizada e universalizante do conceito de tradição, e está longe do conceito de folclore. Diferentemente, pensa as experiências, sua produção de sentidos, suas trocas e entrelaçamentos.

Encontrei e mobilizei a proposta metodológica de *pesquisa formação* (Motta; Bragança, 2019, p. 1034) narrativa (auto)biográfica que, articulada ao movimento e pensamento decolonial, possibilitou a crítica direta ao pensamento e produção da modernidade e do capitalismo e a abertura para a pluralidade de gentes, da diferença e de pensamentos outros, permitindo visibilizar as lutas contra a colonialidade de povos, práticas e políticas. Encontro que trouxe a possibilidade de ouvir e refletir sobre narrativas de Professoras Amazônidas da educação básica pública, como eu, para dialogar o problema de como as narrativas das professoras da Educação Básica Pública expressam Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense e como estes aspectos estão presentes nas práticas pedagógicas escolares dessas professoras. Com esses questionamentos, segui com o objetivo de observar as relações entre Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense e as Práticas Pedagógicas na Escola Pública a partir de narrativas (auto)biográficas de professoras da educação básica, refletindo com a perspectiva decolonial.

Encontrei nas narrativas das professoras da Amazônia Paraense, como eu, destaques que mostram as matrizes religiosas colonizadoras operando em seus processos de subjetivação e silenciando as matrizes religiosas ancestrais, adentrando a escola e suas práticas pedagógicas. Movimentos de vida nas narrativas que mostram uma coexistência dos conhecimentos da colonialidade que atuam junto ao currículo canônico da escola e o Sentimento de Pertencimento Ancestral que aparece nas memórias de formação de vida constituídas de toda Ancestralidade, manifestando-se no lugar de subalternizado, inferiorizado e silenciado, mas ao mesmo tempo resistente e inventando modos de existir.

As narrativas das professoras expressam discursos divididos entre a verdade do colonizador e do saber ancestral; o Sentimento de Pertencimento Ancestral aparece em meio a várias formas, como na narrativa da negação das práticas religiosas de matriz africana ou do grupo ao qual pertence como negra e quilombola; na narrativa que produz violência verbal contra o próprio grupo de pertencimento ancestral; nas narrativas de atos explícitos de “violência simbólica”, que estigmatizam, desqualificam e rebaixam moralmente os adeptos dos cultos afro-brasileiros, bem como suas crenças e práticas religiosas; nas narrativas que descrevem a entrada na escola da preferência e privilégio de matrizes religiosas colonizadoras em detrimento de outras matrizes religiosas; e nas narrativas da tolerância e discriminação em um contexto descrito de liberdade religiosa dentro da escola e da comunidade.

Ao mesmo tempo, as narrativas das professoras expressam o movimento de reinvenção do Sentimento de Pertencimento Ancestral quando expressam o fato de ser praticante da religião de matriz africana que luta contra o racismo para preservar e ressignificar a crença em solo brasileiro. Também quando narram o místico das matrizes religiosas afro-brasileiras em suas experiências interagindo entre o mundo visível e invisível, manifestando, pulsando e transbordando as conexões com o Sentimento de Pertencimento Ancestral que aparece em diferentes formas em suas vidas, corpos e práticas.

Os movimentos das narrativas mostram que a coexistência da colonialidade e do Sentimento de Pertencimento Ancestral se faz em forma de atravessamentos, de idas e voltas, de cheias e secas como as águas dos rios Amazônicos. Contudo, a afirmação da verdade colonial ou da colonialidade muitas vezes é uma forma de existir, sair do lugar invisível, de fazer parte do mundo visível. Com isso, o movimento de esconder, envergonhar e silenciar a ancestralidade, em alguns casos, é uma defesa, um mecanismo de tentar misturar-se, fazer parte, ser aceito na sociedade, buscando resolver acreditando e atuando no embranquecimento ou na adesão à cultura supremacista branca e sua matriz religiosa catequizadora. Defesas que nos colocam na condição de vítimas, com complexos, recalques de agressões históricas não

resolvidas, que também são reflexos de um processo educativo que fez pessoas acreditarem e tomar como verdade as narrativas do que seria o bem e o mal e, portanto, como deveria ser tratado aquilo que não cabe na rede discursiva eurocêntrica. Mostra também o quanto comunidades, como a de quilombolas, por exemplo, são violentadas pela imposição cristã colonial e da colonialidade. .

As narrativas das professoras são atravessadas pelo contexto da escola e da educação formal que fazem refletir sobre “educação e Sentimento de Pertencimento Ancestral”. Dentre outros pontos, questiono: Como é possível falar sobre o Sentimento de Pertencimento Ancestral com as novas gerações sem falar de sua história ancestral afro e indígena na Amazônia paraense? Lima (2021b) descreve que existe uma geopolítica de conhecimento eurocentrada, racista e colonial, naturalizada e incorporada nos processos de escolarização, pois os modos de pensar, enunciar e simbolizar orientam o fazer educativo. Quando as professoras narram sobre questões afro-brasileiras e indígenas, acendem um alerta sobre o quanto leis como a 10.639/2003 e a 11.645/2008, mesmo obrigatórias, são silenciadas, e como a colonialidade opera com força, enfatizando o racismo e a discriminação dentro de pequenas comunidades e escolas da Amazônia Paraense. Assim, é preciso demarcar que, mesmo com leis que condenam o racismo – e a cor não é simplesmente um atributo biológico, mas também cultural, que possibilitou/possibilita o racismo –, a colonialidade e o capitalismo eurocêntrico tornaram-se o padrão de poder e de subalternização na escola, na pedagogia e na produção do Ser, restando apenas frestas, por exemplo, para os conhecimentos ancestrais e os Sentimentos de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense.

Encontrei as narrativas das professoras expressando o Sentimento de Pertencimento Ancestral em suas experiências de formação de vida e mostrando as relações e reverberações em suas práticas pedagógicas. As narrativas mostram que existe nos discursos que agem sobre as subjetividades das gentes a confirmação e concordância com a colonialidade, mas que ao mesmo tempo também aparece a desobediência e coexistência do Sentimento de Pertencimento Ancestral. Nas práticas pedagógicas escolares das professoras aparecem processos cruéis de violências causadas pela colonialidade – violências no processo de subjetivação de alunos e alunas, que são vítimas do sistema da colonialidade que se assenta na ideia de raça como aspecto estruturante da lógica moderno/colonial, ou a racialização operando e privilegiando um grupo em detrimento de outros, colaborando para a manutenção da hierarquização que produz processos de inferiorização desumanos na história de constituição de pessoas.

Para refletir com as narrativas, chamei alguns autores do movimento decolonial, como Maldonado-Torres, que me ajudam a refletir sobre a linha ontológica moderno-colonial, que ele também chama de *diferença subontológica*, linha de cor, que servia para estabelecer a diferença entre o europeu e o não europeu. Perceber as linhas de separação das zonas do Ser/Não Ser e visualizar as diferenças produzidas pela racialização é um desafio que exige, entre outras coisas, exercitar os modos de olhar a relação entre os conhecimentos ancestrais e os conhecimentos disciplinares sustentados pela colonialidade. Assim, “é precisamente este vínculo entre conhecimento e disciplina o que nos permite falar do projeto da modernidade como o exercício de uma ‘violência epistêmica’” (Castro-Gómez, 2005, p. 90), ou violência que objetiva e define a subjetividade desejável da colonialidade com o suporte da escola.

A colonialidade utiliza a escola, o Ser e a pedagogia como artífice para materialização de subjetividades definidas pelo seu ideal de conhecimento, quando a professora descreve que cria um personagem que se assemelha ao de missionária, que tem como missão ajudar pessoas a fazer parte do ideal cristão que ela conhece e acredita. A escola como instituição ocidental moderna canônica apresenta-se com estrutura disciplinar, produzindo homogeneização cultural e hierarquização do conhecimento escolar com ênfase na reprodução do conhecimento universal, esquecimento dos conhecimentos ancestrais e conseqüentemente do Sentimento de Pertencimento Ancestral. As narrativas mostram as realidades da precarização da educação em escolas da zona urbana e rural. A precarização da escola ou da pedagogia que é ignorada aos olhos da colonialidade desde que se obedeça à função disciplinar e à autoridade do conhecimento universal eurocêntrico que chega através dos livros escolares regulamentando a sujeição, o controle dos corpos e a domesticação de todo tipo de sensibilidade considerada “bárbara” ou fora dos padrões da colonialidade.

Outro ponto de reflexão que as narrativas apontam é sobre a vontade de descolonização da mente, da cultura e de ter tomada de decisão pela descontração, embora não seja fácil, mas necessária, a inflexão, pois foram internalizadas em nós as verdades da colonialidade que fizeram/fazem parte de um projeto estrutural de colonização nos campos do ser, saber e poder – mesmo que apresente uma vontade de exercer a desobediência. Trago Mignolo (2008) para dialogar porque propõe o rompimento com o discurso europeu moderno por meio de uma necessária *desobediência epistêmica* para desarticulação da homogeneização excludente da escola, sendo que praticar essa desobediência epistêmica não trata somente de se distanciar de uma episteme colonial, mas de *intervincular* razões ou lógicas diferentes para restituir histórias e subjetividades subalternizadas por meio de um diálogo transdisciplinar. Quanto a isso, é possível dizer que existem práticas pedagógicas que ensaiam a desobediência

ao conhecimento monocultural nas narrativas que descrevem o uso de práticas de conhecimentos ancestrais para o ensino dos conteúdos escolares, mas que, ao mesmo tempo, também mostram que o discurso da colonialidade captura, sobrepõe e amedronta o Ser, que opta pelo silenciamento para que possa fazer parte e ser aceito na sociedade em que vive, reverberando isso em suas práticas pedagógicas.

As narrativas das professoras também expressam movimentos de lutas em que há aquela que narra que se sente em uma luta solitária como professora e há a que narra sobre o coletivo desconectado do fazer docente escolar, mostrando como cada uma se situa no mundo, como professora, e a respeito de seu Sentimento de Pertencimento Ancestral. São as marcas da colonialidade nas narrativas se mostrando diversas e produzindo urgência de uma atitude insurgente decolonial de “pedagogias que integrem o questionamento e a análise crítica, a ação social transformadora, mas também a insurgência e intervenção nos campos do poder, saber e ser, e na vida” (Walsh, 2009, p. 27).

As narrativas mostram que nosso comportamento ou ações são decorrentes do que aprendemos dentro e fora do espaço escolar, deixando marcas em nosso processo de constituição, porque “agimos e constituímos-nos num cenário difuso, sob orquestrações díspares e múltiplas, em decorrência de velozes e perversas transformações em curso” (Lima, 2021a, p. 3). Esse movimento de coexistência entre os conhecimentos ancestrais que produzem o Sentimento de Pertencimento Ancestral resistindo para existir e os conhecimentos da colonialidade que se apresentam no Ser, como nas narradoras, mostram-se se encontrando e confrontando no jogo que abrange o saber e o poder. Com isso, demarcam a urgência de atitudes decoloniais de denúncia, enfrentamento e contraposição à monocultura, à disciplinarização canônica, aos conhecimentos eurocêtricos e à hierarquização social e racial, entre outros mecanismos de subalternização dentro da escola e no campo da educação.

Em meio a essa tensão, chamo atenção para a **tese** de que **o Sentimento de Pertencimento Ancestral se expressa por meio de encontros e confrontos nas narrativas e práticas pedagógicas de professoras paraenses Amazônicas**. Destaco que este estudo identifica marcas significativas e perigosas de racismo no percurso formativo de profissionais da educação da educação básica e que se reproduz em práticas pedagógicas, sendo uma expressão da colonialidade. O que denota a urgência de um processo de problematização da temática na formação docente em âmbitos inicial e continuada.

Defendo esta tese chamando atenção para: a importância de visualizar, problematizar e refletir sobre como o Sentimento de Pertencimento Ancestral vem sendo silenciado e inferiorizado na tentativa de ser apagado; o perigo do ideário da colonialidade

que se firma e afirma nas subjetividades dos povos, sobretudo no espaço escolar; a importância de dialogar e lutar por mudanças no processo educativo e na formação dos professores a respeito do conhecimento e reconhecimento do saber ancestral que possa despertar o Sentimento de Pertencimento Ancestral das gentes e comunidades que convivem com o apagamento ancestral; a necessária luta pela garantia de uma formação que reafirme e garanta o direito à manifestação do Sentimento de Pertencimento Ancestral, com reflexões e ações, através das práticas pedagógicas de professoras da educação básica, como nós, para vislumbrar futuras gerações que lutem pela garantia do seu direito dentro da razoabilidade dos limites de lei em um contexto democrático, tolerante e plural.

Por fim, convido a dar ênfase e tencionar a conversa, sobretudo nos espaços de educação, sobre a importância de fortalecer, preservar e valorizar o Sentimento de Pertencimento Ancestral Amazônico Paraense como forma de agir para existir. Convido a esperar e agir contra o epistemicídio dos saberes, fazeres, seres e do Sentimento de Pertencimento Ancestral, para que os processos de subjetivação das atuais e próximas gerações possam ser constituídos a partir de laços, sentimentos, apostas coletivas e inclusivas na multiplicidade e pluralidade que nos constitui. Como nos descreve o movimento decolonial, que possamos resistir para desconstruir padrões impostos e fazer a crítica ao discurso da colonialidade não só em pequenas comunidades subalternizadas ou na individualidade, mas em uma luta coletiva nas esferas política, econômica e social.

REFERÊNCIAS

- BALLESTRIN, Luciana. América Latina e o giro decolonial. **Revista Brasileira de Ciência Política**, Brasília, n. 11, p. 89-117, 2013.
- BARBOSA, José Carlos. **Negro não entra na igreja, espia da banda de fora: protestantismo e escravidão no Brasil império**. Piracicaba: UNIMEP, 2002.
- BARRETO, Francisco Sá. **A dor e a delícia de ser o que é: a brasilidade e o caso de pertencimento como disciplina**. 2012. Tese (Doutorado em Sociologia) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2012.
- BENJAMIN, Walter. O narrador: considerações acerca da obra de Nikolau Leskow. *In*: BENJAMIN, Walter; HORKHEIMER, Max; ADORNO, Theodor W.; HABERMAS, Jürgen. **Textos escolhidos**. Tradução: José Lino Grünewald *et al.* São Paulo: Abril Cultural, 1983. p. 57-74. (Os pensadores)
- BRAGANÇA, Inês Ferreira de Sousa. **Histórias de vida e formação de professores: diálogos entre Brasil e Portugal**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 2012.
- BRASIL. Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 10 jan. 2003.
- BRASIL. Lei nº 11.645, de 10 de março de 2008. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 11 mar. 2008.
- BRASIL. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/a-base>. Acesso em: 12 ago. 2021.
- BRUNER, Jerome. **Atos de significação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- CÂMARA MUNICIPAL DE JACUNDÁ. **Jacundá**. 2020. Disponível em: <http://camaradejacunda.pa.gov.br>. Acesso em 12 nov. 2020.
- CANDAU, Vera Maria Ferrão; RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, n. 29, p. 151-169, jan./abr. 2010.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 37, p. 45-56, jan./abr. 2008. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v13n37/05.pdf>. Acesso em: 15 out. 2023.

CASADEI, Thalita de Oliveira. Ocupação e povoamento do Norte do Brasil. **Curriculum**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 4, p. 61-72, out./dez. 1976.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago. Ciências sociais, violência epistêmica e o problema da invenção do outro. *In*: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

CAVALCANTE, Isabô Mendes. **Entre vitórias-régias, iaras e uirapurus: as identidades culturais amazônicas na escola**. 2013. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2013.

CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre o colonialismo**. Lisboa (Portugal): Livraria Sá Costa, 1978.

CLANDININ, D. Jean; CONNELLY, F. Michael. **Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa**. Tradução: Grupo de Pesquisa Narrativa e Educação de Professores ILEEI/UFU. Uberlândia: EDUFU, 2011.

CLAVAL, Paul. A volta do cultural na geografia. **Mercator, Revista de Geografia da UFC**, Fortaleza, ano 1, n. 1, p. 19-28, 2002. Disponível em: <http://www.mercator.ufc.br/index.php/mercator/article/view/192/158>. Acesso em: 23 abr. 2021.

CONRADO, Mônica Prates; BARROS, Thiane de Nazaré Monteiro Neves. A categoria “afro-indígena” na Amazônia paraense: usos, confluências e ambivalências em debate acadêmico. **Horizontes Antropológicos**, Porto Alegre, v. 28, n. 63, maio/ago. 2022.

CORDEIRO, Albert Alan de Sousa. **Por que você ainda fica falando sobre isso?: um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira**. 2021. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2021.

CORRÊA, Roberto Lobato. A periodização da rede urbana da Amazônia. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 49, n. 3, p. 39-68, jul./set. 1987.

CRUZ, Gicélia da; SOUZA, Sueli Ribeiro Mota. Fé e escolarização de negros protestantes em Salvador (1982-1920). **Sacrilegens**, Juiz de Fora, v. 16, n. 1, p. 264-274, 2019.

DEALDINA, Selma dos Santos. Mulheres quilombolas: defendendo o território, combatendo o racismo e despatriarcalizando a política. *In*: DEALDINA, Selma dos Santos (org.). **Mulheres quilombolas: territórios de existências negras femininas**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DELORY-MOMBERGER, Cristine. Abordagens metodológicas na pesquisa biográfica. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 51, p. 523-740, set./dez. 2012.

DEVULSKY, Alessandra. **Colorismo**. São Paulo: Jandaíra, 2021.

DUSSEL, Enrique. Transmodernidade e interculturalidade: interpretação a partir da filosofia da libertação. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 51-73, jan./abr. 2016. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/sociedade/article/view/6079>. Acesso em: 4 out. 2023.

ESSE RIO é minha rua. Intérpretes: Pinduca e Dona Odete. Compositores: Paulo André Barata e Ruy Guilherme Paranatinga Barata. *In: A MÚSICA de Paulo André e Ruy Barata por grandes intérpretes da Música Popular Brasileira.* Intérpretes: Pinduca e Dona Odete. Rio de Janeiro: Biscoito Fino, 2019. CD 2, faixa 8 (4 min).

FERNANDES, Márcia. Lendas da região norte. **Toda matéria**, c2023. Disponível em: <https://www.todamateria.com.br/lendas-regiao-norte>. Acesso em: 8 nov. 2023.

FONTANA, Patrícia. **Saberes docentes e identidade do professor**: biografias e trajetórias. 2019. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões, Frederico Westphalen, 2019.

FUCHS, Henri Luiz. **A formação docente a partir de currículos decoloniais**: análise de experiências instituintes em cursos de pedagogia na Abya Yala. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade La Salle, Canoas, 2019.

GRAMSCI, Antonio. **Quaderni del Carcere**. Torino (Itália): Riuniti, 1975.

GROSGUÉL, Ramón. Para uma visão decolonial da crise civilizatória e dos paradigmas da esquerda ocidentalizada. *In: COSTA, Bernardino Joaze; MALDONADO-TORRES, Nelson; GROSGUÉL, Ramón. Decolonialidade de pensamento afrodiáspórico*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 55-77.

HALL, Stuart. **Da diáspora**: identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: UFMG, 2013.

hooks, bell. **Pertencimento**: uma cultura do lugar. São Paulo: Elefante, 2022.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas**. 2022. Disponível em: <https://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html>. Acesso em: 8 nov. 2023.

IPHAN. **Inventário Nacional de Referências Culturais**. Carimbó. Belém, out. 2013. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/noticias/detalhes/4312/para-comemora-tres-anos-de-registro-do-carimbo-com-debate-sobre-salvaguarda>. Acesso em: 8 nov. 2023.

IPHAN. Pará comemora três anos de registro do Carimbó com debate sobre salvaguarda. **Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**, Brasília, 5 set. 2017. Disponível em: <http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Invent%C3%A1rio%20Nacional%20de%20Refer%C3%A2ncias%20Culturais%20sobre%20o%20Carimb%C3%B3.pdf>. Acesso em: 8 nov. 2023.

JOSSO, Marie Christine. Os relatos de histórias de vida como desvelamento dos desafios existenciais da formação e do conhecimento: destinos sócio-culturais e projetos de vida programados na invenção de si. *In: SOUZA, Elizeu Clementino de; ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto (org.). Tempos, narrativas e ficções: a invenção de si*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2006. p. 21-40.

JOSSO, Marie-Christine. **Experiências de vida e formação**. Tradução: José Cláudio e Júlia Ferreira. Revisão: Maria da Conceição Passeggi e Marie-Christine Josso. 2. ed. rev. e ampl. Natal: EDUFRRN; São Paulo: Paulus, 2010.

LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber**: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005.

LARROSA, Jorge. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 19, p. 20-28, jan./abr. 2002.

LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana**: danças, piruetas e mascaradas. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

LE GOFF, Jacques. Documento/Monumento. *In*: LE GOFF, Jacques. **História e memória**. 4. ed. Campinas: UNICAMP, 1996.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Capoeira em diáspora: capturas insurgências e (re)existências por uma educação decolonial e inclusiva. **Revista do Centro de Ciências da Educação**, Florianópolis, v. 39, n. 4, p. 1-17, 2021a.

LIMA, Norma Silvia Trindade de. Inclusão escolar e pertencimento, cruzos a partir da experiência: capoeira e decolonialidade. *In*: MANTOAN, Maria Teresa Eglér; LANUTI, José Eduardo de Oliveira Evangelista (org.) **Todos pela inclusão**: dos fundamentos às práticas. Curitiba: CRV, 2021b. p. 121-129.

LOBATO, Maria Cristina dos Santos. Entrevista concedida para estudo de tese de doutorado. Entrevistada: Maria Cristina dos Santos Lobato. Entrevistadora: Ivete Brito e Brito. Belém-PA, 31 mar. 2022.

LOBATO, Maria Cristina dos Santos. Entrevista concedida para estudo de tese de doutorado. Entrevistada: Maria Cristina dos Santos Lobato. Entrevistadora: Ivete Brito e Brito. Belém-PA, 15 ago. 2023.

LORIGA, Sabina. A tarefa do historiador. *In*: GOMES, Angela de Castro; SCHMIDT, Benito Bisso. **Memórias e narrativas (auto)biográficas**. Rio de Janeiro: FGV; Porto Alegre: UFRGS, 2009. p. 13-37.

LOUREIRO, João de Jesus Paes. **Cultura Amazônica**: uma poética do imaginário. 4. ed. Belém: Cultural Brasil, 2015.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Sobre la decolonialidad del ser: contribuciones al desarrollo de un concepto. *In*: CASTRO GÓMEZ, Santiago; GROSGOUEL, Ramón (org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá, Colômbia: Siglo del Hombre, 2007. p. 127-167.

MALDONADO-TORRES, Nelson. Transdisciplinaridade e decolonialidade. **Revista Sociedade e Estado**, Brasília, v. 31, n. 1, p. 75-97, jan./abr. 2016.

MALHEIRO, Bruno. Horizontes amazônicos: para repensar o Brasil e o mundo. *In*: MALHEIRO, Bruno; PORTO-GONÇALVES, Carlos Walter; MICHELOTTI, Fernando (org.). **Horizontes amazônicos**: para repensar o Brasil e o mundo. São Paulo: Fundação Rosa Luxemburgo; Expressão Popular, 2021.

MARIANI, Fábio; MATTOS, Magda. Pesquisa narrativa: experiência e história em pesquisa qualitativa. **Resenha em Revista de Educação Pública**, Cuiabá, v. 21, n. 47, p. 663-667, set./dez. 2012.

MARIANO, Ricardo. Pentecostais em ação: a demonização dos cultos afro-brasileiros. *In*: SILVA, Vagner Gonçalves da (org.). **Intolerância religiosa: impactos do neopentecostalismo no campo religioso afro-brasileiro**. São Paulo: EDUSP, 2015.

MIGNOLO, Walter D. **Histórias locais/projetos globais: colonialidade, saberes subalternos e pensamento limiar**. Belo Horizonte: UFMG, 2020.

MIGNOLO, Walter. Desobediência epistêmica: a opção decolonial e o significado de identidade em política. **Cadernos de Letras da UFF**, Niterói, n. 34, p. 287-324, 2008.

MIGNOLO, Walter. **The darker side of the renaissance: literacy, territoriality and colonization**. Ann Arbor: Michigan University Press, 1995.

MIRANDA, Eduardo Oliveira. **Troca de peles no Atiba-Geo: proposições decoloniais e afro-brasileiras na invenção do corpo território docente**. 2019. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2019.

MOTTA, Thais da Costa; BRAGANÇA, Inês Ferreira de Sousa. Pesquisa-Formação: uma opção teórico metodológica de abordagem narrativa (auto)biográfica. Artes de dizerfazerdizer os saberes da experiência. **Revista Brasileira de Pesquisa (auto)biográfica**, Salvador, v. 4, n. 12, p. 1034-1039, set./dez. 2019.

MUDIMBE, Valentin-Yves. **A invenção da África: gnose, filosofia e a ordem do conhecimento**. Petrópolis: Vozes, 2019.

NASCIMENTO, Beatriz. **Uma história feita por mãos negras: relações raciais, quilombos e movimentos**. Rio de Janeiro: Zahar, 2021.

NÖRNBERG, Nara. **Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória: (re)conhecendo trajetórias de docentes na educação rural**. 2008. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade do Vale do Rio dos Sinos, São Leopoldo, 2008.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **A Ancestralidade na encruzilhada**. Curitiba: Gráfica e Editora Popular, 2007.

OLIVEIRA, Eduardo David de. Filosofia da Ancestralidade como filosofia africana: educação e cultura afro-brasileira. **Revista Sul-Americana de Filosofia e Educação**, Brasília, n. 18, p. 28-47, maio/out. 2012.

OLIVEIRA, Eduardo David de. **Filosofia da Ancestralidade: corpo e mito na filosofia da Educação Brasileira**. 2005. Tese (Doutorado em Educação Brasileira) – Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, 2005.

OLIVEIRA, José Aldemir de. **Cidades na selva**. Manaus: Valer, 2000.

OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva. **Profissão docente: representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do Ensino Fundamental**. Uberlândia (1980-2000).

2007. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2007.

PACE, Richard. Abuso científico do termo caboclo? Dúvidas de representação e autoridade. **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi, Ciências Humanas**, Belém, v. 1, n. 3, p. 79-92, set-dez. 2006.

PASSEGGI, Maria da Conceição; SOUZA, Elizeu Clementino de. O movimento (auto)biográfico no Brasil: esboço de suas configurações no campo educacional. **Revista Investigación Cualitativa**, [s. l.], v. 2, n. 1, p. 6-26, 2017.

PELLEGRINO, Sílvia Pizzolante. **Imagens e substâncias como vínculos de pertencimento: as experiências Wajãpi e Yanomami**. 2008. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

PERCEVALLIS, Luiza. **O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado à experiência de professores**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Cidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: LANDER, Edgardo (org.). **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: Consejo Latinoamericano de Ciencias Sociales, 2005. p. 117-142.

RIBEIRO, Darcy. **O mulo**. 3. ed. Rio de Janeiro: Record, 1998.

RICOEUR, Paul. **A memória, a história, o esquecimento**. Campinas: UNICAMP, 2000.

SAMPAIO, Patrícia Melo. Amazônia: fronteiras, identidades e história. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 61, n. 3, p. 26-29, 2009. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252009000300011&lng=en&nrm=iso. Acesso em: 27 out. 2023

SANTOS, Boaventura de Sousa. **O fim do império cognitivo: a afirmação das epistemologias do sul**. Belo Horizonte: Autêntica, 2020.

SECCO, Lincoln. Gramsci: a gênese dos estudos subalternos. **Revista de Políticas Públicas**, São Luís, v. 22, p. 367-384, 2018.

SILVA, Elba Gamino. **Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores**. 2013. Dissertação. (Mestrado em Educação) – Centro Universitário La Salle, Canoas, 2013.

SILVA, Maria Santana da Costa da. Entrevista concedida para estudo de tese de doutorado. Entrevistada: Maria Santana da Costa da Silva. Entrevistadora: Ivete Brito e Brito. Belém-PA, 23 mar. 2022.

SILVA, Maria Santana da Costa da. Entrevista concedida para estudo de tese de doutorado. Entrevistada: Maria Santana da Costa da Silva. Entrevistadora: Ivete Brito e Brito. Belém-PA, 18 ago. 2023.

SIMAS, Luiz Antonio. **Umbandas**: uma história do Brasil. 4. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2022.

SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação**: diversidade, descolonização e redes. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

SOUZA, Eliseu Clementino de. **O conhecimento de si**: estágio e narrativas de formação de professores. Rio de Janeiro: DP&A; Salvador: UNEB, 2006.

TEIXEIRA, Faustino. Faces do catolicismo brasileiro contemporâneo. **Revista USP**, São Paulo, n. 67, p. 14-23, 2005.

TEIXEIRA, Inês Assunção de Castro; PÁDUA, Karla Cunha. “Despertar o vivido e a sua intensidade imaginativa”: o trabalho com narrativas em pesquisa. *In*: ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (org.). **Pesquisa (auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

TERRITÓRIO QUILOMBOLA ALTO ITACURUÇÁ. **Protocolo de consulta prévia, livre, informada e de consentimento do território quilombola do rio Itacuruçá Alto – Ilhas de Abaetetuba/PA**. 2022.

TOCANTINS, Leandro. **O rio comanda a vida**: uma interpretação da Amazônia. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1961.

TOMÉ-AÇU. **Nossa história**. Tomé-Açu: Prefeitura Municipal de Tomé-Açu, 2022. Disponível em: <http://prefeituratomeacu.pa.gov.br/historia>. Acesso em: 12 nov. 2020.

VEIGA, Cynthia Greive. **Subalternidade e opressão sociorracial**: questões para a historiografia da educação latino-americana. São Paulo: UNESP; SBHE, 2022.

VIEIRA, Suzane da Rocha. **O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo**: o curso de pedagogia da FURG no contexto das novas diretrizes curriculares. 2012. Tese (Doutorado em Educação Ambiental) – Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande, 2012.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os involuntários da pátria. **ARACÊ – Direitos Humanos em Revista**, São Paulo, ano 4, n. 5, p. 187-193, fev. 2017.

WALSH, Catherine. Interculturalidade crítica e pedagogia decolonial: in-surgir, re-existir, e re-viver. *In*: CANDAU, Vera Maria (org.). **Educação intercultural na América Latina**: entre concepções, tensões e propostas. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2019. p. 12-41.

WILLIAM, Rodney. **Apropriação cultural**. São Paulo: Jandaíra, 2020.

Referências de memória sobre o Sentimento de Pertencimento Ancestral desta autora:

Descreverei sobre a infância que senti e vivi, pois aprendi que para respeitar os pequeninos tem que dar lugar ao ouvir. Fui criança, filha de preta e pai caboclo, neta de indígena do sul do Pará, lugar que faz parte da Amazônia, mas que há pouco descobri a geografia do lugar.

Ouvia entre risadas a gargalhar que nasci na barriga de um peixe, pois a cidadela se chamava Jacundá. Outra história que ouvia é que sempre no quintal eu ficava a brincar, comendo terra e a lambuzar. Caçula de cinco filhos, a roupa e os brinquedos eram herança dos irmãos a ganhar.

Aos sete anos eu fingia doente estar e a espreguiçar na distração, mas trabalhar na roça de cacau com meus pais era cheio de diversão. Cantorias e assovios era empolgação, a montanha de cacau era o lugar da contação. Ao redor da montanha de cacau pai e mãe colocavam-se a trabalhar, minha irmã e eu era comer e lambuzar.

Da roça lembro-me de liberdade, noites de lamparina, histórias de meu pai e de trabalhar. Trabalhar com meus pais não feria meus direitos porque eu sempre ia estudar, e era nosso modo de viver familiar. Ter as tarefas para ganhar o pão era contribuir na união, valorizar e aprender a buscar.

A educação que recebeu meu pai foi a que se pôs a me educar, teve pai fazedor de farinha, migrou, fez trabalhos em fábricas de sapatos, mas na terra voltou a trabalhar. Na roça como pai ele conversava, e história colocava-se a contar. Dentro da Amazônia paraense a migrar minha família aprender costumes de lugar, comer açaí com farinha, maniçoba e com as ervas curar.

Sou filha da Amazônia de pé no chão e de rodopiar com o carimbó de saia na mão. Sou neta de indígena do mato que aprendeu a devoção de viver do cristão, talvez não por escolha própria, mas porque foi ensinada que era a voz da razão.

Também meu pai, filho desta indígena, herdou a devoção de rezar e tinha um crucifixo na parede sempre a adorar. As noites eram de ouvir a reza antes de dormir, todos os santos

agradecerem e a benção dos pais pedir. O domingo era dia de a melhor roupa colocar, dia de missa, louvores e cantos entoar.

Opa! A memória vem me lembrar! Que ouvi histórias de minha avó e tias uma religião obscura e proibida cultuar, e nem posso contar da Dona Margarida, uma preta idosa que nosso umbigo curava para na terra enterrar. Sem contar nas rezas e Mães de Santo que minha mãe sempre foi visitar.

Criança tinha que batizar, continuar a catequese para logo a primeira comunhão tomar. Servir de coroinha a igreja era premiação, que eu como criança me enchia de satisfação. Logo, saber decorada todas as rezas era desafio que me colocava a estudar, para disciplina e elogio ganhar.

APÊNDICES

Apêndice A – Levantamento dos estudos com a perspectiva descolonial e decolonial

Levantamento bibliográfico no Catálogo de Teses & Dissertações CAPES a partir da utilização de alguns descritores

Esta revisão de literatura foi realizada na página da CAPES, especificamente no campo de BUSCA do CATÁLOGO DE TESES E DISSERTAÇÕES.

No percurso da pesquisa, observei que a página da CAPES não apresenta os trabalhos de teses e dissertações em cronologia linear quanto ao ano de sua produção. Observei também que os descritores inseridos na busca, seja individualmente ou mais de um, apresentam um quantitativo volumoso de trabalhos. Algumas pesquisas remontam a períodos anteriores à criação da plataforma SUCUPIRA, o que algumas vezes dificulta a localização dos trabalhos completos.

Trabalhei com os descritores “Pertencimento Cultural”; “Professores Amazônidas”; “Educação Amazônica”; “Práticas Pedagógicas Amazônicas” e “Cultura amazônica paraense”. No primeiro momento inseri, individualmente, os descritores no campo de busca do Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES e observei um a um os títulos dos trabalhos. O Catálogo de Teses e Dissertações sugeriu os quantitativos totais de pesquisas para cada descritor, apontando entre 70.000 e 135.000 estudos. Quando refinei para área de conhecimento das Ciências Humanas e área de conhecimento Educação, o quantitativo ficou entre 6.000 e 42.000 estudos com os descritores.

Tabela 1 – Descritores individuais

Descritores	Quantitativos totais de trabalhos para cada Descritor sem especificação de Grande Área de Conhecimento	Quantitativo com refinamento Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas	Quantitativo com refinamento Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas e Área de Conhecimento Educação
Pertencimento Cultural	74.975	15.627	6.509
Professores Amazônidas	71.740	19.766	17.447
Educação Amazônica	171.940	49.122	42.418
Práticas Pedagógicas Amazônicas	128.067	26.142	15.544
Cultura amazônica paraense	135.358	24.301	6.449

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Elaboração da autora.

Num segundo, momento fiz interseções, cruzamentos dos descritores. Formei dois grupos, um grupo com três descritores e outro com dois. Essas interseções me ajudaram a colocar em um conjunto elementos que simultaneamente pertencem a dois ou mais conjuntos. É importante destacar que testei grupos de dois descritores, mas não se reduziu o quantitativo em relação ao grupo com três descritores. Então, optei pelo grupo com três e dois descritores, por entender que possui maior riqueza de elementos.

Tabela 2 – Interseção dos Descritores individuais

Descritores	Quantitativos totais de trabalhos para cada Descritor sem especificação de Grande Área de Conhecimento	Quantitativo com refinamento Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas	Quantitativo com refinamento Grande Área de Conhecimento Ciências Humanas e Área de Conhecimento Educação
Pertencimento Cultural; Professores Amazônidas; Educação Amazônica.	244.392	56.931	42.418
Práticas Pedagógicas Amazônicas; Cultura amazônica paraense.	333.591	69.714	42.418

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Elaboração da autora.

No terceiro momento, realizei o agrupamento de Dissertações e Teses de acordo com a especificidade de cada descritor:

Tabela 3 – Levantamento realizado no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, por descritor:

Pertencimento Cultural

Autor(a)	Título	Categoria	Área	Instituição	Ano	Situação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
PEREIRA, Luiza Percevallis	O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado à experiência de professores	Mestrado	Educação	Universidade Cidade de São Paulo	2017	Se repete em outros descritores utilizados para a busca
KANAAN, Dany Al-Behy	Escuta e Subjetivação. A escritura de pertencimento de Clarice Lispector	Doutorado	Psicologia	Pontifícia Universidade Católica de São Paulo	2000	Arquivo completo não encontrado. Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira

PELLEGRINO, Silvia Pizzolante	Imagens e substâncias como vínculos de pertencimento: as experiências Wajãpi e Yanomami	Doutorado	Antropologia Social	Universidade de São Paulo	2009	Arquivo completo não encontrado. Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira
SANTOS, Francisco Sá Barreto dos	A Dor e a delícia do ser o que é: a brasilidade o caso de pertencimento como disciplina	Doutorado	Sociologia	Universidade Federal da Paraíba	2012	Arquivo completo não encontrado. Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira
VIEIRA, Suzane da Rocha	O sentimento de pertencimento na formação do pedagogo: o curso de Pedagogia da FURG no contexto das novas Diretrizes Curriculares	Doutorado	Educação Ambiental	Universidade Federal do Rio Grande	2012	Arquivo completo não encontrado. Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Elaboração da autora.

Tabela 4 – Levantamento realizado no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES por descritor:

Professores Amazônidas

Autor(a)	Título	Categoria	Área	Instituição	Ano	Situação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
CORDEIRO, Albert Alan de Sousa	“Por que você ainda fica falando sobre isso?”: um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira.	Doutorado	Educação	Universidade Federal do Pará	2021	Disponível integralmente
FONTANA, Patrícia	Saberes docentes e identidade do professor: biografias e trajetórias	Mestrado	Educação	Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões	2019	Disponível integralmente
FUCHS, Henri Luiz	A formação docente a partir de currículos decoloniais: análise de experiências instituintes em Cursos de Pedagogia na Abya Yala	Doutorado	Educação	Universidade La Salle	2019	Disponível integralmente

SILVA, Elba Gamino da	Um olhar para si: o tecer da identidade docente dos professores alfabetizadores	Mestrado	Educação	Universidade La Salle	2013	Disponível integralmente
-----------------------	---	----------	----------	-----------------------	------	--------------------------

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Elaboração da autora.

Tabela 5 – Levantamento realizado no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, por descritor:

Educação Amazônica

Autor(a)	Título	Categoria	Área	Instituição	Ano	Situação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
SANTOS, Selma Ferro dos	Redes de constituição das identidades de professoras/professores: tecendo fazeres e saberes pedagógicos	Mestrado	Educação	Universidade do Estado do Rio de Janeiro	2001	Arquivo completo não encontrado. Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Elaboração da autora.

Tabela 6 – Levantamento realizado no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES por descritor:

Práticas Pedagógicas Amazônicas

Autor(a)	Título	Categoria	Área	Instituição	Ano	Situação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
PEREIRA, Luiza Percevallis	O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado à experiência de professores	Mestrado	Educação	Universidade Cidade de São Paulo	2007	Se repete em outros descritores utilizados para a busca. Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira
CAVALCANTE, Isabô Mendes	Entre vitórias-régias, iaras e uirapurus: as identidades culturais amazônicas na escola	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Amazonas	2013	Se repete em outros descritores utilizados para a busca.
OLIVEIRA, Nilza Aparecida da Silva	Profissão docente: representações, sentimentos e práticas educativas nas primeiras séries do	Mestrado	História	Universidade Federal de Uberlândia	2007	Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira

	Ensino Fundamental. Uberlândia (1980-2000)					
NÖRNBER, Nara Eunice	Aprendiz de professor de borboletas no espaço/tempo da memória (re)conhecendo trajetórias de docentes do ensino rural	Doutorado	Educação	Universidade do Vale do Rio dos Sinos		Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira
BETTIOL, Célia Aparecida	Educação escolar e práticas comunitárias na vida Apurinã: o fazer pedagógico na Comunidade São João	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Amazonas		Arquivo completo não encontrado. Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Elaboração da autora.

Tabela 7 – Levantamento realizado no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, por descritor:

Cultura Amazônica Paraense

Autor(a)	Título	Categoria	Área	Instituição	Ano	Situação no Catálogo de Teses e Dissertações da Capes
POJO, Eliana Campos	Travessias educativas em comunidades ribeirinhas no contexto da Amazônia	Mestrado	Educação	Universidade Metodista de São Paulo	2003	Arquivo completo não encontrado. Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Elaboração da autora.

Em função do quantitativo elevado de trabalhos apresentados quando da busca com intersecção dos grupos dos descritores mencionados na Tabela 2, atingi os mil primeiros trabalhos nas primeiras 50 páginas do total apresentado e também os mil primeiros trabalhos com a utilização de cada refinamento por Grande Área de Conhecimento e Área de Conhecimento, tendo encontrado os seguintes trabalhos, conforme apresentado nas Tabelas 8 e 9, a seguir:

Tabela 8 – Levantamento realizado no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, com intersecção

dos descritores: **Pertencimento Cultural, Professores Amazônidas e Educação Amazônica**

Autor(a)	Título	Categoria	Área	Instituição	Ano	Situação no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
PEREIRA, Luiza Percevallis	O sentido do pertencimento nas relações pedagógicas: um olhar voltado à experiência de professores	Mestrado	Educação	Universidade Cidade de São Paulo	2007	Inserção anterior à implantação da Plataforma Sucupira

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Elaboração da autora.

Tabela 9 – Levantamento realizado no Catálogo de Teses & Dissertações – CAPES, com intersecção dos descritores: **Cultura Amazônica Paraense, Práticas Pedagógicas Amazônicas e Educação Amazônica**

Autor(a)	Título	Categoria	Área	Instituição	Ano	Situação no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES
CAVALCANTE, Isabô Mendes	Entre vitórias-régias, iaras e uirapurus: as identidades culturais amazônicas na escola	Mestrado	Educação	Universidade Federal do Amazonas	2013	Disponível integralmente

Fonte: Catálogo de Teses e Dissertações – CAPES. Elaboração da autora.

Apêndice B – Levantamento de Teses e Dissertações em programas de pós-graduação em Educação em universidades públicas federais e estadual, estado do Pará, com os descritores: decolonial, professoras e educação

Os estados brasileiros se caracterizam por uma radical heterogeneidade em termos territoriais, climáticos e culturais. O mesmo se pode afirmar das configurações intelectuais, já que as especificidades das necessidades de formações locais são diferentes. Porém, mais especificamente, as formas de articulações das experiências da Amazônia paraense são múltiplas, até mesmo por ser o Pará o segundo maior estado brasileiro em extensão territorial.

Em diferentes classes sociais, fruto da hierarquização colonizadora, os sujeitos paraenses amazônicos convivem com corpos racializados e etnicizados assim como com as exclusões e subalternizações. Os saberes/fazer de seus povos foram relegados, pela geopolítica do conhecimento, à condição de saberes localizados e regionalizados, em função da ênfase em uma educação com fazeres forjados longe da vida, da magia, dos espíritos e dos corpos amazônicos.

A partir de 1957, a Amazônia paraense ganhou sua primeira Universidade. Desde então, esses conhecimentos, saberes, fazeres e experiências outrora relegados a uma posição de inferioridade passaram a ser objeto de estudos, pesquisas e evidência pelos sujeitos amazônicos em formação, a partir de diferentes áreas de conhecimento. A Amazônia paraense possui atualmente quatro universidades federais – a Universidade Federal do Pará (UFPA), a Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), a Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA) e a Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) –, uma universidade estadual – a Universidade do Estado do Pará (UEPA) – e um instituto federal – o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA). Todas as instituições possuem inúmeros campi e polos que atendem grande parte das cidades do Estado, também com Programas de Pós-Graduação, em diferentes áreas de conhecimento.

Desde o início dos anos 2000 as Universidades do Estado do Pará iniciaram estudos em Programas de Pós-Graduação em Educação, que tratam dos saberes culturais, da cultura local, de críticas aos modos de valorização e apropriação dos saberes, e das experiências locais no Estado do Pará. Mas foi a partir dos anos 2000 que apareceram estudos de crítica à colonização e da década de 2010 até a atualidade, pesquisas com a perspectiva decolonial.

O levantamento – para saber sobre como e a partir de quando o movimento decolonial passou a ser abordados no Estado do Pará – se deu pelo fato de tais informações

ajudarem a situar esse estudo sobre o que vem sendo produzido e possíveis contribuições. Assim, delimitarei esta pesquisa de levantamento de produções ao campo da educação por ser nesse campo que esta investigação se situa. A busca pelas produções foi realizada a partir do acesso ao acervo de teses e dissertações das universidades paraenses, em suas páginas virtuais oficiais, que descrevem ano a ano seu quantitativo de produções desde o início dos cursos de pós-graduação em Educação.

Os dados encontrados estão organizados nas Tabelas 10 e 11 sobre as pesquisas em Programas de Pós-Graduação em Educação e em quais instituições aparecem trabalhos com perspectiva decolonial.

Tabela 10 – Levantamento de Teses e Dissertações em Programa de Pós-Graduação em Educação em Universidades Públicas Federais e Estadual, Estado do Pará, com os descritores: **Decolonial,**

Professoras e Educação

Instituição	Autor(a)	Título	Categoria	Instituto/ Faculdade	Ano
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ – UFPA	VIANA, Luana Costa	A colonização de corpos, corações e mentes: educação e higienismo em escritos de periódicos pedagógicos no Pará (1891 - 1912)	Doutorado	Instituto de Ciências da Educação	2015
	MOTA NETO, João Colares da	Educação popular e pensamento decolonial latino-americano em Paulo Freire e Orlando Fals Borda	Doutorado	Instituto de Ciências da Educação	2015
	LIMA, Adriane Raquel Santana de	Educação para mulheres e processos de descolonização da América Latina no século XIX: Nísia Floresta e Soledad Acosta de Samper	Doutorado	Instituto de Ciências da Educação	2016
	CÂNCIO, Raimundo Nonato de Pádua	Para além da aldeia e da escola: um estudo decolonial de aquisição da Língua Portuguesa pelos indígenas wai-wai da aldeia Mapuera, Amazônia Brasil	Doutorado	Instituto de Ciências da Educação	2017
	NERY, Vitor Sousa Cunha	Colonialidade pedagógica na instrução pública primária da comarca	Doutorado	Instituto de Ciências da Educação	2021

		de Macapá (1840 - 1889)			
	CORDEIRO, Albert Alan de Sousa	“Por que você ainda fica falando sobre isso?": um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira	Doutorado	Instituto de Ciências da Educação	2021
	CORDEIRO, Albert Alan de Sousa	“Por que você ainda fica falando sobre isso?": um estudo decolonial da relação entre educação escolar e cultura popular na Amazônia brasileira	Doutorado	Instituto de Ciências da Educação	2021
	COELHOS. Auxiliadora dos Santos	Práticas pedagógicas de professores do multisseriado na tríplice fronteira amazônica Brasil-Peru-Colômbia: um olhar decolonial sobre a educação ribeirinha	Doutorado	Instituto de Ciências da Educação	2020
	Carlos Henrique Garcia de Souza	Pedagogingas: A Pedagogia do Coletivo Casa Preta como insurgência educativa	Dissertação	Instituto de Ciências da Educação	2021
UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ – UEPA	Margareth da Silva Brasileiro	Saberes afro-brasileiros e educação sensível em cartografias amazônicas: vozes de Jambuaçu-PA	Mestrado	Centro de Ciências Sociais e Educação	2019

UNIVERSIDADE FEDERAL DO OESTE DO PARÁ - UFOPA	Criado em 2012, teve início em 2014 - o Mestrado tem como área de concentração a Educação na Amazônia e três Linhas de Pesquisa interdependentes: 1) História, Política e Gestão Educacional na Amazônia; 2) Conhecimento e Formação na Educação Escolar e; 3) Formação Humana em Contextos formais e não formais na Amazônia.	Não foram encontradas dissertações com os descritores	Mestrado	Programa de Pós-Graduação - Mestrado em Educação
--	---	---	----------	--

Fonte: Banco de Teses e Dissertações das Universidades paraenses.

Tabela 11 – Instituto Federal e Universidades Federais, Estado do Pará, que não possuem Programas de Pós-Graduação em Educação

Instituição	Histórico	Resultado	Programas Existentes
INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ – IFPA	2020 - Criação do primeiro curso de Doutorado Profissional em Desenvolvimento Rural e Sistemas Agroalimentares do IFPA Campus Castanhal foi aprovado junto à Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), na área interdisciplinar	Não possui Programa de Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado) em Educação	Belém- PROFEPT- Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica- Mestrado profissional
UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DA AMAZÔNIA – UFRA	A Universidade Federal Rural da Amazônia (UFRA), como sucessora da Faculdade de Ciências Agrárias do Pará (FCAP), é a mais antiga Instituição de Ensino Superior e de Pesquisa Científica e Tecnológica na área de Ciências Agrárias da região e tem como tema de grande preocupação a preservação da Região Amazônica, assim como sua exploração racional. A Faculdade de Ciências Agrárias do Pará – FCAP foi criada em 1951	Não possui Programa de Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado) em Educação	Programa de Pós-Graduação em Agronomia – Mestrado e Doutorado Programa de Pós-Graduação em Ciências Florestais – Mestrado e Doutorado Programa de Pós-Graduação em Aquicultura e Recursos Aquáticos Tropicais – Mestrado Programa de Pós-Graduação em Saúde e Produção Animal na Amazônia – Mestrado e Doutorado Programa de Pós-Graduação em Ciências Biológicas (Botânica) – Mestrado Programa de Pós-Graduação em

			<p>Biotecnologia Aplicada à Agropecuária – Mestrado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Produção Animal na Amazônia – Mestrado (Campus Parauapebas-PA)</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Reprodução Animal na Amazônia (Reproamazon) – Mestrado e Doutorado</p> <p>Programa de Pós-Graduação em Residência Multiprofissional em Medicina Veterinária</p>
UNIVERSIDADE FEDERAL DO SUL E SUDESTE DO PARÁ - UNIFESSPA	A Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará (Unifesspa) foi criada em 5 de junho de 2013, pela Lei Federal 12.824, a partir do desmembramento do Campus Universitário de Marabá, da Universidade Federal do Pará (UFPA).	Não possui Programa de Pós-Graduação (Mestrado ou Doutorado) em Educação	A Unifesspa disponibiliza 18 cursos entre Cursos de Pós-Graduação <i>Lato Sensu</i> (especializações) e cursos de aperfeiçoamentos e Curso de Mestrado, do Programa de Pós-Graduação em Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia. 2017

Fonte: Banco de Teses e Dissertações das Universidades paraenses.

Apêndice C – Formulário para seleção dos sujeitos da pesquisa

Formulário para seleção dos sujeitos da pesquisa intitulada “Relações possíveis entre Sentimento de Pertencimento ancestral e Práticas Pedagógicas na Escola Pública a partir de narrativas (auto)biográficas de Professoras da Educação Básica da Amazônia paraense”.

Pesquisadora Responsável: Ivete Brito e Brito

A) QUAL SUA FAIXA ETÁRIA?

- Entre 20 e 30 anos.
 Entre 30 e 55 anos.
 Outros.

B) QUAL O SEU SEXO?

- Feminino.
 Masculino.

C) QUAL SUA COR (AUTODECLARADA EM PESQUISAS)?

- Branco.
 Preto.
 Pardo.
 Indígena.
 Amarelo.

D) POSSUI VÍNCULO EMPREGATÍCIO?

- Sim, Servidor Público (Concursado ou Contratado).
 Sim, contratado na rede privada.
 Não possui.

E) QUAL SUA NATURALIDADE?

- Abaetetuba-PA Belém-PA. Outros.

F) QUAL SEU LOCAL DE RESIDÊNCIA?

- Belém-PA. Abaetetuba-PA. Outro.

G) QUAL SUA ATUAÇÃO NA ÁREA DA EDUCAÇÃO?

- Professor(a) dos Anos Iniciais do Ensino Fundamental.
 Professor(a) do Anos Finais do Ensino Fundamental.
 Professor(a) do Ensino Médio.
 Outro.

H) HÁ QUANTO TEMPO ATUA NA ÁREA DA EDUCAÇÃO?

- Entre 1 e 5 anos. Menos de 10 anos. Entre 10 ou mais anos.

I) ESTÁ CURSANDO GRADUAÇÃO EM PEDAGOGIA?

- Sim, em instituição privada.
 Sim, através de Processo Seletivo convencional.
 Não.
 Sim, através do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR/CAPES/UFPA.

J) POSSUI DISPONIBILIDADE PARA PARTICIPAR DE PESQUISA CIENTÍFICA QUE ENVOLVE REUNIÕES INDIVIDUAIS E COLETIVAS AMBIENTE VIRTUAL?

- Sim, totalmente.
 Não.
 Sim, parcialmente.

Apêndice D – Roteiro para entrevista-conversa do estudo

Relações possíveis entre Sentimento de Pertencimento ancestral e Práticas Pedagógicas na Escola Pública, a partir de narrativas (auto)biográficas de Professoras da Educação Básica da Amazônia paraense

Parte I

1. Dados Pessoais e Contexto

- 1.1 Qual seu nome e quem é você aqui nesta comunidade?
- 1.2 Fale sobre a história da comunidade. Como surgiu sua comunidade?
- 1.3 Como era a educação escolar em sua comunidade? Como a escola chegou à comunidade?
- 1.4 Fale sobre a sua história e sua relação com a comunidade e com a escola.

Parte II

2. Quais são as suas principais lembranças e o que você pode falar:

- 2.1 Em relação ao local onde viveu (cidade, moradia, ambiente, aspectos gerais);
- 2.2 Em relação às pessoas da comunidade;
- 2.3 Em relação aos modos de se expressar (variedades linguísticas, expressões populares);
- 2.4 Em relação às atividades de lazer e brincadeiras;
- 2.5 Em relação aos trabalhos (domésticos e profissionais).

Parte III

3. O que me torna deste lugar:

- 3.1 Você se sente parte deste lugar? Por quê?
- 3.2 Quais são as características das pessoas deste lugar, como são?
- 3.3 Quais características você acha que te fazem diferente das pessoas de outros lugares? Por quê?
- 3.4 O que te causa satisfação em ser deste lugar? Por quê?
- 3.5 O que te causa insatisfação em ser deste lugar? Por quê?

Parte IV

4. As relações entre eu (deste lugar) e as práticas pedagógicas

- 4.1 Qual a sua formação? O que leciona? Há quanto tempo exerce a profissão?
- 4.2 Há quanto tempo você é professora na escola da comunidade?
- 4.3 Com que idade você escolheu essa profissão? Teve influências? Quais?
- 4.4 No início da sua profissão, qual era sua concepção de educação? De escola? De sala de aula? De trabalho docente?
- 4.5 Após seu tempo de exercício no magistério como você sente que ser desta comunidade ajudou nas suas práticas pedagógicas? De que modo pertencer à comunidade afeta seu modo de ser professora?

5. Como você desenvolve sua prática de ensino em sala de aula em relação aos conteúdos escolares e os conhecimentos próprios da comunidade?

- 5.1 Você relaciona, modifica, cria e recria a relação entre os conteúdos curriculares das disciplinas e os saberes da comunidade, os saberes culturais que as crianças já possuem?
- 5.2 Você utiliza práticas pedagógicas e conhecimentos que destacam a importância de você e as crianças pertencerem à comunidade e possuírem uma cultura própria?
- 5.3 Como a comunidade vê sua atuação pedagógica na escola? Há resistências, apoios, críticas à prática pedagógica que você desenvolve?
- 5.4 O que você acha que a educação escolar em sua comunidade se diferencia da educação escolar de outros lugares

Apêndice E – Ofício para a Escola Municipal Nossa Senhora de Nazaré

**UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO
DINTER – DOUTORADO INTERINSTITUCIONAL
UNIVERSIDADE FEDERAL DO PARÁ**

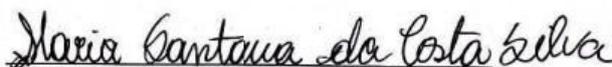
OFICIO N° 01/2022

Prezado(a) Senhor(a) Diretor(a)

A aluna de Doutorado da Faculdade de Educação da Unicamp Ivete Brito e Brito, matrícula 264948, residente e domiciliada no Município de Belém-Pa, vem respeitosamente a Vossa Senhoria solicitar autorização para realizar: visitas, registros das dependências escola e entrevistas-conversas com uma de suas docentes. As atividades descritas têm como finalidade compor material para reflexão e estudo em pesquisa de Doutorado. Destaco que as atividades solicitadas não têm intenção de interromper ou prejudicar qualquer estrutura ou rotina pedagógica da escola.

Certa de que a solicitação será atendida, manifesto meus votos de estima e consideração.

Belém, 23 de março de 2022.


IVETE BRITO E BRITO

ANEXOS

**Anexo A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Profa. Maria Santana da
Costa da Silva**

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

**Práticas Pedagógicas e Pertencimento Cultural: um estudo de narrativas de
Professoras da Educação Básica sobre pertencimento cultural amazônico paraense e
suas relações com as práticas pedagógicas**

Pesquisadora Responsável: Ivete Brito e Brito
Orientadora: Norma Silvia Trindade de Lima

Número do CAAE: 50673321.1.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, **uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.**

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. **Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar.** Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem o objetivo central de ouvir narrativas de professoras amazônicas paraenses e identificar nas narrativas das professoras aspectos que colocam em evidência a dimensão de seus pertencimentos culturais amazônicos como forma de re-existência à cultura hegemônica/colonialista presente, de modo geral, nos currículos e práticas escolares. Este estudo se justifica por buscar nos resultados que seja dada evidência às estratégias de re-existência utilizadas pelas professoras para a afirmação de seu pertencimento cultural amazônica e também por ter foco na abordagem metodológica da Pesquisa Narrativa que valoriza a dimensão das experiências dos sujeitos.

Procedimentos:

Serão utilizadas para a coleta de dados as técnicas de análise documental e entrevista-conversa. As datas e horários de realização das entrevistas-conversas serão previamente acordadas entre pesquisadora e participantes; as entrevistas-conversas serão gravadas para posterior transcrição; suas transcrições tem finalidade estrita e exclusiva para uso desta pesquisa e serão digitalmente arquivadas pela previsão de tempo entre 6 e 8 anos, tempo necessário para o desenvolvimento e publicação da pesquisa.

Será utilizado um roteiro de entrevista implementado em datas flexíveis entre pesquisador responsável e participantes. Os sujeitos que se adequem aos critérios de seleção e que se sentem a vontade para participar da pesquisa atendem aos critérios: a) Faixa Etária: entre 20 e 55 anos; b) Sexo: Feminino; c) Cor/Raça: Se autodeclaram Pardas/Negras; d) Vínculo empregatício: Servidores Públicos; e) Naturalidade: Abaetetuba-Pa; f) Residência: Residentes no município de Abaetetuba-Pa; g) Professoras que atuam na Educação Básica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Ensino do Município de Abaetetuba, no Estado do Pará; h) Tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental superior a 02 anos; i) Estar cursando Curso de Graduação em Pedagogia no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR/CAPES/UFPA; j) Manifestar disponibilidade para participar da pesquisa.

Rubrica do pesquisador: 

Rubrica do participante: _____

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se não desejar participar do processo da pesquisa e não se sentir a vontade para o atendimento dos critérios de inclusão listados acima.

A realização desta pesquisa “não envolve riscos previsíveis” (podendo ocorrer ou não riscos de quaisquer ordens) nem à Pesquisadora Responsável, nem aos sujeitos envolvidos e nem nos modos de realização da pesquisa, cuja coleta de dados ocorrerá através de ambientes presenciais. Todos os cuidados necessários serão tomados, mediante “imprevistos”, para assistência aos sujeitos envolvidos e aos dados coletados, como assegurar um bom andamento do processo e armazenamento dos dados coletados. O sigilo é uma premissa entre pesquisador e participante da pesquisa, podendo o participante ser identificado, caso expresse desejo, de maneira afirmativa ou registrada pelo processo de consentimento (TCLE), de livre e espontânea vontade.

A Pesquisadora teve aprovação deste projeto no Conselho de Ética e Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual de São Paulo - CEP CHS – UNICAMP e assume o compromisso explícito de que inicia a pesquisa após a aprovação confirmada sob Número do CAAE: 50673321.1.0000.8142

Benefícios:

Os benefícios para os sujeitos estudados e pela sociedade estão no fato de que a história será narrada pelos que a vivenciam e não mais a partir de perspectivas colonialistas. As narrativas de pertencimento cultural dos sujeitos amazônidas demarcam que só esse sujeito pode falar desse lugar em que cria relações sociais com o outro e com a natureza e assim construir a constatação das histórias descritas de um lugar distante do imaginário do corpo que habita este território. **“Não há previsão de benefícios diretos aos participantes”**.

Sigilo e privacidade:

O sigilo é uma premissa entre pesquisador e participante da pesquisa, podendo o participante ser identificado, caso expresse desejo, de maneira afirmativa ou registrada pelo processo de consentimento (TCLE), de livre e espontânea vontade. Quanto ao sigilo, esta pesquisa não envolve riscos “previsíveis”, mas todos os cuidados necessários serão tomados, mediante a imprevistos, para o perfeito armazenamento dos dados coletados pelo tempo em que durar seu armazenamento. As entrevistas serão transcritas e somente as transcrições serão material de análises e divulgação da pesquisa.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente (direito à indenização), prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil), além da Res.510/16, Cap.III, Art.9, inciso VI. O estudo será feito durante a rotina do participante da pesquisa e com sua disponibilidade previamente agendada.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ivete Brito e Brito, Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Fone

Rubrica do pesquisador: 

Rubrica do participante: _____

(91)99167-5029, E-mail: britovetel5@gmail.com, e Orientadora: Norma Silvia Trindade de Lima, Faculdade de educação/departamentos de práticas culturais – Unicamp, Cidade Universitária Zeferino Vaz, CEP: 13083-970 – Campinas/sp, telefones para contato: (19) 99105-2358; (19)3521-5553.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS da UNICAMP as 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: MARIA SANTANA DA COSTA DA SILVA

Maria Santana da Costa da Silva Data: 1 / 1
(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter ciência e ter cumprido as exigências da resolução 466/12 e Resolução 510/2016 NS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

Nete Brito e Brito Data: 24/03/2022
(Assinatura do pesquisador)

Rubrica do pesquisador: 

Rubrica do participante: _____

Anexo B – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido: Profa. Maria Cristina dos Santos Lobato

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO

Práticas Pedagógicas e Pertencimento Cultural: um estudo de narrativas de Professoras da Educação Básica sobre pertencimento cultural amazônico paraense e suas relações com as práticas pedagógicas

Pesquisadora Responsável: Ivete Brito e Brito
Orientadora: Norma Silvia Trindade de Lima

Número do CAAE: 50673321.1.0000.8142

Você está sendo convidado a participar como voluntário de uma pesquisa. Este documento, chamado Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, visa assegurar seus direitos como participante e é elaborado em duas vias, uma que deverá ficar com você e outra com o pesquisador.

Por favor, leia com atenção e calma, aproveitando para esclarecer suas dúvidas. Se houver perguntas antes ou mesmo depois de assiná-lo, você poderá esclarecê-las com o pesquisador. Se preferir, pode levar este Termo para casa e consultar seus familiares ou outras pessoas antes de decidir participar. Não haverá nenhum tipo de penalização ou prejuízo se você não aceitar participar ou retirar sua autorização em qualquer momento.

Justificativa e objetivos:

Esta pesquisa tem o objetivo central de ouvir narrativas de professoras amazônicas paraenses e identificar nas narrativas das professoras aspectos que colocam em evidência a dimensão de seus pertencimentos culturais amazônicos como forma de re-existência à cultura hegemônica/colonialista presente, de modo geral, nos currículos e práticas escolares. Este estudo se justifica por buscar nos resultados que seja dada evidência às estratégias de re-existência utilizadas pelas professoras para a afirmação de seu pertencimento cultural amazônica e também por ter foco na abordagem metodológica da Pesquisa Narrativa que valoriza a dimensão das experiências dos sujeitos.

Procedimentos:

Serão utilizadas para a coleta de dados as técnicas de análise documental e entrevista-conversa. As datas e horários de realização das entrevistas-conversas serão previamente acordadas entre pesquisadora e participantes; as entrevistas-conversas serão gravadas para posterior transcrição; suas transcrições tem finalidade estrita e exclusiva para uso desta pesquisa e serão digitalmente arquivadas pela previsão de tempo entre 6 e 8 anos, tempo necessário para o desenvolvimento e publicação da pesquisa.

Será utilizado um roteiro de entrevista implementado em datas flexíveis entre pesquisador responsável e participantes. Os sujeitos que se adequam aos critérios de seleção e que se sentem a vontade para participar da pesquisa atendem aos critérios: a) Faixa Etária: entre 20 e 55 anos; b) Sexo: Feminino; c) Cor/Raça: Se autodeclaram Pardas/Negras; d) Vínculo empregatício: Servidores Públicos; e) Naturalidade: Abaetetuba-Pa; f) Residência: Residentes no município de Abaetetuba-Pa; g) Professoras que atuam na Educação Básica, nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, da Rede Pública de Ensino do Município de Abaetetuba, no Estado do Pará; h) Tempo de atuação nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental superior a 02 anos; i) Estar cursando Curso de Graduação em Pedagogia no âmbito do Programa Nacional de Formação de Professores – PARFOR/CAPES/UFPA; j) Manifestar disponibilidade para participar da pesquisa.

Rubrica do pesquisador: _____



Rubrica do participante: _____

Desconfortos e riscos:

Você não deve participar deste estudo se não desejar participar do processo da pesquisa e não se sentir a vontade para o atendimento dos critérios de inclusão listados acima.

A realização desta pesquisa “não envolve riscos previsíveis” (podendo ocorrer ou não riscos de quaisquer ordens) nem à Pesquisadora Responsável, nem aos sujeitos envolvidos e nem nos modos de realização da pesquisa, cuja coleta de dados ocorrerá através de ambientes presenciais. Todos os cuidados necessários serão tomados, mediante “imprevistos”, para assistência aos sujeitos envolvidos e aos dados coletados, como assegurar um bom andamento do processo e armazenamento dos dados coletados. O sigilo é uma premissa entre pesquisador e participante da pesquisa, podendo o participante ser identificado, caso expresse desejo, de maneira afirmativa ou registrada pelo processo de consentimento (TCLE), de livre e espontânea vontade.

A Pesquisadora teve aprovação deste projeto no Conselho de Ética e Pesquisa de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Estadual de São Paulo - CEP CHS – UNICAMP e assume o compromisso explícito de que inicia a pesquisa após a aprovação confirmada sob Número do CAAE: 50673321.1.0000.8142

Benefícios:

Os benefícios para os sujeitos estudados e pela sociedade estão no fato de que a história será narrada pelos que a vivenciam e não mais a partir de perspectivas colonialistas. As narrativas de pertencimento cultural dos sujeitos amazônidas demarcam que só esse sujeito pode falar desse lugar em que cria relações sociais com o outro e com a natureza e assim construir a constatação das histórias descritas de um lugar distante do imaginário do corpo que habita este território. “Não há previsão de benefícios diretos aos participantes”.

Sigilo e privacidade:

O sigilo é uma premissa entre pesquisador e participante da pesquisa, podendo o participante ser identificado, caso expresse desejo, de maneira afirmativa ou registrada pelo processo de consentimento (TCLE), de livre e espontânea vontade. Quanto ao sigilo, esta pesquisa não envolve riscos “previsíveis”, mas todos os cuidados necessários serão tomados, mediante a imprevistos, para o perfeito armazenamento dos dados coletados pelo tempo em que durar seu armazenamento. As entrevistas serão transcritas e somente as transcrições serão material de análises e divulgação da pesquisa.

Ressarcimento e indenização:

Você terá a garantia ao direito à indenização diante de eventuais danos decorrentes da pesquisa quando comprovados nos termos da legislação vigente (direito à indenização), prevista no Código Civil (Lei 10.406 de 2002), sobretudo nos artigos 927 a 954, dos Capítulos I (Da Obrigação de Indenizar) e II (Da Obrigação de Indenizar), Título IX (Da Responsabilidade Civil), além da Res.510/16, Cap.III, Art.9, inciso VI. O estudo será feito durante a rotina do participante da pesquisa e com sua disponibilidade previamente agendada.

Acompanhamento e assistência:

A qualquer momento os participantes poderão entrar em contato com os pesquisadores para esclarecimentos e assistência sobre qualquer aspecto da pesquisa, através dos contatos abaixo. Você receberá assistência integral e imediata, de forma gratuita, pelo tempo que for necessário em caso de danos decorrentes da pesquisa.

Contato:

Em caso de dúvidas sobre a pesquisa, se precisar consultar esse registro de consentimento ou quaisquer outras questões, você poderá entrar em contato com a pesquisadora Ivete Brito e Brito, Escola de Aplicação da Universidade Federal do Pará, Fone

Rubrica do pesquisador: _____

Rubrica do participante: _____

(91)99167-5029, E-mail: britovete15@gmail.com, e Orientadora: Norma Silvia Trindade de Lima, Faculdade de educação/departamentos de práticas culturais – Unicamp, Cidade Universitária Zeferino Vaz, CEP: 13083-970 – Campinas/sp, telefones para contato: (19) 99105-2358; (19)3521-5553.

Em caso de denúncias ou reclamações sobre sua participação e sobre questões éticas do estudo, você poderá entrar em contato com a secretaria do Comitê de Ética em Pesquisa em Ciências Humanas e Sociais (CEP-CHS da UNICAMP as 08h30 às 11h30 e das 13h00 às 17h00 na Rua Bertrand Russell, 801, Bloco C, 2º piso, sala 05, CEP 13083-865, Campinas – SP; telefone (19) 3521-6836; e-mail: cepchs@unicamp.br

O Comitê de Ética em Pesquisa (CEP).

O papel do CEP é avaliar e acompanhar os aspectos éticos de todas as pesquisas envolvendo seres humanos. A Comissão Nacional de Ética em Pesquisa (CONEP), tem por objetivo desenvolver a regulamentação sobre proteção dos seres humanos envolvidos nas pesquisas. Desempenha um papel coordenador da rede de Comitês de Ética em Pesquisa (CEPs) das instituições, além de assumir a função de órgão consultor na área de ética em pesquisas

Consentimento livre e esclarecido:

Após ter recebido esclarecimentos sobre a natureza da pesquisa, seus objetivos, métodos, benefícios previstos, potenciais riscos e o incômodo que esta possa acarretar, aceito participar:

Nome do (a) participante: Maria Cristina das Saldas Lobato

Data: 31/03/2022

(Assinatura do participante ou nome e assinatura do seu RESPONSÁVEL LEGAL)

Responsabilidade do Pesquisador:

Asseguro ter ciência e ter cumprido as exigências da resolução 466/12 e Resolução 510/2016 NS/MS e complementares na elaboração do protocolo e na obtenção deste Termo de Consentimento Livre e Esclarecido. Asseguro, também, ter explicado e fornecido uma via deste documento ao participante. Informo que o estudo foi aprovado pelo CEP perante o qual o projeto foi apresentado e pela CONEP, quando pertinente. Comprometo-me a utilizar o material e os dados obtidos nesta pesquisa exclusivamente para as finalidades previstas neste documento ou conforme o consentimento dado pelo participante.

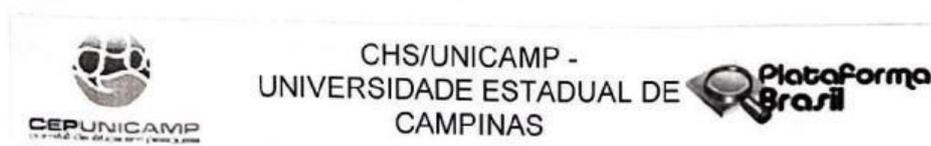
Juliete Brito e Brito
(Assinatura de pesquisador)

Data: 31/03/2022

Rubrica do pesquisador: JLB

Rubrica do participante: _____

Anexo C – Parecer Comitê de Ética em Pesquisa/CHS – UNICAMP



Continuação do Parecer: 5 015.190

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1806467.pdf	20/08/2021 22:13:37		Aceito
Outros	cartarespostaaocpchsunicamp.pdf	20/08/2021 22:12:18	IVETE BRITO E BRITO	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE.pdf	20/08/2021 21:34:55	IVETE BRITO E BRITO	Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto de Pesquisa Detalhado.pdf	20/08/2021 21:34:01	IVETE BRITO E BRITO	Aceito
Outros	formulariodeentrevista.pdf	20/08/2021 21:32:40	IVETE BRITO E BRITO	Aceito
Outros	autorizacaooparacoletadedados.pdf	20/08/2021 20:45:54	IVETE BRITO E BRITO	Aceito
Declaração de Pesquisadores	AtestadoMatriculasemestre12021IVETE BRITOEBRITO.pdf	10/08/2021 10:53:57	IVETE BRITO E BRITO	Aceito
Folha de Rosto	folhaderostoassinadaIVETE BRITOEBRITO.pdf	10/08/2021 10:53:11	IVETE BRITO E BRITO	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

CAMPINAS, 03 de Outubro de 2021.

Assinado por:
Thiago Motta Sampaio
 (Coordenador(a))

Endereço: Av. Bertrand Russell, 901, 2º Piso, Bloco C, Sala 5, Campinas-SP, Brasil.
 Bairro: Cidade Universitária "Zeferino Vaz" CEP: 13.083-865
 UF: SP Município: CAMPINAS
 Telefone: (19)3521-6936 E-mail: cepchs@unicamp.br