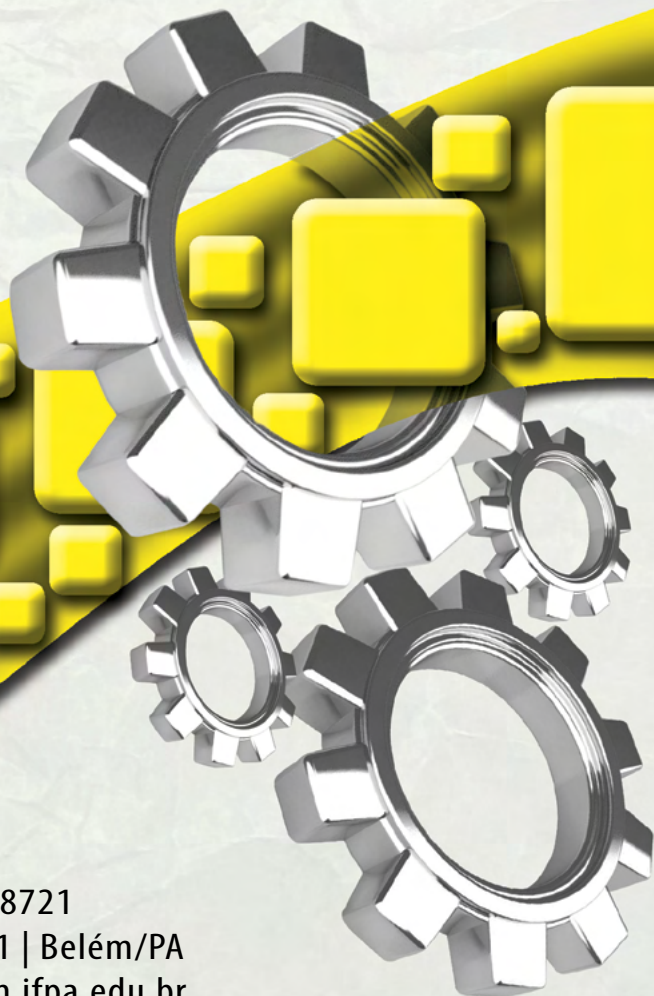




INSTITUTO FEDERAL
Pará

REVISTA DO INSTITUTO FEDERAL DO PARÁ - CAMPUS BELÉM

Engrenagem



ISSN 2965-8721

Nº 21 | Junho/2021 | Belém/PA
revistaengrenagem.ifpa.edu.br

Engrenagem

Revista do Instituto Federal do Pará (IFPA)
Campus Belém

Instituto Federal do Pará (IFPA)

REITOR

Claúdio Aléx Jorge da Rocha

Diretor-Geral do Instituto Federal do Pará Campus Belém

Raimundo Otoni Melo Figueiredo

CONSELHO EDITORIAL

Benedito Coutinho Neto - Editor Chefe

Claudio Cezar Cunha de Vasconcelos Chaves

Neila Waldomira do Socorro Sousa Cabral

Roberto Vilhena do Espírito Santo

EXPEDIENTE

Supervisão: Rejane de Barros Araújo

Normalização: Mara Georgete de Campos Raiol

Revisão de Texto: Valcir Oeiras Cardel

Projeto gráfico: Carlos Alberto Alexandre Dantas

Diagramação: Assessoria de comunicação do Instituto Federal do Pará (ASCOM/IFPA) -
Caio Cesar Figueiredo de Sousa

Projeto de capa: Benedito Coutinho Neto, Rubens Pinheiro e Caio Cesar Figueiredo de Sousa
(ASCOM IFPA)

Ilustração da capa: Walder Lobo e Eduardo Rodrigues

Projeto do Site: Assessoria de comunicação do Instituto Federal do Pará (ASCOM/IFPA) -
João Augusto Tavares Rodrigues, Hericley Serejo Santos e Caio Cesar Figueiredo de Sousa

Publicação e adequação on-line: Assessoria de comunicação do Instituto Federal do Pará (ASCOM/IFPA) - João Augusto Tavares Rodrigues, Hericley Serejo Santos e Caio Cesar Figueiredo de Sousa

AUTOR CORPORATIVO

Editora do Instituto Federal do Pará (EdIFPA)

Endereço: Av. João Paulo II, 514

Bairro: Castanheira – CEP 66.645-240 - Belém/PA

E-mail: editora.ifpa@ifpa.edu.br

A Revista Engrenagem é uma publicação **semestral** do Instituto Federal do Pará (IFPA), promovida pelo Campus Belém, editada pela EdIFPA em parceria com a Assessoria de Comunicação Social da Reitoria do IFPA (ASCOM/IFPA), com foco no incentivo a produção científica local e externa, bem como ao favorecimento dos debates e partilhamento de ideias. Possui acesso livre e gratuito, com publicações exclusivamente em **língua portuguesa**.

Engrenagem: revista do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém

Ano XI - Nº 21 Belém/PA

Junho/2021

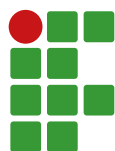
131 páginas.

ISSN 2965-8721

1. Multidisciplinar. 2. Educação. 3. Pesquisa. 4. Periódico. 5. IFPA.

CDD:050





INSTITUTO FEDERAL
Pará

COMITÊ CIENTÍFICO EXTERNO

Adalberto Leandro Faxina – EESC/USP

Adriana Guimarães Costa Saboia – IFCE

Alberto Carlos de Melo Lima – UEPA

Ana Maria Guerra Seráfico Pinheiro – UFAM

André Augusto Azevedo M. Duarte – UFPA

Antônio Sergio Silva de Carvalho – UEPA

Cellina Rodrigues Muniz – UFRN

Fernando Manuel Brandão Alves – FEUP/Portugal

Francisco Ari de Andrade - UFC

Hito Braga de Moraes - UFPA

Lindemberg Lima Fernandes - UFPA

Maisa Sales Gama Tobias - UFPA

Marco Aurélio Arbage Lobo - Unama

Marcos Vinicius Seráfico de A. Carvalho - UFPA

Natascha Wosnick - UFPR

Regina A. C. Sampaio – Site Institute/Brisbane/AU

Rui Antônio Rodrigues Ramos – Uminho/Portugal

Shara Jane Holanda Costa Adad – UFPI

Simone de Fátima Pinheiro Pereira - UFPA

Túlio Augusto Pinho de Vasconcelos Chaves - UFPA

Vânia Marilande Ceccatto - UECE

COMITÊ CIENTÍFICO INTERNO

Alessandro de Castro Corrêa

Carlos Alberto Machado da Rocha

Cezarina Maria Nobre Souza

Claudio Alex Jorge da Rocha

Cleber Silva e Silva

Daniel Palheta Pereira

Elza Monteiro Leão Filha

Fabício Quadro Borges

Jaime Henrique Barbosa da Costa

Laércio Gouvêa Gomes

Márcia Valéria Porto de Oliveira Cunha

Maria Helena Cunha Oliveira

Mary Lucy Mendes Guimarães

Oscar Jesus Choque Fernandez

Otávio Fernandes Lima da Rocha

Raidson Jenner Negreiros de Alencar

Raimundo Nonato das Mercês Machado

Rejane de Barros Araújo

Ronaldo da Cruz Braga

Simonne da Costa Amaral

Syme Regina Souza Queiróz

SUMÁRIO

Editorial

7 Maria Helena Cunha Oliveira

Projeto e fabricação de garra para ensaios de cisalhamento, para uso em projetos de pesquisa no IFPA

Design and manufacture of shear test grips for use in IFPA research projects

11 Antonio Henrique da Silva Bitencourt Júnior
Jean da Silva Rodrigues
Fernando Uiratan Ramos Amaral

Cenário das Notificações Exógenas no Estado do Pará no Período de 2007 a 2017

Scenario of Exogenous Notifications In The State of Pará from 2007 to 2017

23 Paula Rachel Neves Espindola
Andréa Melo Valente
Rodrigo Barjonas da Cruz Rodrigues
Antônio Marcos Mota Miranda

Pesquisa para retomada do ensino em tempos de pandemia com alunos do curso de Ciências Biológicas do IFPA Campus Belém

Research for the restart of teaching in pandemic time with biological science students from IFPA Campus Belém

37 Italo Ibero Almeida da Cruz
Jean Paulo da Silva Ribeiro
Paulo Afonso Almeida da Cruz
Fabio Pacheco Estumano da Silva

A produção do NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidades em Belém do Pará em tempos de pandemia

The production of NEAB - Center for Afro-Brazilian Studies and Diversities in Belém do Pará in times of pandemic

49 Laurenir Santos Peniche

- 67** **Jabaquara: tecnologia educacional sobre vaqueiros negros e resistência à escravidão**
- Jabaquara: educational technology about black cowboys and resistance to slavery*
David Durval Jesus Vieira
Patrícia da Silva Chaves
Michely Rocha Vieira
Mário Washington Oliveira Ferreira
- 79** **“O importante não é competir, e sim celebrar”: um relato de experiência sobre os Jogos Indígenas do IFPA/ Santarém**
- “The important thing is not to compete, but to celebrate”: an experience report on the IFPA/Santarém Indigenous Games*
Josiene Saraiva Carneiro
Mábia Aline Freitas Sales
- 95** **Educação e cinema: prática social reflexiva sobre relações étnico-raciais no Marajó/Pará**
- Education and cinema: reflective social practice on ethnic-racial relations in Marajó/ Pará*
Rodrigo Moreira Vieira
Ana Célia Barbosa Guedes
- 111** **Territorialidade, modo de vida e os processos de construção do território quilombola no estado do Pará**
- Territoriality, way of life and the processes of construction of quilombola territory in the state of Pará*
Maria Albenize Farias Malcher
- 127** **Instruções aos autores**

Editorial

Em tempos de crise pelo coronavírus, quão contraditório possa parecer, há que se considerar que a pandemia que levou à clausura humana, foi um “*estímulo positivo*” em favor da ciência. A comunicação científica foi despertada para a necessidade de exaltar esforços conjugados de todos os pesquisadores e dos segmentos de gerência e gestão, norteados pelos princípios da territorialidade, humanidade e integralidade, tendo o homem, foco na organicidade criativa, que resultou como um dos princípios, o construir científico.

A Revista Científica Engrenagem embarca neste mimetismo, estimulando o dinamismo e a criatividade, ao mesmo tempo em que se torna o repositório da intelectualidade da sua comunidade científica e ainda, fiel aos seus princípios basilares de informar o nosso leitor com responsabilidade social e estimular o despertar acadêmico, já exaltados nos seus retrospectivos exemplares.

A vigésima primeira edição da Revista Engrenagem emerge dentro deste contexto, e com grande satisfação comunicamos o seu lançamento no bojo dos seus oito (08) artigos inéditos. A multiplicidade e a heterogeneidade das temáticas abordadas refletem realidades díspares e concretas, em um cenário que internalizam os olhares dos diferentes autores, refletido pelas suas óticas à nossa realidade, ao nosso saber e ao nosso povo.

Em nome dos nossos autores, registramos sinceros agradecimentos ao comitê editorial, revisores, diagramadores, programadores, enfim, a todos aqueles que, generosamente, contribuíram de forma efetiva, dedicando seu tempo e trabalhando na preparação desta edição.

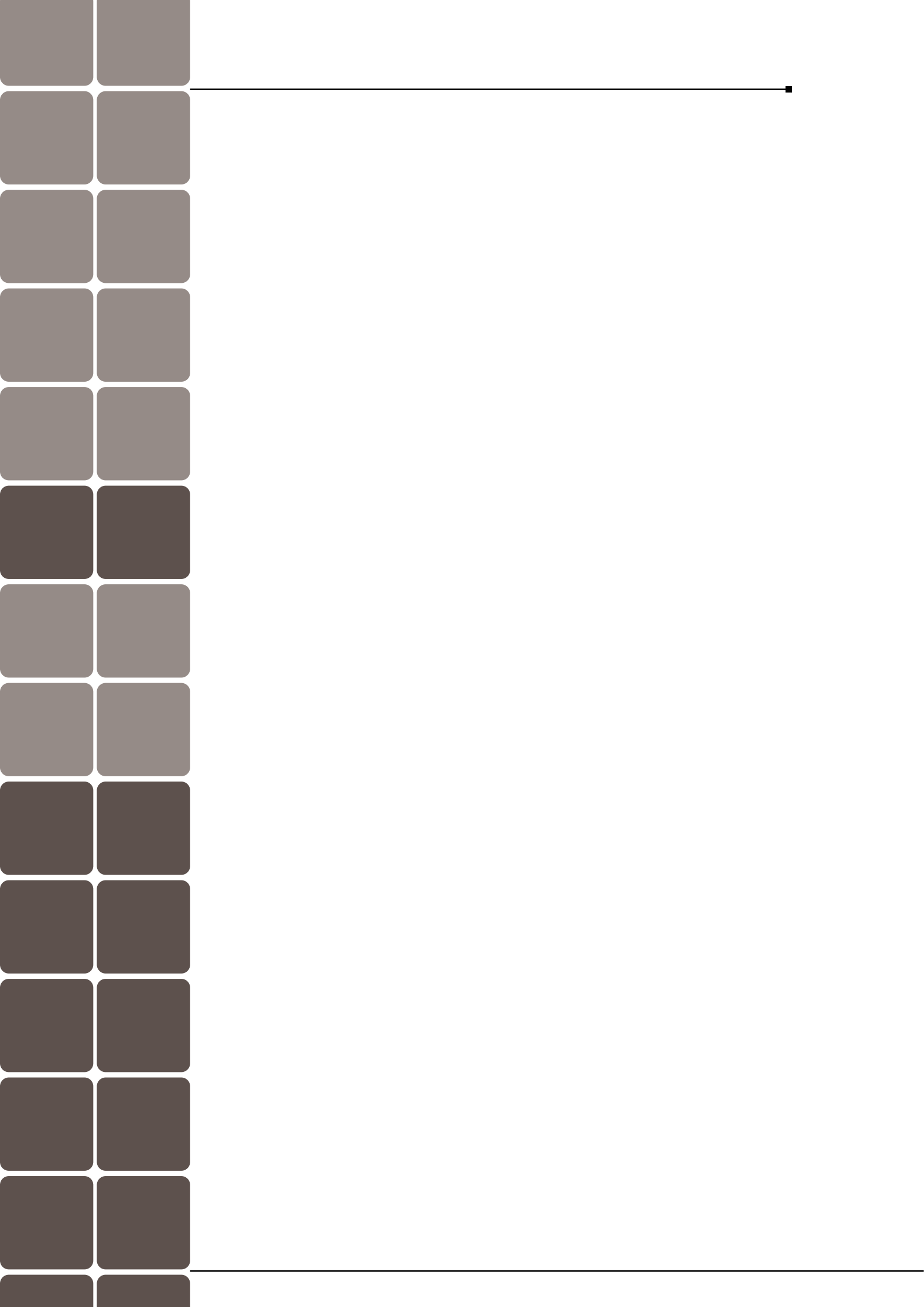
Ao apresentarmos as sequências dos artigos, temos no primeiro, o propósito de projetar e fabricar um dispositivo que venha permitir ser realizado dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém, ensaios de cisalhamento. Esta nova possibilidade, passa a permitir que o IFPA avance no ramo da pesquisa de novos materiais, ou novas combinações de materiais, e ensaios mecânicos, para validação de propriedades de resistência. O segundo artigo traz à tona um tema polêmico e atual no campo da saúde coletiva, a notificação compulsória dos agravos e a importância da informação de qualidade para a efetividade de ações de controle, ao retratar o cenário das Notificações Exógenas no Estado do Pará no período de 2007 a 2017, abordando os principais motivadores que levaram às intoxicações, com ênfase na importância de avaliar prioridades e estabelecer programas de controle e prevenção, contribuindo com a vigilância em saúde. No estudo sobre a

retomada do ensino em tempos de pandemia com alunos do curso de Ciências Biológicas do IFPA *Campus* Belém objeto do terceiro artigo, o mesmo discorre sobre a finalidade de avaliar as opiniões e as condições estruturais de discente relacionadas ao retorno do ensino de forma remota. O quarto artigo relata sobre a produção do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidades (NEAB), em Belém do Pará, refletindo as ações de ensino pesquisa e extensão, propostas e realizadas pelo NEAB, em tempos de pandemia, no cumprimento da Lei Federal nº 10.639/2003, que trata da obrigatoriedade da temática História e Cultura Afro-Brasileira no currículo oficial da Rede de Ensino. O quinto artigo com o título Jabaquara: tecnologia educacional sobre vaqueiros negros e resistência à escravidão, com objetivo de facilitar o aprendizado dos alunos da educação básica sobre negros escravizados e resistência à escravidão, especialmente, no caso dos vaqueiros negros no Pará. A proposta atende às premissas da Lei Federal nº 10.639/2003 e em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (Parecer CNE/CP 03/2004). O sexto artigo com a temática “o importante não é competir, e sim celebrar”: um relato de experiência sobre os Jogos Indígenas do IFPA/ Santarém, trata-se de um relato de experiência produzido a partir da implementação de três edições do projeto de extensão “Jogos dos Povos Indígenas: uma reflexão acerca de nossas práticas cotidianas” realizado entre os anos de 2017 e 2019 no IFPA/ Santarém. O resultado aponta para uma maior compreensão por parte da comunidade escolar – alunos, servidores e sociedade, em geral – sobre a cultura indígena construindo, dessa maneira, uma educação mais plural, diversa e integradora. O sétimo artigo aborda o protagonismo da Educação e cinema: prática social reflexiva sobre relações étnico-raciais no Marajó/Pará ao tratar de uma experiência do uso do filme “vista minha pele”, de 1992 e dirigido por Joel Zito Araújo, apoiado metodologicamente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani. A personificação de ações racistas por meio da dramaturgia potencializou a realização da catarse, um dos pontos fundamentais do processo de ensino aprendizagem contidos no método pedagógico acima mencionado. O oitavo e último artigo fecha o ciclo ao reforçar a temática sobre os aspectos regionais, ao retratar a territorialidade, modo de vida e os processos de construção do território quilombola no estado do Pará, objetivando visibilizar o processo de construção do território quilombola e o reconhecimento das comunidades quilombolas, por estas

apresentarem uma diversidade de questões referentes à territorialidade quilombola, essenciais para discussão do processo de regularização que se fundamenta na luta pela permanência na terra, no trabalho de roça e nas relações de parentesco, vizinhança e na religiosidade.

A resiliência psicológica têm sido o "combustível" dos pesquisadores, mola propulsora da produção científica brasileira. Aos senhores autores, desejamos parabéns pelo enfrentamento das adversidades do cenário pandêmico e por tornarem robusta e humana a nossa Revista Engrenagem.

Prof.^a Dra. Maria Helena Cunha Oliveira



Projeto e fabricação de garra para ensaios de cisalhamento, para uso em projetos de pesquisa no IFPA

Design and manufacture of shear test grips for use in IFPA research projects

Antonio Henrique da Silva Bitencourt Júnior

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém. Mestre em Engenharia Industrial pela Universidade Federal do Pará. **Endereço:** Rua 1º de maio, 2476, casa 2011, Centro – Abaetetuba/PA. CEP.:68440-000. **E-mail:** antonio.bitencourt@ifpa.edu.br.

Jean da Silva Rodrigues

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém, Doutor em Engenharia de Recursos Naturais pela Universidade Federal do Pará.

Fernando Uiratan Ramos Amaral

Aluno do Curso Técnico de Mecânica do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém

RESUMO

Este trabalho teve como propósito projetar e fabricar um dispositivo que venha a permitir ser realizado dentro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém, ensaios de cisalhamento. O ensaio de cisalhamento consiste na aplicação de uma força perpendicular ao eixo longitudinal do corpo. Reagindo a esta força, o material desenvolve em sua seção transversal uma resistência ao cisalhamento, é exatamente essa resistência, que pode ser determinada através do presente ensaio, simultaneamente a medição da deformação sofrida pelo eixo. Comumente, três tipos de materiais são ensaiados, materiais rígidos, adesivos e compósitos. Sendo que nesses dois últimos, o objetivo é forçar as camadas em direções opostas, a fim de deslizar-las umas sobre as outras, dessa forma é possível testar a resistência ao cisalhamento das camadas laminadas e juntas. Em todo e qualquer projeto de pesquisa, que se proponha em sua pesquisa o desenvolvimento de novos materiais, ou novas combinações de materiais, necessita-se predominantemente que sejam feitos ensaios mecânicos, para validação de suas propriedades de resistência. O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - *Campus* Belém, possui uma máquina para ensaios mecânicos, a máquina de ensaios AROTEC WDW-100E. Esta máquina é utilizada para realizar ensaios de tração, compressão e flexão, não realizando ensaios de cisalhamento. Este projeto e fabricação possibilitou que esta máquina realizasse além de ensaios de tração, compressão e flexão, também ensaios de cisalhamento, esta nova possibilidade passa a permitir que o IFPA avance mais no ramo da pesquisa.

Palavras-chave: Projeto. Fabricação. Garra. Cisalhamento.

ABSTRACT

This work aimed to design and manufacture a device that will allow shear tests to be carried out within the Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará - Campus Belém. The shear test consists of applying a force perpendicular to the longitudinal axis of the body. Reacting to this force, the material develops a shear resistance in its cross section, it is exactly that resistance, which can be determined through this test, simultaneously measuring the deformation suffered by the axis. Commonly, three types of materials are tested, rigid materials, adhesives and composites. Since in these last two, the objective is to force the layers in opposite directions, in order to slide them over each other, in this way it is possible to test the shear strength of the laminated and jointed layers. In any research project that proposes in its research the development of new materials, or new combinations of materials, it predominantly requires that mechanical tests be carried out to validate its resistance properties. The Federal Institute of Education, Science and Technology of Pará - Campus Belém, has a machine for mechanical tests, the testing machine AROTEC WDW-100E. This machine is used to perform tensile, compression and flexion tests, not to perform shear tests. This design and fabrication will enable this machine to be able to carry out, in addition to tensile, compression and bending tests, also shear tests, this new possibility will allow IFPA to advance further in the field of research.

Keywords: Project. Manufacturing. Claw. Shear.

INTRODUÇÃO

Projetos de engenharia requerem um vasto conhecimento das características, propriedades e comportamentos dos materiais a serem utilizados. Os critérios de especificação dos materiais impõem a realização de ensaios através de métodos normalizados, com o objetivo de determinar as propriedades mecânicas e o comportamento destes materiais sob determinados esforços (GARCIA et al., 2012).

Os principais ensaios mecânicos são: ensaio de tração, compressão, flexão e cisalhamento. Ensaio de cisalhamento possui uma forte relação com o ensaio de tração devido à aplicação da força e a leitura dos resultados (NETO, 2020).

Para os materiais metálicos, que são materiais isotrópicos (materiais em que suas propriedades independem do sentido de aplicação de esforços externos) suas propriedades são muito bem definidas apenas com ensaio de tração, sendo que a resistência ao cisalhamento pode ser calculada de forma indireta a partir do valor encontrado no ensaio de resistência à tração. Já os materiais compósitos, quase em sua totalidade, são materiais anisotrópicos (materiais em que suas propriedades dependem do sentido de aplicação de esforços externos), em função desta característica, a resistência ao cisalhamento calculada a partir do valor de resistência à tração, não garante precisão de resultado, tendo a necessidade do valor da resistência

ao cisalhamento ser obtido a partir de ensaio específico e não só através do ensaio de tração (BITENCOURT Jr, 2018).

O objetivo deste trabalho foi projetar e fabricar um par de garras que possa ser utilizado na realização de ensaios de cisalhamento, através da viabilização de montagem no equipamento de ensaios mecânicos pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém.

O trabalho visou projetar e fabricar uma garra a ser utilizada para realizar ensaios de cisalhamento e que possa ser montada na máquina de ensaio AROTEC WDW-100E, pertencente ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém.

A máquina de ensaios AROTEC WDW-100E, é uma máquina de ensaios mecânicos pertencente ao IFPA Campus Belém. Esta máquina é utilizada para realizar ensaios de tração, compressão e flexão, não realizando ensaios de cisalhamento em função de não possuir suporte necessário. Este projeto e fabricação possibilitou que esta máquina passe a realizar além de ensaios de tração, compressão e flexão, também ensaios de cisalhamento.

REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Segundo o Instituto Tecnológico de Ensaios – ITEN, os ensaios mecânicos são métodos utilizados para medir uma série de fatores com o objetivo de entender o comportamento do material

com que se trabalha. Isso é feito por meio da análise de suas propriedades mecânicas em várias condições de uso. O ensaio mecânico é muito requisitado devido ao seu ótimo custo-benefício, sendo capaz de alinhar alto desempenho, com segurança e um baixo valor. Outra característica interessante desse método é que ele pode ser destrutivo ou não destrutivo, dependendo do tipo de resultado buscado. Algumas das condições de uso mais comuns envolvem temperaturas, tipo de cargas e sua frequência de aplicação, tempo de desgaste e deformabilidade, uso como fator em projetos estruturais de máquinas (ITEN, 2021).

Segundo a Empresa Soluções em Ensaios de Materiais – BIOPDI, o ensaio de cisalhamento consiste na aplicação de uma força perpendicular ao eixo longitudinal do corpo, esta força aplicada no plano da seção transversal é chamada de cortante. Reagindo a esta força, o material desenvolve em sua seção transversal uma resistência ao cisalhamento, é exatamente essa resistência que pode ser determinada através do presente ensaio, simultaneamente à medição da deformação sofrida pelo eixo, comumente, três tipos de materiais são ensaiados, materiais rígidos, adesivos e compósitos. Sendo que nesses dois últimos, o objetivo é forçar as camadas em direções opostas, a fim de deslizá-las umas sobre as outras, dessa forma é possível testar a resistência ao cisalhamento das camadas laminadas e juntas (BIOPDI, 2021).

Como afirma Guimarães (2018)

para se obter o valor do módulo de cisalhamento, convencionalmente utiliza-se o ensaio de cisalhamento normalizado pela norma ASTM D5379. Este ensaio tem como objetivo determinar as propriedades de cisalhamento de compósitos no plano (cisalhamento interlaminar). Este ensaio consiste em aplicar um carregamento mecânico em um corpo de prova retangular de seção constante com dois entalhes em “v”.

METODOLOGIA

O presente projeto pode ser alcançado através de uma série de atividades sequenciais. Revisão crítica e atualizada da literatura no que diz respeito a ensaios de cisalhamento. Estudo e análise crítica das normas que regem os ensaios de cisalhamento. Elaboração de projeto de dispositivo em formato de garra, que consiga realizar ensaios de cisalhamento. Elaboração de lista de material, maquinário e mão de obra disponível para a fabricação da garra. Realização da compra dos materiais necessários para a fabricação da garra. Fabricação das garras propriamente dito, fabricação esta feita nas instalações do laboratório de fabricação mecânica do IFPA Campus Belém, pertencente à coordenação do curso técnico em mecânica. Realização de montagem prévia da garra, para identificação de possíveis necessidades de ajuste. Realização da montagem da garra finalizada na máquina AROTEC WDW-100E. Realização de testes de ensaios de cisalhamento com a garra

projetada e fabricada por intermédio deste trabalho.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

Elaboração de projeto conceitual de uma garra para realização de ensaios de cisalhamento com o requisito principal de ser intercambiável com a máquina de ensaio de tração do IFPA/ Campus Belém, AROTEC WDW 100-E.

O maior desafio foi pensar e esquematizar uma garra de ensaio de cisalhamento que seja montável perfeitamente na máquina de ensaio pertencente ao IFPA/ Campus Belém.

Vários croquis e várias medidas foram feitas até se chegar ao projeto final. Na Figura 01 pode ser visto o projeto conceitual da garra que foi fabricada. O projeto conceitual foi feito a partir da necessidade de se ter uma garra intercambiável com a máquina de ensaios mecânicos pertencente ao IFPA, atendendo a todos os critérios de medida e adequada fixação junto a máquina, que por se tratar de ensaios normatizados, o atendimento as normas e a devida precisão exigida pelos ensaios, teve que ser obedecida na fabricação deste novo dispositivo que passará a ser parte da referida máquina.

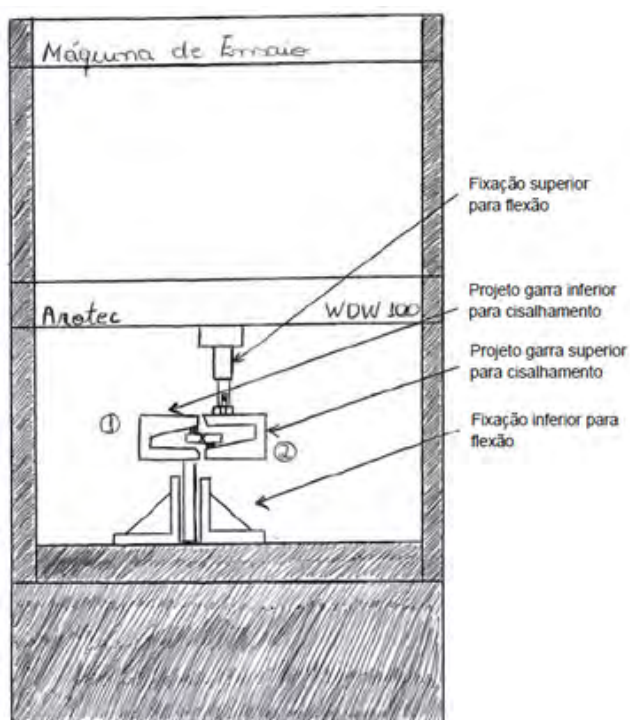


Figura 01. Projeto esquemático de garras para ensaio de cisalhamento, intercambiáveis com a máquina AROTEC WDW 100.

Na Figura 02 é a etapa do projeto que vem na sequência, pois após definido o projeto das garras de cisalhamento com base nas dimensões e na fixação da máquina

AROTEC WDW 100, elaborou-se o projeto da garra parte superior, junto com a garra da parte inferior, ambas com o corpo de prova fixado a elas, de forma firme e exata.

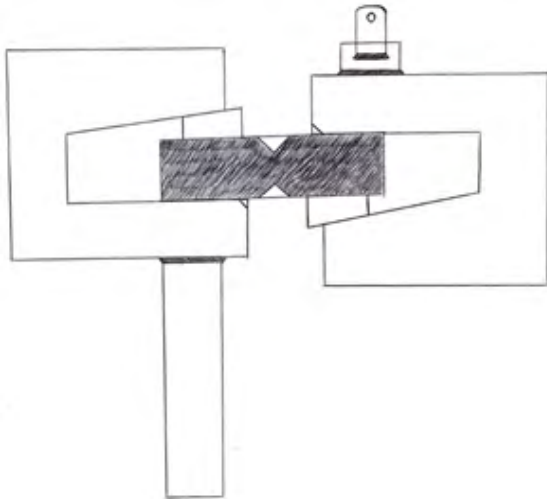


Figura 02. Projeto da garra parte superior, junto com a garra da parte inferior, ambas com o corpo de prova fixado a elas.

Na Figura 03 está o desenho do projeto de detalhamento da parte de baixo da garra, esta é a parte inferior em posicionamento, neste desenho já estão as medidas reais para fabricação.

Na Figura 04 está o desenho do projeto de detalhamento da parte de cima da garra, esta é a parte superior em posicionamento, neste desenho já estão as medidas reais para fabricação.

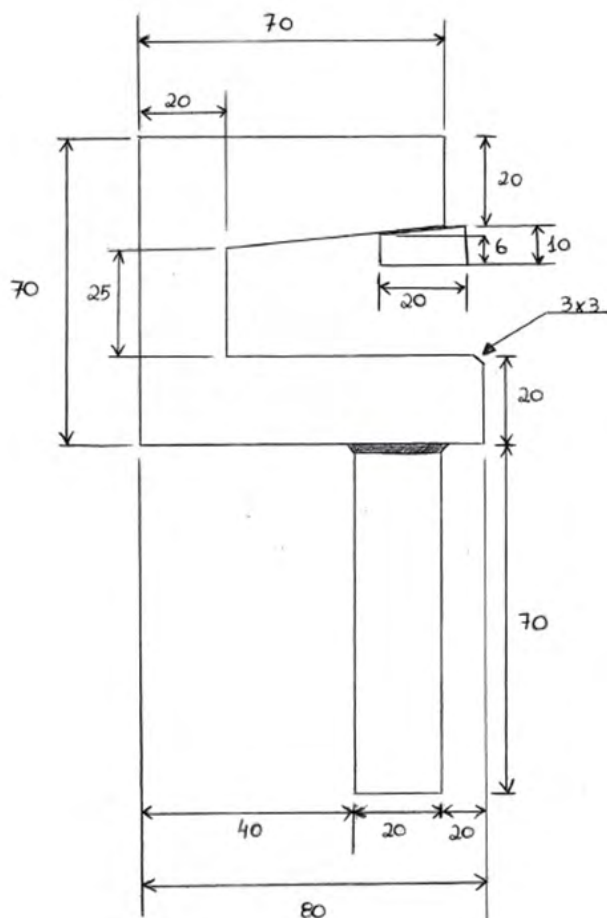


Figura 03. Projeto de detalhamento para fabricação da garra inferior.

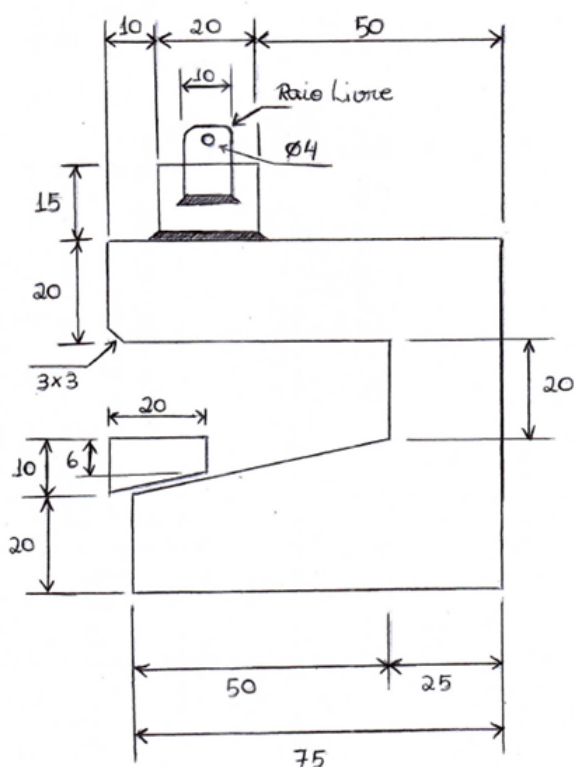


Figura 04. Projeto de detalhamento para fabricação da garra superior.

FABRICAÇÃO DA GARRA

A etapa de fabricação foi feita dentro das instalações do IFPA Campus Belém, com a utilização dos espaços e equipamentos pertencentes ao curso técnico em mecânica, laboratórios de usinagem e laboratório de soldagem.

Foram utilizados os seguintes equipamentos, serra fita horizontal, fresadora universal, torno universal semiautomático, retífica plana tangencial, furadeira de coluna, esmerilhadeira manual, máquina de solda para eletrodo revestido e ferramentas manuais.

Os materiais utilizados foram três pedaços de chapa de 100 mm x 150 mm com 25,4 mm de espessura, parafusos, porcas, arruelas, eletrodos, fresas, brocas e vídias.

Na Figura 05 está um pedaço da chapa de uma polegada de espessura

(25,4 mm), nesta foto a chapa já está cortada nas dimensões externas finais da parte principal da garra superior, e aí também está evidenciado o início da traçagem na peça para posterior usinagem dos detalhes internos, esta foto serve para dar uma noção do grande volume de trabalho ainda a ser feito, principalmente em função da robustez da chapa.



Figura 05. Foto do início da fabricação da garra.

Na figura 06 está sendo mostrado o trabalho de limpeza superficial das peças, através do uso de uma esmerilhadeira de 4½" de polegadas, todas as peças utilizadas precisaram ser previamente esmerilhadas e depois marcadas para identificação de cada uma de suas partes, isto é básico para qualquer processo de fabricação.



Figura 06. Foto da fabricação da garra.

Na Figura 07 está a foto da primeira parte da garra superior, nesta etapa a garra superior já está com o formato externo e interno pronto, e com um furo passante com rosca de M6 (rosca métrica com diâmetro de 6 mm).



Figura 07. Foto da fabricação da garra.

Na Figura 08 estão as peças menores, peças que foram fabricadas separadamente, mas que farão parte da garra superior e da garra inferior, peças que são fixadas algumas por parafusos outras por soldagem.



Figura 08. Peças acessórios para a garra.

Na Figura 09 a garra superior está fixada previamente com um grampo de fixação para que a soldagem ocorra de forma precisa.



Figura 09. Travamento da peça antes de iniciar o processo de soldagem.

Na Figura 10 já está a garra inferior (peça da esquerda), com a garra

superior (peça da direita), com um corpo de prova no meio, para visualização de qualquer ponto de interferência que venha a merecer ajuste de fabricação.



Figura 10. Montagem prévia para ajustes.

Na Figura 11 estão todas as peças fabricadas, cada uma com sua particularidade e função, sendo que cada peça foi projetada e fabricada de acordo com as necessidades previamente conceituada aqui neste trabalho.



Figura 11. Garras e peças fabricadas.

Na Figura 12 estão garra superior e inferior previamente montadas e pintadas na cor preta. Após esta etapa vários ajustes já foram feitos, como por exemplo ajuste nas medidas e no acabamento de cada peça envolvida.



Figura 12. Garras superior e inferior com acessórios e corpos de prova.

TESTE E VALIDAÇÃO

Foi montada a garra superior e inferior na máquina de ensaios mecânicos AROTEC WDW 100. Foi feito testes quanto a viabilidade da montagem e principalmente em relação ao resultado do ensaio de cisalhamento através deste novo dispositivo. O teste realizado foi com um corpo de prova de material compósito de matriz polimérica, feito em fibra de vidro com matriz epóxi.

Na Figura 13 está a garra superior e inferior montadas na máquina, com corpo de prova, neste teste foi possível verificar a necessidade de mais ajustes na fabricação, para que não comprometa a acurácia dos testes de cisalhamento. Detectado que a garra necessitava de uma melhor fixação do corpo de prova.



Figura 13. Garras e máquina preparada para teste.

Na Figura 14 está uma montagem da imagem do projeto conceitual com a imagem das garras prontas e montadas na máquina Arotec WDW 100, para evidenciar a ideia, a elaboração do projeto e o produto final, que foi fabricado, montado e testado.

Na Figura 15 está o gráfico do ensaio de cisalhamento feito na máquina Arotec WDW 100, com as garras fabricadas, trata-se de um gráfico tensão e deformação. No gráfico vemos que o

corpo de prova que foi sujeito a um esforço cisalhante (cortante) resistiu a uma tensão de 15,04 Mpa e a uma deformação 0,404 mm.

Mas a informação mais útil no gráfico, para este trabalho, não é a tensão e nem a deformação máxima, e sim verificar através do gráfico se ocorreu deslizamento ou movimentação indevida da garra durante o ensaio de cisalhamento, este gráfico é a melhor forma de validar o funcionamento da garra.

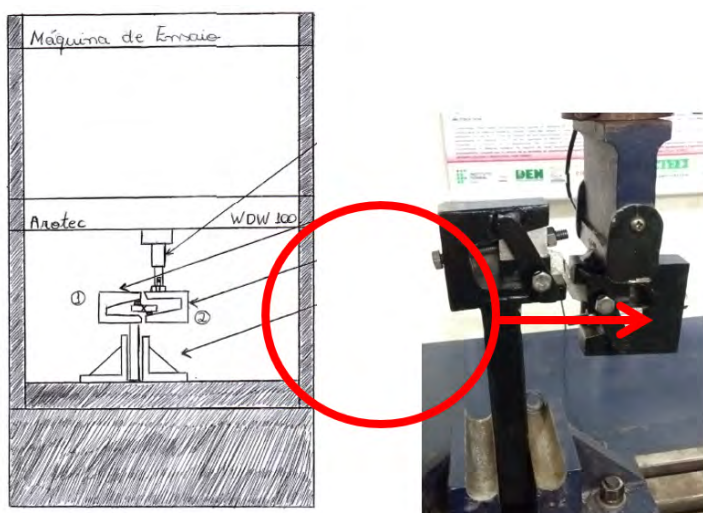


Figura 14. Projeto e imagem real das garras montadas.

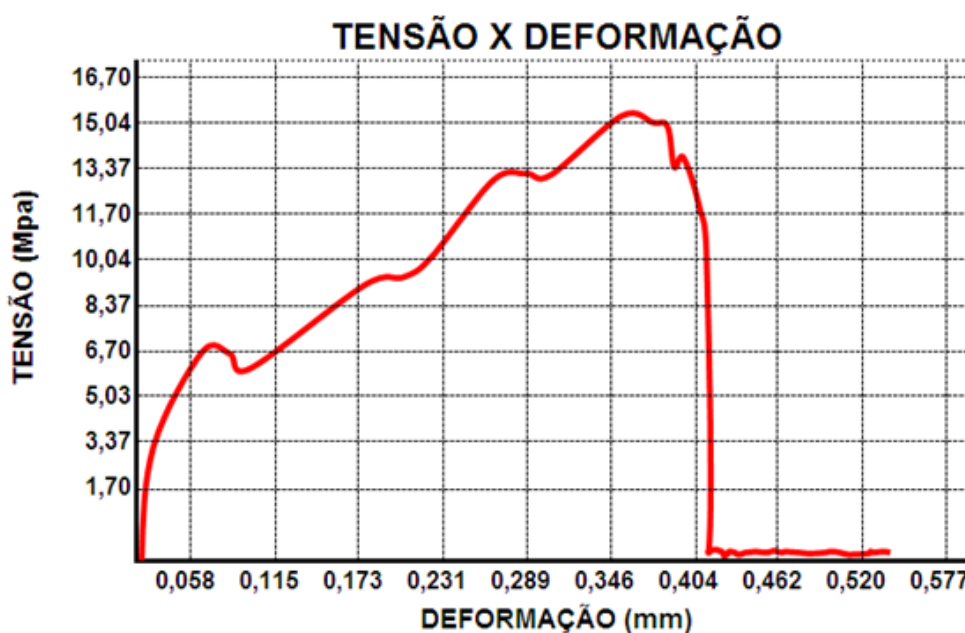


Figura 15. Gráfico gerado pela máquina Arotec WDW-100, através do uso das garras fabricadas.

RESULTADOS

Foram necessários dois momentos de testes para poder validar o uso das garras fabricadas, no primeiro momento ocorreram várias falhas na fixação do corpo de prova, fazendo com que os corpos de prova se movimentassem durante os esforços feitos pela máquina, isto acarretou gráficos totalmente distorcidos. Foram feitos alguns ajustes na garra superior e inferior, e então realizado um novo momento de testes, testes que geraram vários gráficos idênticos aos da Figura 15, neste momento a garra foi dada como concluída.

Com esta garra de ensaio de cisalhamento pronta para uso, a partir de agora o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará - Campus Belém tem total condição através da máquina de ensaios AROTEC WDW-100E para fazer além dos ensaios de tração, compressão e flexão, pode agora realizar ensaios de cisalhamento. Estes ensaios de cisalhamento são um avanço na estrutura de testes para pesquisa e desenvolvimento de novos materiais e produtos, principalmente no que tange a novos materiais compósito de matriz polimérica. Mas vale ressaltar que esta garra tem resistência estrutural para fazer testes de cisalhamento em qualquer tipo de material, pois foi fabricada com a robustez condizente para testes em materiais mais resistentes como por exemplos corpos de prova em aço.

CONCLUSÃO

O protótipo foi testado com corpos de prova em matriz epóxi com reforço em fibra de vidro e ensaiado de acordo com a norma ASTM D 4255/D 4255M. A referida garra é capaz de fazer ensaio de cisalhamento em todo e qualquer tipo de material.

O IFPA campus Belém passa a partir de então a ser capaz de realizar testes e ensaios de cisalhamento que antes não eram possíveis em virtude de não existirem os suportes necessários para a máquina de ensaios mecânicos.

Um pequeno mais significativo avanço para a pesquisa e desenvolvimento de novos produtos e materiais dentro do IFPA, principalmente nas linhas de pesquisa de novos produtos feitos em material compósito em matriz polimérica, sendo estes materiais a tendência atual para substituição dos materiais metálicos, com o objetivo de reduzir peso e custo nos ambientes industriais.

AGRADECIMENTOS

Agradecemos ao curso técnico em mecânica do IFPA que disponibilizou toda a estrutura para a fabricação destas garras, aos cursos de metalurgia e engenharia de materiais que são os responsáveis pela máquina de ensaios mecânicos e ao professor Dr. Hélio Antônio Lameira e Almeida quem cedeu as chapas de aço utilizadas.

REFERÊNCIAS

BIOPDI – Solução em Ensaios de Materiais. **Ensaio de Cisalhamento**. 2021 Disponível em: < <https://biopdi.-com.br/artigos/ensaio-decisalhamento-/#:~:text=O%20ensaio%20de%20cisalhamento%20consiste,transversal%20%C3%A9%20chamada%20de%20cortante.>>. Acesso em: 17 fev. 2021.

BITENCOURT Jr., Antonio Henrique da S. **Projeto de taliscas em compósitos de matriz polimérica para corrente de transportadores industriais**. 2018. 97 f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Industrial) – Universidade Federal do Pará, 2018.

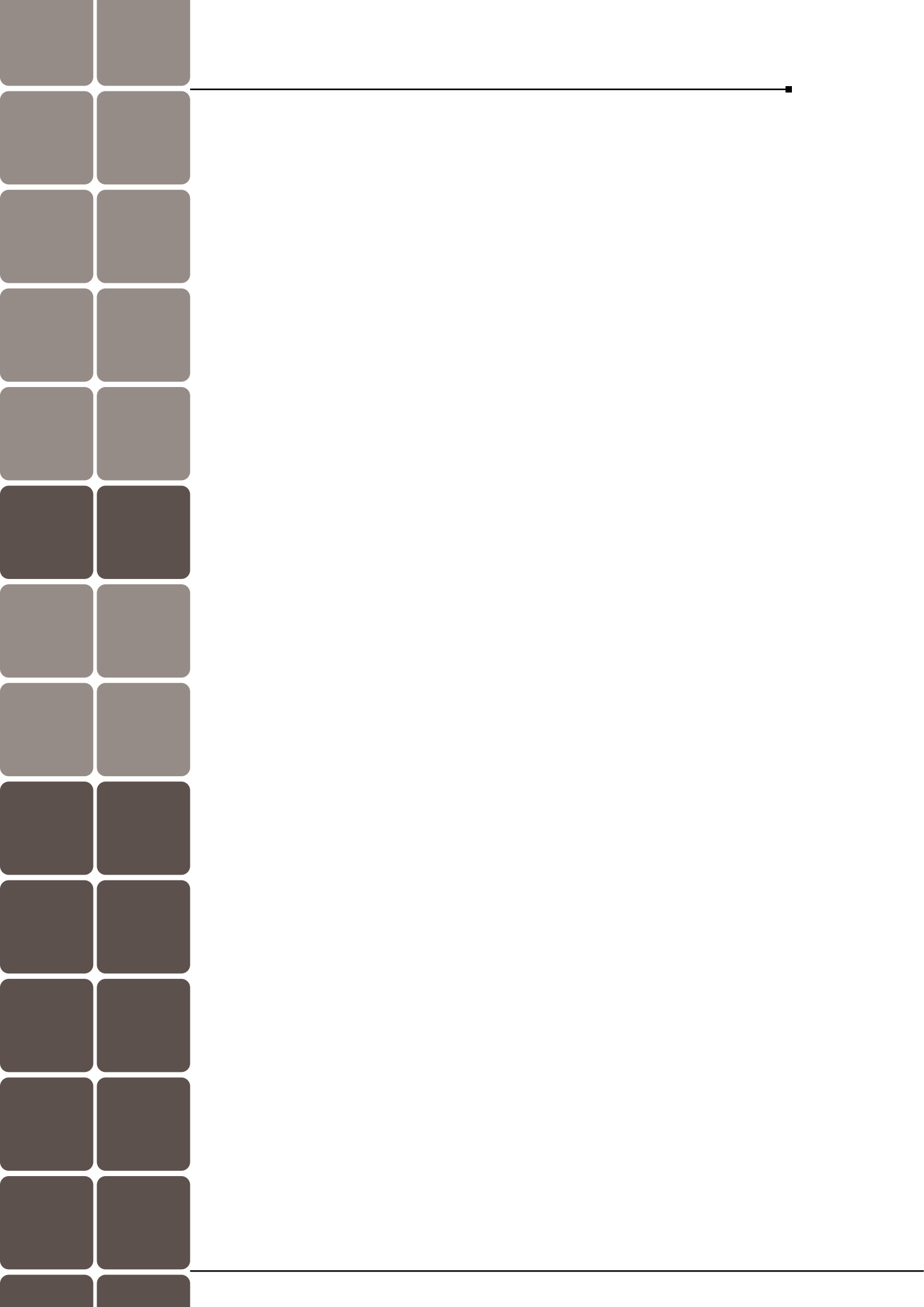
GARCIA, A; SPIM, J. A.; SANTOS, A. A. **Ensaios dos Materiais**. 2. Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2012.

GUIMARÃES, Fernando Alves. **Avaliação das propriedades mecânicas de um compósito híbrido de matriz termoplástica PPS reforçado com fibras de carbono contínuas e descontínuas**. 2018. 115f. Dissertação (Mestrado em Engenharia Mecânica) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Engenharia de Guaratinguetá, 2018.

ITEN-Instituto Tecnológico de Ensaios. **Ensaios Mecânicos**. 2021 Disponível em: <<https://www.itensp.-com.br/ensaiosecanicos#:~:text=Os%20ensaios%20mec%C3%A2nicos%20>

s % C 3 % A 3 o % 2 0
m % C 3 % A 9 t o d o s , e m % 2 0
v % C 3 % A 1 r i a s % 2 0
condi % C 3 % A 7 % C 3 % B 5 e s % 2 0
de % 2 0 u s o > . Acesso em: 17 fev. 2021.

NETO, Andrés Heemann. **Projeto, dimensionamento e testes de um dispositivo para ensaios de compressibilidade em elastômero**. 2020. 28 f. Monografia (Graduação em Engenharia Mecânica) – Universidade Federal do Rio Grande do Sul, 2020.



Cenário das Notificações Exógenas no Estado do Pará no Período de 2007 a 2017

Scenario of Exogenous Notifications In The State of Pará from 2007 to 2017

Paula Rachel Neves Espindola

Hospital Universitário João de Barros Barreto. Mestre em Epidemiologia e Vigilância em saúde. **Endereço:** Rua D, casa 20A. Tapanã. CEP: 66825-135. Belém/PA/Brasil. **E-mail:** paulaespindola65@yahoo.com

Andréa Melo Valente

Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Belém. Mestre em Gestão de Recursos Naturais e Desenvolvimento Local na Amazônia.

Rodrigo Barjonas da Cruz Rodrigues

Docente do Instituto Federal de Educação Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Belém. Especialista em docência do ensino superior.

Antônio Marcos Mota Miranda

Instituto Evandro Chagas (IEC)/Departamento do meio ambiente, Ananindeua/PA. Doutor em saúde coletiva.

RESUMO

As notificações das intoxicações exógenas têm um papel relevante para a vigilância em saúde, pois permite a elaboração do perfil epidemiológico da população vulnerável. O estudo é descritivo e retrospectivo e objetivou avaliar as notificações de intoxicações exógenas no estado do Pará no período de 2007 a 2017. Os resultados revelaram reduzido número de notificações, predominância do sexo feminino e indivíduos com 20 a 39 anos, maior frequência de intoxicação exógena pelos agentes tóxicos medicamento, raticida e agrotóxicos. As principais circunstâncias atribuídas foram: tentativa de suicídio e acidental. O perfil de uma população é importante para avaliar prioridades e estabelecer programas de controle e prevenção, contribuindo com a vigilância em saúde.

Palavras-chave: Intoxicações exógenas. Vigilância em saúde. Epidemiologia.

ABSTRACT

Notifications of exogenous intoxications play an important role in health surveillance, as they allow the elaboration of the epidemiological profile of the vulnerable population. The study is descriptive and retrospective and aimed to evaluate notifications of exogenous intoxications in the state of Pará in the period from 2007 to 2017. The results revealed a reduced number of notifications, predominance of females and individuals aged 20 to 39 years, a higher frequency of exogenous intoxication by toxic agents medicine, rodenticide and pesticides. The main circumstances attributed were: attempted suicide and accidental. The profile of a population is important to assess priorities and establish control and prevention programs, contributing to health surveillance.

Keywords: Exogenous intoxications. Health surveillance. Epidemiology.

INTRODUÇÃO

As intoxicações exógenas são um conjunto de efeitos adversos produzidos por um agente químico ou físico, em decorrência de sua interação com o sistema biológico e, é considerado um problema de saúde pública (LIBERATO et al., 2017)

A notificação das intoxicações exógenas é de grande importância para indicar a necessidade de intervenção no sentido da prevenção destas, e deve ser registrada no Sistema Nacional de Agravos de Notificação (SINAN) (BRASIL, 2019a). No entanto, entre os problemas bem presentes quando o assunto é notificar, está a não completude dos campos das fichas de notificações e principalmente a questão da subnotificação, o que compromete a realidade do cenário epidemiológico (MARQUES; SIQUEIRA; PORTUGAL, 2020).

Essas ocorrências apresentam implicações no cenário das intoxicações exógenas para delinear um perfil epidemiológico, bem como a magnitude do problema, a tipologia das intoxicações comprometendo o planejamento da vigilância das notificações e prevenção de novos casos.

Frente ao exposto, este trabalho tem como objetivo analisar as notificações exógenas no estado do Pará no período de 2007 a 2017.

REFERENCIAL TEÓRICO

A IMPORTÂNCIA DO SISTEMA DE INFORMAÇÃO DE AGRAVOS

DE NOTIFICAÇÃO (SINAN) NAS INTOXICAÇÕES EXÓGENAS

O SINAN é um sistema de informação desenvolvido no início da década de 90, tendo este como objetivo a coleta e processamento dos dados sobre agravos de notificação no território nacional, fornecendo informações para a análise do perfil da morbidade e contribuindo para a tomada de decisões nos níveis municipal, estadual e federal (BRASIL, 2017).

No Brasil a partir de 2004, as intoxicações exógenas por substâncias químicas, incluindo agrotóxicos, gases tóxicos e metais pesados passaram a ser de notificação compulsória, e tratada como um agravo à saúde do trabalhador (BRASIL, 2004).

A notificação das intoxicações exógenas por substâncias deve ser registrada no Sistema Nacional de Agravos de Notificação (SINAN), através do preenchimento da Ficha de Investigação de Intoxicação Exógena (BRASIL, 2019a). Sendo este preenchimento obrigatório para os profissionais de saúde ou responsáveis pelos serviços públicos e privados de saúde que prestam assistência ao paciente (BRASIL, 2019a).

Essa vertente da vigilância em saúde de populações expostas a contaminantes químicos trabalha com substâncias que interferem na saúde humana e nas inter-relações entre o homem e o ambiente, buscando articular ações integradas de saúde–prevenção, promoção, vigilância e assistência à saúde (BRASIL, 2019b).

O Sistema Único de Saúde (SUS) vem buscando superar o modelo biomédico e hospitalocêntrico por meio de políticas de saúde, que consideram os indivíduos de forma holística, reconhecendo os determinantes e condicionantes. Assim, a interação entre saúde e meio ambiente assume sua importância no Brasil (BRASIL, 2019b).

MÉTODOS

Trata-se de um estudo descritivo e retrospectivo, dos indicadores epidemiológicos das notificações de intoxicação exógena, no estado do Pará no período de 2007 a 2017. Para a análise o estado do Pará foi subdividido em cinco mesorregiões: Metropolitana de Belém (MB), Nordeste Paraense (NE), Sudeste Paraense (SE), Sudoeste Paraense (SO), Marajó (MA) e Baixo Amazonas (BA) (Figura 1).

Amazonas (BA) (Figura 1).

A fonte de informação utilizada foi a base de dados proveniente do SINAN disponibilizada no formato de planilha do programa *Microsoft Excel* através do banco de dados do SINAN NET.

As variáveis selecionadas foram: sexo, faixa etária, escolaridade, zona de residência, exposição ao trabalho, agente tóxico e circunstância, sendo estas agrupadas por mesorregião. Foram incluídos no estudo estas variáveis de interesse, no período definido (de 2007 a 2017) e indivíduos com CID - 10 T 65.9 e excluídos do estudo dados que não estivessem no intervalo de tempo definido nessa pesquisa e indivíduos não correspondentes ao CID - 10 T 65.9.

Para a avaliação dos resultados os dados foram apresentados na forma de tabelas.



Figura 1. Mapa do estado do Pará dividido por mesorregiões.
Fonte: IBGE (2016).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Mediante avaliação dos dados colhidos no SINAN, entre 2007 e 2017 observou-se a reduzida ocorrência de notificações dos casos de intoxicação exógena nas mesorregiões paraenses. Esse dado traduz a carência de políticas públicas efetivas, de prevenção primária.

Um total de 2711 casos (Tabela 1) notificados de intoxicações exógenas no estado do Pará, distribuídos nas mesorregiões paraenses em 582 (21,5%) casos MB, 219 (8,1%) NE, 194 (7,2%) SE, 194 (7,2%) SO, 19 (0,7%) MA e 425 (15,7%) BA.

Para a variável “sexo”, verifica-se que há maior frequência de casos notificados do sexo feminino 1466 notificações (54,1%), assim subdivididos por mesorregião em: 341 (23,3%) Metropolitana de Belém, 119 (8,1%) Nordeste Paraense, 673 (45,9%) Sudeste Paraense, 89 (6,1%) Sudoeste Paraense, 9 (0,6%) Marajó, 235 (16%) Baixo Amazonas, considerando o

total de notificações do sexo feminino. Em contrapartida, em um estudo feito por Queiroz et al. (2019) ao investigar intoxicação exógena considerando todas as regiões do Brasil, observou-se a predominância do sexo masculino (44 casos) e feminino (31 casos), porém, não foram encontradas diferenças significativas ($p < 0,347$) em relação ao sexo quanto à incidência.

Quanto à variável “faixa etária” verificou-se que houve maior frequência de notificações nas faixas etárias entre 20 e 39 anos 1024 (37,8%) esses dados provavelmente estão relacionados às circunstâncias intencionais (como tentativa de suicídio), e de 0 a 9 anos (27,6%), relaciona-se às crianças que estão mais expostas aos erros de administração ou às causas acidentais (MATHIAS; GUIDONI e GIROTTI, 2019).

Tais resultados corroboram com um estudo de tendência de eventos toxicológicos, relacionados a medicamentos (MATHIAS; GUIDONI e GIROTTI, 2019).

Tabela 1. Notificações de intoxicações exógenas no Pará por sexo, faixa etária e escolaridade em mesorregiões de 2007 a 2017 (N = 2712).

Sexo	*Mesorregiões						n	%
	MB	NE	SE	SO	MA	BA		
Masculino	241	100	599	105	10	190	1245	45,9
Feminino	341	119	673	89	9	235	1466	54,1
Faixa Etária								
Até 09 anos	145	64	364	42	6	127	748	27,6
De 10 a 19	102	47	209	33	4	95	490	18,1
De 20 a 39	247	68	486	76	6	141	1024	37,8
De 40 a 59	74	34	162	35	2	38	345	12,7
A partir de 60	14	6	52	8	1	24	105	3,9
Escolaridade								
Analfabeto	2	3	12	4	0	2	23	0,8
Fundamental incompleto	51	63	230	60	4	71	479	17,7
Fundamental completo	14	8	19	11	1	14	67	2,5
Médio incompleto	18	9	60	12	1	20	120	4,5
Médio completo	38	17	54	12	1	17	139	5,1
Superior incompleto	6	1	10	3	0	2	22	0,8
Superior completo	3	6	10	2	0	0	21	0,8
Não se aplica (n/a)	134	57	330	38	5	116	680	25,1
Ignorado/branco	316	55	548	52	7	183	1161	42,8

*MB: Metropolitana de Belém; NE: Nordeste Paraense; SE: Sudeste Paraense; SO: Sudoeste Paraense; MA: Marajó; BA: Baixo Amazonas.

Fonte: DATASUS (2020), adaptado pelos autores.

Quanto à variável escolaridade, foi observado um número elevado de notificações incompletas, identificados pelo sistema como dado ignorado/branco (42,8%). Observou-se também um número elevado de notificações classificadas como não se aplica (25,1%), essas certamente estão associadas ao grupo de crianças fora do período escolar. As crianças pertencem ao grupo de pessoas que apresentam susceptibilidade à ocorrência de acidentes não intencionais. O envolvimento da criança no evento toxicológico pode ser influenciado pelo fato da criança apresentar curiosidade natural, falta de noção de perigo assim como armazenamento inadequado de medicamentos, ocasionando acidentes (ROCHA et al., 2019).

Das notificações com registro completo, a escolaridade fundamental incompleta (17,7%) foi a de maior ocorrência. Conforme Luhm e Waldman (2009), problemas como a integralidade e a qualidade dos dados, inclusive o sub-registro, representam fatos que podem diminuir a veracidade das informações, como é o caso da variável citada.

Em um estudo que analisou a qualidade das notificações das hepatites virais no estado do Pará observaram-se deficiências na completude dos dados registrados no SINAN apontando fragilidades na infraestrutura das vigilâncias epidemiológicas (OLIVEIRA et al., 2018).

A Tabela 2 demonstra que as notificações de intoxicação exógena

foram em sua maioria notificadas em residência na zona urbana (82,2%).

Esse achado corrobora com o estudo de Vilaça, Volpe e Ladeira (2019) que constataram que a maioria dos atendimentos por intoxicação exógena foram de residentes na região urbana (83%) em detrimento da região rural. Muito embora as intoxicações exógenas ocorrerem comumente em ambiente rural pela exposição ao trabalho principalmente por agrotóxicos, a ocorrência em ambiente urbano é crescente devido a diversidade de alternativas como meio de intoxicação e vem apresentando notoriedade. Outro achado que complementa essa ideia seria quanto à exposição ao trabalho, que demonstrou a não ocorrência predominante em ambiente rural (69,5%), mas, sim no espaço urbano.

A ocorrência dessas intoxicações exógenas em residência e no ambiente urbano, provavelmente estão relacionadas à incidência nas crianças menores de nove anos.

Em uma publicação de Vilaça e colaboradores (2019) houve maior ocorrência de intoxicações exógenas acidentais em crianças, onde os maiores agentes causadores foram os medicamentos seguidos dos produtos de limpeza. Tais informações indicam que oportunidades de realizar treinamentos como forma de prevenção podem estar sendo perdidas, pois já se caracterizou as substâncias envolvidas, o perfil etário e o local de maior ocorrência que é o ambiente doméstico.

Tabela 2. Notificações de intoxicações exógenas no Pará por zona de residência e exposição de trabalho em mesorregiões de 2007 a 2017. (N = 2712).

Zona de Residência	Mesorregiões						n	%
	MB	NE	SE	SO	MA	BA		
Urbana	514	119	1096	154	15	331	2229	82,2
Periurbana	0	1	0	2	0	1	4	0,1
Rural	42	95	156	33	3	89	418	15,4
Ignorado/branco	26	4	21	5	1	4	61	2,2
Exposição de trabalho								
Sim	18	23	118	28	2	26	215	7,9
Não	416	165	853	147	17	287	1885	69,5
Ignorado/branco	148	31	302	19	0	112	612	22,6

*MB: Metropolitana de Belém; NE: Nordeste Paraense; SE: Sudeste Paraense; SO: Sudoeste Paraense; MA: Marajó; BA: Baixo Amazonas.

Fonte: DATASUS (2020), adaptado pelos autores.

Os resultados apresentados na Tabela 3 mostram que os agentes tóxicos mais frequentes nas notificações são: Medicamento (21,6%), raticida (18,8%), e os agrotóxicos (16,8%) obtidos pelo somatório: agrícola (11,4%), doméstico (4,9%), saúde pública (0,5%).

São apresentadas também na Tabela 3 as circunstâncias pelas quais ocorreram as intoxicações exógenas.

As duas mais predominantes foram: Tentativa de Suicídio e a causa acidental. A tentativa de suicídio com 915 (33,7%) notificações na região do Pará, que se subdivide nas mesorregiões MB (274), NE (43), SE (405), SO (66), MA (7), BA (120) e a causa acidental com total de 815 (30,1%) e subdividida quanto as mesorregiões MB (141), NE (54), SE (433), SO (52), MA (7) e BA (128).

Os agentes tóxicos predominantes deste estudo concordam com a pesquisa realizada, por Trevisan, Santos e Oliveira (2013) que estabeleceram o perfil de mulheres que tentaram suicídio, e demonstrou que medicamento,

raticida e agrotóxico foram mais utilizados para tal finalidade.

Mathias, Guidoni e Giroto (2019) descreveram as tendências de casos de eventos toxicológicos, onde foram registrados 36.707 casos envolvendo intoxicações exógenas, sendo que 8.608 casos (23,5%) foram intoxicação exógena por medicamentos. Este achado demonstra como o livre acesso da população aos medicamentos representa um perigo real para a saúde humana facilitando, por exemplo, a prática do suicídio.

Quanto à intoxicação por raticidas no estudo feito por Dantas et al. (2013), das 147 ocorrências de intoxicação exógena, 47,6% foram provocadas por “chumbinho”, ressaltando mais uma vez a importância da facilidade de acesso à população, muito embora a comercialização dessa substância seja atualmente considerada ilegal. Diante disso ressalta-se a importância da fiscalização dos órgãos competentes, a este tipo de substâncias a fim de minimizar a ocorrência de agravantes como o suicídio.

Tabela 3. Notificações de intoxicações exógenas no Pará por agente tóxico e circunstância em mesorregiões de 2007 a 2017. (N = 2712).

Agente tóxico	Mesorregiões						n	%
	MB	NE	SE	SO	MA	BA		
Medicamento	165	38	274	25	1	83	586	21,6
Agrotóxico agrícola	36	49	162	33	0	29	309	11,4
Agrotóxico doméstico	16	6	77	7	1	26	133	4,9
Agrotóxico saúde pública	0	2	7	0	2	2	13	0,5
Raticida	152	21	214	50	2	70	509	18,8
Prod. Veterinário	4	2	23	2	0	11	42	1,5
Prod. Uso domiciliar	65	18	98	9	5	16	211	7,8
Cosmético	4	3	20	2	1	2	32	1,2
Prod. Químico	49	14	74	4	0	23	164	6,0
Metal	2	0	0	0	0	0	2	0,1
Drogas de abuso	15	0	9	3	0	1	28	1,0
Planta tóxica	0	2	31	4	0	3	40	1,5
Alimento e bebida	9	34	102	19	1	81	246	9,1
Outro	15	4	47	11	2	16	95	3,5
Ignorado/branco	50	26	135	25	4	62	302	11,1
Circunstância								
Uso habitual	28	24	108	18	2	16	196	7,2
Acidental	141	54	433	52	7	128	815	30,1
Ambiental	8	18	14	3	0	1	44	1,6
Uso terapêutico	1	1	6	0	1	2	11	0,4
Prescrição médica	1	0	0	2	0	0	3	0,1
Erro de administração	4	4	20	2	0	1	31	1,1
Automedicação	15	5	30	2	1	13	66	2,4
Abuso	5	0	9	2	1	0	17	0,6
Ingestão de alimento	11	39	52	18	0	69	189	7,0
Tentativa de suicídio	274	43	405	66	7	120	915	33,7
Tentativa de aborto	0	2	4	0	0	0	6	0,2
Violência/homicídio	7	0	7	3	0	9	26	1,0
Outra	6	11	11	4	0	2	34	1,3
Ignorado/branco	81	18	174	22	0	64	359	13,2

*MB: Metropolitana de Belém; NE: Nordeste Paraense; SE: Sudeste Paraense; SO: Sudoeste Paraense; MA: Marajó; BA: Baixo Amazonas.

Fonte: DATASUS (2020), adaptado pelos autores.

Sobre a intoxicação agrícola por modalidades diferentes é importante pontuar que além do campo, tais produtos são utilizados nas campanhas de saúde pública, no combate de vetores, além de estarem presentes nos princípios ativos de inseticidas domésticos disponíveis no mercado (QUEIROZ et al., 2019). E estes por estarem de fácil acesso a população, contribuem também para a ocorrência do desvio de finalidade desse produto, culminando na utilização para ocorrências suicidas.

Assim como os consumidores

muitas vezes podem desconhecer os efeitos desses sobre a saúde humana, utilizando-os algumas vezes de forma acidental, expondo às pessoas á intoxicação.

Em relação às circunstâncias ocorridas, a pesquisa de Vieira, Santana e Suchara (2015) concorda com o presente estudo. Pois foram registrados no SINAN um total de 164 tentativas de suicídio, das quais 50% foram pela utilização de medicamentos e 26,2% por agrotóxicos, onde 71,1% do total de tentativas foram do sexo feminino. Demonstrando a

relação existente entre o suicídio e a facilidade de acesso aos medicamentos e substâncias como agrotóxicos, além da predominância no sexo feminino.

A ingestão de agentes tóxicos é um importante método utilizado em tentativas de suicídio, sendo fundamental a integração das ações de promoção e de prevenção nessas ocorrências (GONDIM et al., 2017).

Quanto às notificações por circunstância acidental muito se relaciona ao uso de agentes tóxicos por crianças acidentalmente. Essa circunstância que se relaciona a uma das faixas etária mais frequente neste trabalho que são das crianças menores de nove anos. Demonstrado em uma pesquisa de tendência de eventos toxicológicos realizados em crianças menores de 12 anos, onde: 93,5% dos casos foram acidentais (ROCHA et

al., 2019). Ressalta-se a importância das tendências de aumento dos casos acidentais entre as crianças, com substâncias de uso domiciliar, para higienização do ambiente, e a necessidade de campanhas de prevenção com os responsáveis a fim de se evitar eventos fatais.

Em relação a tendência de notificações exógenas realizadas no período de 2007 a 2017 (gráfico da Figura 2) o número de notificações de intoxicação exógena no estado do Pará apresentou uma tendência de alta, considerando a média móvel dos seis últimos períodos a partir de 2012, onde houve um crescimento acentuado de 125% entre 2012 e 2013, caindo em torno de 39% no período de 2013 a 2015, tocando na média móvel e novamente subindo o número de notificações, caracterizando assim a tendência.

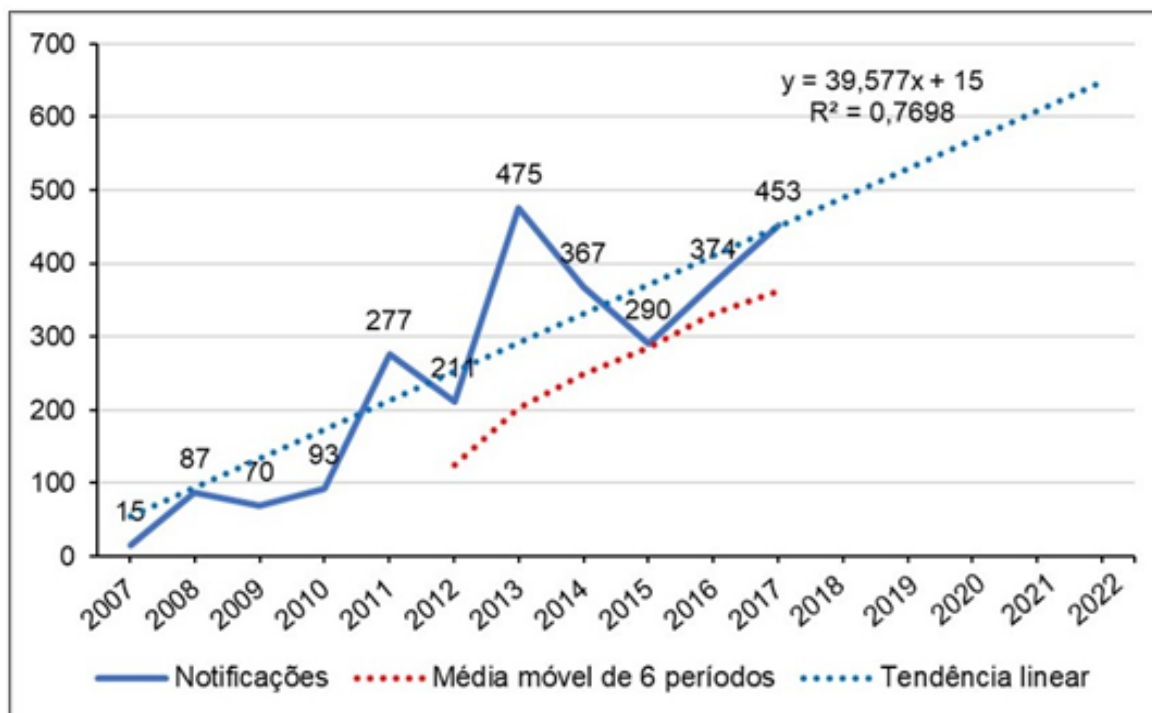


Figura 2. Evolução das notificações de intoxicações exógenas no Pará no período de 2007 a 2017 e tendência de crescimento para os próximos 5 anos.

Fonte: DATASUS (2020), elaborado pelos autores.

Nesse período, houve tendência linear de crescimento das intoxicações exógenas, e a equação de reta que melhor descreveu esse comportamento foi $y = 39,577x + 15$, em que 39,577 representa a taxa de crescimento da reta no período, y, a taxa de intoxicações e x, o tempo em anos, sendo $x = 1$ para 2007. Para o ajuste linear obteve-se um coeficiente de determinação $R^2 = 0,7698$, que corresponde a um bom ajustamento.

Considerando o ajuste linear, a projeção para os próximos cinco anos a partir de 2017 é que em 2022 o número de notificações aumente em torno de 43%, chegando ao patamar aproximado

de 650 notificações no ano de 2022.

No período de 2007 a 2015 o número de notificações de intoxicação exógena na mesorregião Nordeste do Pará não ultrapassou a marca de 20 notificações, sendo a média de 8 notificações neste período. Nos anos seguintes houve um aumento acentuado, chegando ao patamar de 118 notificações em 2017, representando um aumento acima de 2000%. O ajuste linear apresentou um coeficiente de determinação $R^2 = 0,4754$, correspondendo a um ajustamento ruim. Logo não foi possível fazer uma previsão linear (Figura 3).

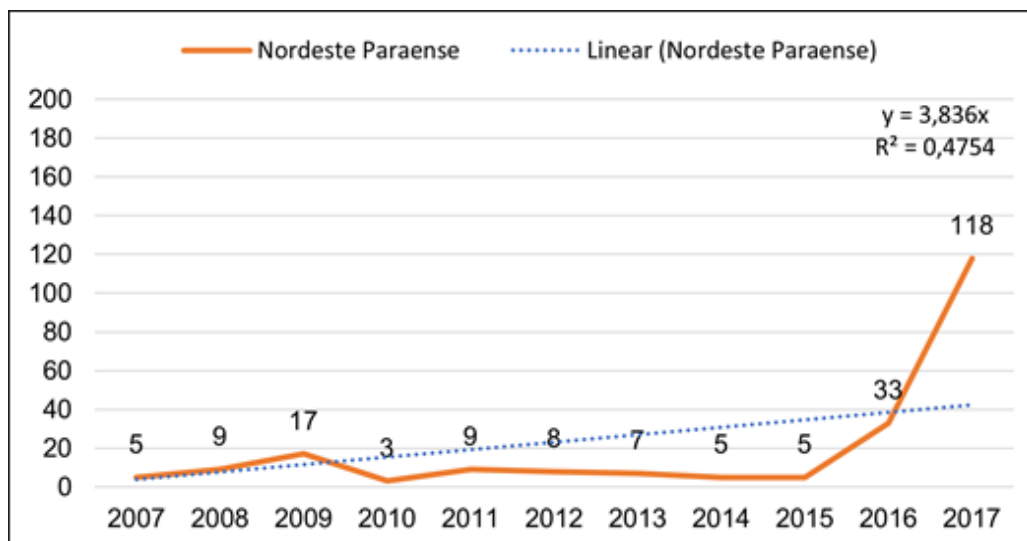


Figura 3. Evolução das notificações de intoxicações exógenas da mesorregião do Nordeste Paraense no período de 2007 a 2017 e tendência de crescimento para os próximos 5 anos.

Fonte: DATASUS (2020), elaborado pelos autores.

O número de notificações de intoxicação exógena na mesorregião Sudeste do Pará apresentou um crescimento acentuado de 308% de 2012 a 2013, seguindo de uma redução de 56% no período de 2013 a 2015. A tendência linear de crescimento das intoxicações exógenas no período de 2007 a 2017 é caracterizada

pela equação de reta que melhor descreve esse comportamento, sendo $y = 19,391x$, com origem em (0,0). Para o ajuste linear obteve-se um coeficiente de determinação $R^2 = 0,8512$, que corresponde a um ótimo ajustamento (Figura 4).

Projetando a reta para os próximos cinco anos a partir de 2017, pode-se

prever um aumento de aproximadamente de 56% no número de notificações, chegando ao patamar aproximado de 290 notificações no ano de 2022.

No período de 2007 a 2017 o número de notificações de intoxicação exógena na mesorregião Sudoeste do Pará segue uma tendência linear de crescimento, caracterizada pela equação de reta $y = 3,3083x$, com origem

em (0,0). Para o ajuste linear obteve-se um coeficiente de determinação $R^2 = 0,9142$, correspondendo a um excelente ajustamento (Figura 5).

Projetando a reta para os próximos cinco anos a partir de 2017, pode-se prever um aumento no número de notificações, podendo chegar a um patamar aproximado de 50 notificações no ano de 2022.

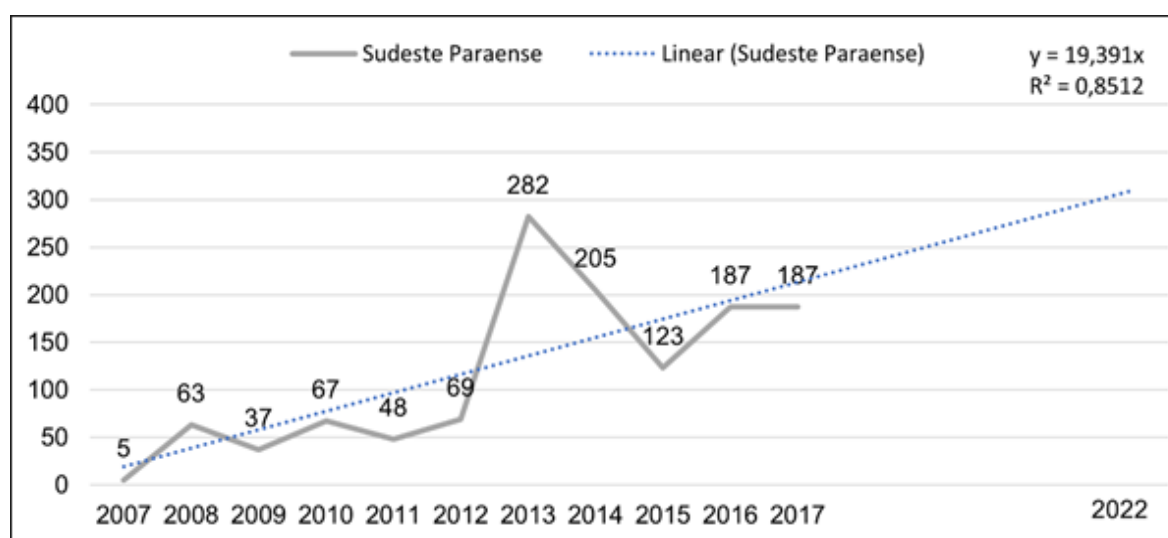


Figura 4. Evolução das notificações de intoxicações exógenas da mesorregião Sudeste Paraense no período de 2007 a 2017 e tendência de crescimento para os próximos 5 anos.

Fonte: DATASUS (2020), elaborado pelos autores.

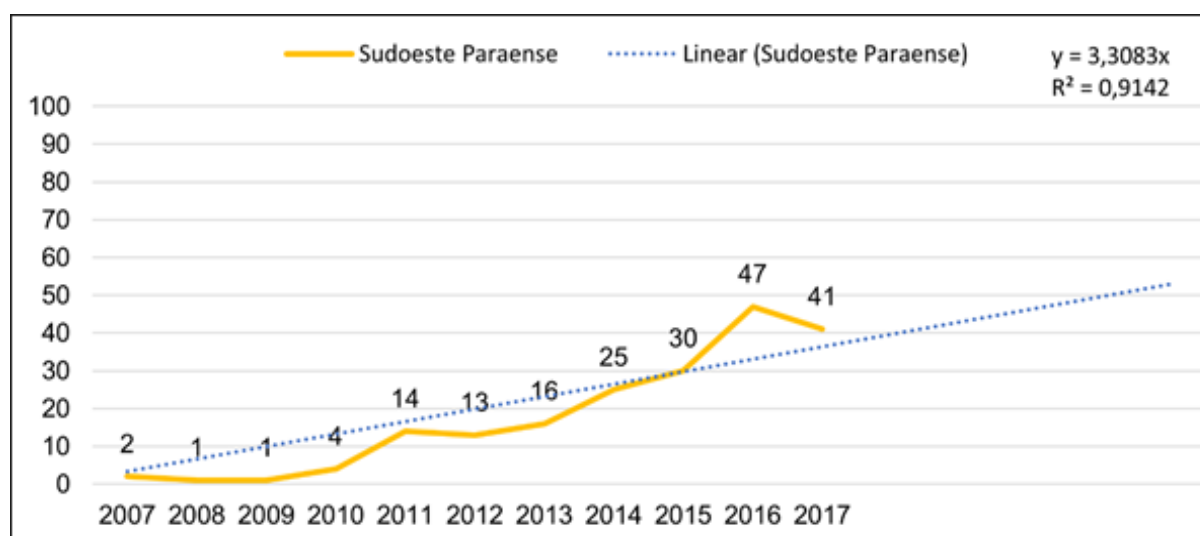


Figura 5. Evolução das notificações de intoxicações exógenas na mesorregião Sudoeste Paraense no período de 2007 a 2017 e tendência de crescimento para os próximos 5 anos.

Fonte: DATASUS (2020), elaborado pelos autores.

O número de notificações de intoxicação exógena na mesorregião Marajó manteve-se zerado de 2007 a 2012, onde a partir deste ano houve um aumento em 2013, seguido de uma redução até 2015. O número de notificações a partir de 2015 novamente aumentou, chegando a 7 notificações em 2017. O período de 2007 a 2017, apesar do baixo número de notificações, seguiu uma tendência linear de

crescimento, caracterizada pela equação de reta $y = 3,3498x$, com origem em (0,0). Para o ajuste linear obteve-se um coeficiente de determinação $R^2 = 0,7117$, correspondendo a um bom ajustamento (Figura 6).

Projetando a reta para os próximos cinco anos a partir de 2017, pode-se prever uma redução no número de notificações, chegando a 5 notificações no ano de 2022.

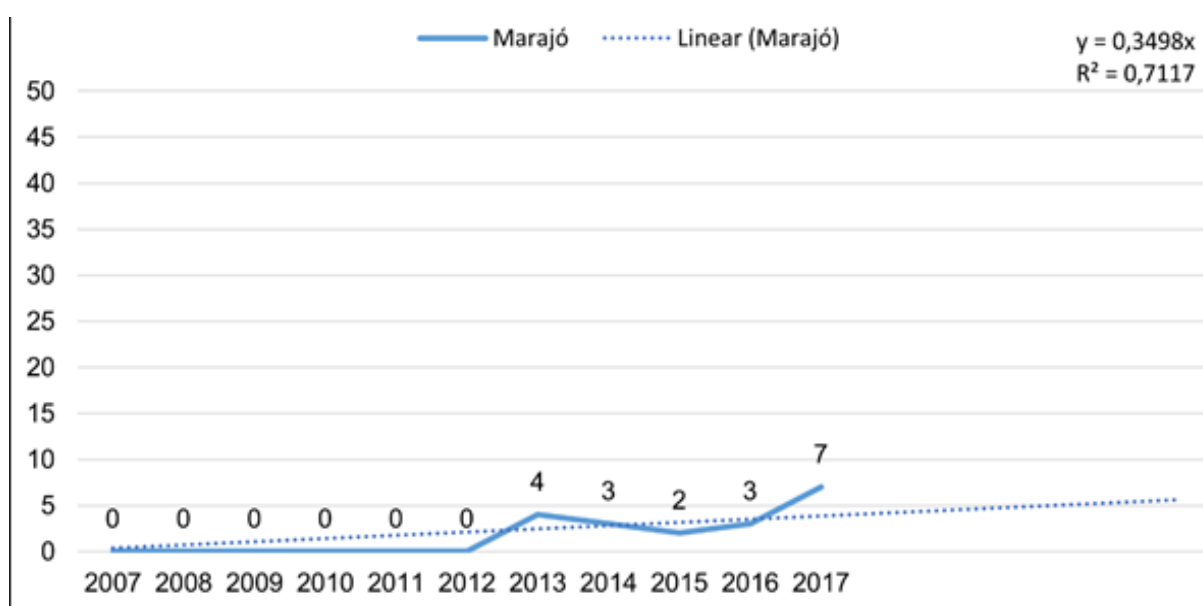


Figura 6. Evolução das notificações de intoxicações exógenas na mesorregião do Marajó no período de 2007 a 2017 e tendência de crescimento para os próximos 5 anos.

Fonte: DATASUS (2020), elaborado pelos autores.

O número de notificações de intoxicação exógena na mesorregião Baixo Amazonas teve um aumento considerável de 2010 para 2013, cerca de 582%, chegando ao patamar de 116 notificações, porém nos anos seguintes até 2016 observou-se uma queda acentuada de 89% no número de notificações, sendo o menor valor considerando

os últimos 9 anos. Em 2017 o número voltou a aumentar cerca de 67% comparado ao ano anterior, alcançando 23 notificações exógenas. O ajuste linear apresentou um coeficiente de determinação $R^2 = 0,4965$, correspondendo a um ajustamento ruim. Logo não foi possível fazer uma previsão linear. (Figura 7).

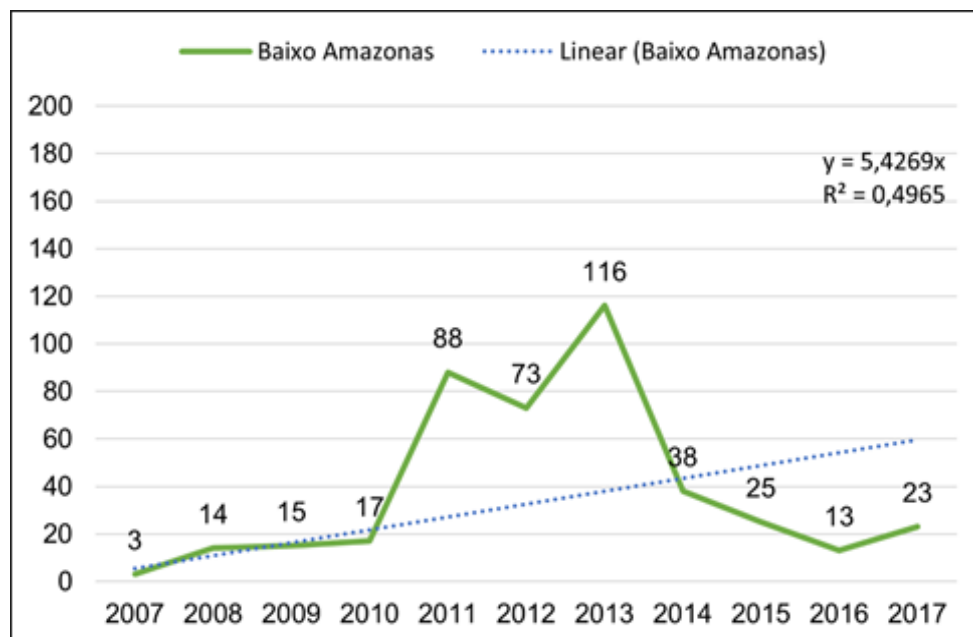


Figura 6. Evolução das notificações de intoxicações exógenas na mesorregião do Baixo Amazonas no período de 2007 a 2017 e tendência de crescimento para os próximos 5 anos.

Fonte: DATASUS (2020), elaborado pelos autores.

CONCLUSÃO

Ao oferecer um perfil de notificação por intoxicação exógena das mesorregiões paraenses busca-se instrumentalizar a gestão dos serviços da rede de atenção à saúde para o planejamento de estratégias de prevenção desses eventos.

Os resultados apresentados sinalizam algumas características que podem (re)direcionar novas políticas/ programas de intervenção sobre a realidade das intoxicações exógenas como:

Identificou-se reduzido número de notificação de casos, embora a projeção para os próximos anos seja crescente. Logo as notificações das intoxicações exógenas precisam ser mais bem estimuladas.

Ainda, os dados evidenciados indicam a importância de formação permanente de profissionais para a realização do registro da notificação.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Vigilância Ambiental. 2017. Disponível em: <https://www.saude.gov.br/vigilancia-em-saude/vigilancia-ambiental>. Acesso em: 03 mar. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Guia de Vigilância em Saúde. 4. ed. Brasília: Coordenação Geral de Desenvolvimento da Epidemiologia em Serviços, 2019. 725 p. v. único. E-book (725 p.).

BRASIL. Ministério da Saúde. Vigilância em saúde no Brasil 2003|2019: da criação da Secretaria de Vigilância em Saúde aos dias atuais. BolEpidemiol. Set. 2019. 50(n.esp.):1-154. Disponível em: <https://portalarquivos2.saude.gov.br/images/pdf/2019/setembro/25/boletim-especial-21ago19-web.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2020.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº777, 2004. Disponível em: https://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2004/prt0777_28_04_2004.html. Acesso em: 11 fev. 2020.

DANTAS J. S. S.; UCHÔA, S. L.; CAVALCANTE, T. M.; C. PENNAFORT, V. P. S.; CAETANO, J. A. Perfil do paciente com intoxicação exógena por chumbinho na abordagem inicial em serviço de emergência. 2013. Disponível em: <https://deploy.extras.ufg.br/projetos/fenrevista/v15/n1/pdf/v15n1a06.pdf>. Acesso em: 20 mai. 2020.

GONDIM A. P. S.; NOGUEIRA, R. R.; LIMA J. G. B.; LIMA, R. A. C.; ALBUQUERQUE, P. L. M. M.; VERAS, M. S. B.; FERREIRA, M. A. D. Tentativas de suicídio por exposição a agentes tóxico. Epidemiol. Serv. Saude, Brasília, 26(1):109-119, jan-mar 2017. Disponível em: <https://www.scielo.org/pdf/ress/2017.v26n1/109-119/pt>. Acesso em: 07 mar. 2020.

LIBERATO, A. A.; SILVA, L. F.; LOBO, P. H. P.; DIAS, F. C. F.; GUEDES, V. R. Intoxicações exógenas na região norte: atualização clínica e epidemiológica. Revista de Patologia do Tocantins, Vol. 4 Nº. 2, junho 2017. DOI: 10.20873/uft.2446-6492.2017v4n2p61). Disponível em: <https://sistemas.uft.edu.br/periodicos/index.php/patologia/article/view/3758>. Acesso em: 11 fev. 2020.

LUHM, K. R.; WALDMAN, E. A.

Sistemas informatizados de registro de imunização: Uma revisão com enfoque na saúde infantil. Epidemiologia e Serviço de Saúde, Brasília, v. 18, n. 1, p. 65-78, jan-mar. 2009. Disponível em: http://www.producao.usp.br/bitstream/handle/BDPI/13390/art_LUHM_Sistemas_informatizados_de_registro_de_2009.pdf?sequence=1. Acesso em: 02 mar. 2020.

MARQUES, C. A.; SIQUEIRA, M. M.; PORTUGAL, F. B. Avaliação da não completude das notificações compulsórias de dengue registradas por município de pequeno porte no Brasil. Ciência & Saúde Coletiva, 25(3):891-900, 2020. Disponível em: <https://www.scielo.org/article/csc/2020.v25n3/891-900>. Acesso em: 20 mai. 2020.

MATHIAS, T. L.; GUIDONI, C. M.; GIROTTO, E. Tendências De Eventos Toxicológicos Relacionados A Medicamentos Atendidos Por Um Centro De Informações Toxicológicas. Revista Brasileira de Epidemiologia. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2019000100419. Acesso em: 20 mai. 2020.

OLIVEIRA M. H. C.; MORAIS L. L. C. S.; NUNES H. M.; ARAÚJO L. M. As hepatites virais no SINAN da região metropolitana do estado do Pará: Uma análise de completitude e consistência. **Revista Engrenagem**, Ano VIII, Nº 16,

Belém/PA, Novembro/2018. p. 65 - 77.

QUEIROZ, P. R.; LIMA, K. C.; OLIVEIRA, T. C.; SANTOS, M. M.; JACOB, J. F.; OLIVEIRA, A. M. B. M. Sistema de informação de agravos de notificação e as intoxicações humanas por agrotóxicos no Brasil. *Revista Brasileira de Epidemiologia*. 2019. Disponível em: https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1415-790X2019000100434. Acesso em: 20 mai. 2020.

ROCHA, E. J. S.; GONZALEZ, A. D.; GIROTTO, E.; GUIDONI, C. M. Análise do perfil e da tendência dos eventos toxicológicos ocorridos em crianças atendidas por um Hospital Universitário. 2019. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v27n1/1414-462X-cadsc-27-1-53.pdf>. Acesso em: 07 mar. 2020.

TREVISAN, E. P. T.; SANTOS, J. A. T.; OLIVEIRA, M. L. F. Tentativa de suicídio de mulheres: dados de um centro de assistência toxicológica do Paraná. *Rev Min Enferm*. 2013 abr/jun; 17(2): 412-417. Disponível em: <http://www.reme.org.br/artigo/detalhes/659>. Acesso em: 07 mar. 2020.

VIEIRA, L. P.; SANTANA, V. T. P.; SUCHARA E. A. Tentativas de suicídios por substâncias exógenas. *Cad. Saúde Colet.*, 2015, Rio de Janeiro, 23 (2): 118-12. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/cadsc/v23n2/1414-462X-cadsc-23-2-118.pdf>. Acesso em: 07

mar. 2020.

VILAÇA, L.; VOLPE, F. M.; LADEIRA, R. M. Intoxicações exógenas acidentais em crianças e adolescentes atendidos em um serviço de toxicologia de referência de um hospital de emergência brasileiro. *Rev. Paul. Pediatr.* Vol.38 São Paulo, 2020. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1984-0462/2020/38/2018096>. Acesso em: 11 fev. 2020.

Pesquisa para retomada do ensino em tempos de pandemia com alunos do curso de Ciências Biológicas do IFPA Campus Belém

Research for the restart of teaching in pandemic time with biological science students from IFPA Campus Belém

Italo Ibero Almeida da Cruz

Discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém. **Endereço:** Conjunto Ariri Bolonha, Avenida Central, Quadra 10, Casa 07. Coqueiro, Belém/PA. CEP.: 66650-520. **E-mail:** italocruz146@gmail.com.

Jean Paulo da Silva Ribeiro

Discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém.

Paulo Afonso Almeida da Cruz

Discente do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém.

Fabio Pacheco Estumano da Silva

Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus* Belém. Coordenador do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas, Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Doutor em Genética e Biologia Molecular.

RESUMO

A pandemia ocasionada pelo "novo coronavírus" ocasionou, entre outros prejuízos, o encerramento das atividades educacionais de forma presencial. Desse modo, a presente pesquisa possui a finalidade de avaliar as opiniões e as condições estruturais de discente do curso de Ciências Biológicas do IFPA Campus Belém relacionadas ao retorno do ensino de forma remota. A pesquisa foi realizada mediante aplicação de dois questionários. Após a análise dos resultados, constatou-se que 53,85% dos respondentes residem com pessoas do grupo de risco e que 25,28% deles se autodeclararam como sendo do grupo de risco para formas graves da covid-19, tornando a retomada presencial das aulas inviável. Verificamos que 50,55% dos alunos não concordam com o retorno de forma remota; 95,6% dispõem de conexão com a internet através de serviço móvel e/ou residencial cabeada ou wi-fi e que apenas cerca de 2% declararam não possuir qualquer equipamento de informática ou possuir apenas smartphones ou tablets de uso compartilhado para uso no ensino remoto. Mesmo acreditando que um retorno presencial seria mais prejudicial que um retorno remoto e apesar de a maioria dos discentes estudados possuírem condições de conectividade e equipamentos de informática, consideramos que o aproveitamento do ensino remoto pode não ser satisfatório, devido à indisposição dos alunos a esta forma de ensino. Pesquisas posteriores sobre o aproveitamento qualitativo e quantitativo do ensino remoto se fazem necessárias, durante e após este momento de pandemia.

Palavras-chave: Educação. Covid-19. Ensino Remoto. Ensino presencial. Pandemia.

ABSTRACT

The "new coronavirus" caused the closure of presencial educational activities. Therefore, the present research has the purpose of evaluating the opinions and conditions of biological science students at IFPA Campus Belém related to the retake of learning activities. The research was carried out by means of two survey forms. The results show that 53.85% of the respondents cohabits with someone of the risk group for covid-19 and 25.28% of them are part of some risk group, making unfeasible the return of presencial learning activities. We verified that 50.55% of students declared do not agree with the remote activities; 95.6% have a mobile, wired or wi-fi internet connection and only about 2% of them declared did not have any equipment or only smartphones or tablets with the use is shared. Even believing that a presencial retake would be more harmful than a remote resumption and although the majority of the students searched have connectivity and informatic equipment, we consider that the use of remote education could not be satisfactory, due to their indisposition to this way of teaching. Further research on the qualitative and quantitative learning results of remote education, during and after this pandemic time, is necessary.

Keywords: Education. Covid-19. Remote learning. Presencial learning. Pandemic time.

INTRODUÇÃO

Em 07 de Outubro de 2020, 36.133.998 pessoas foram diagnosticadas com SARS-COV-2 (do inglês “severe acute respiratory syndrome coronavirus 2”, também conhecido como “novo coronavírus”) e, aproximadamente, 1.056.200 indivíduos morreram da COVID-19 (do inglês “coronavirus disease of the year 2019”) (WORLDOMETERS, 2020). Declarada como pandemia, em março de 2020, a COVID-19 é ocasionada pelo coronavírus que potencialmente pode levar à Síndrome Respiratória Aguda Grave (SARS) (GORBALENYA et al., 2020). A COVID-19, é disseminada facilmente e de maneira sustentada entre as pessoas (CDC, 2020). Portanto, devido a inexistência de vacina ou tratamento específico, medidas não farmacológicas, como o distanciamento social e condutas higiênico-sanitárias obtiveram destaque durante a pandemia (FIOCRUZ; ENSP, 2020). Neste sentido, no início de maio de 2020, 186 países ou regiões já haviam encerrado suas atividades escolares, de forma total ou parcial, com o intuito de conter a disseminação da COVID-19, afetando cerca de 70% dos alunos em todo o mundo (UNESCO, 2020).

Os docentes, agentes fundamentais no processo educativo, depararam-se, de forma súbita, com um cenário pedagógico singular e algumas alternativas foram formuladas e adotadas com o objetivo de reduzir o prejuízo educacional, preservando o direito à educação, bem como a saúde

dos discentes (FUNCAÇÃO CARLOS CHAGAS, 2020). Diante deste cenário, a UNESCO (2020) afirma que é necessário que ocorra uma articulação adequada entre Ensino a Distância (EaD) e Ensino Presencial, uma vez que, de acordo com Dias e Pinto (2020), muitos discentes não possuem as ferramentas necessárias para participar devidamente da modalidade EaD e muitos professores ainda não estão aptos para utilizar as plataformas digitais como principal meio de comunicação com seus alunos.

Com o advento da pandemia, as Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) foram adotadas pelos setores pedagógicos como a alternativa mais viável para o prosseguimento do ano letivo, principalmente nas Instituições de ensino superior para suprir a ausência das aulas presenciais (GOMES, et al. 2020). No entanto, para alguns especialistas em Educação, a modalidade EaD, ou o ensino remoto, como estamos chamando a adaptação do ensino presencial para este momento de pandemia, não pode ser a única solução, pois esta metodologia tende a acentuar as desigualdades já existentes, haja vista que não são todos os alunos que possuem os equipamentos necessários. Logo, se o objetivo for investir exclusivamente em ferramentas digitais para as Instituições de ensino superior, certamente, haverá uma contribuição para um declínio na aprendizagem dos discentes a curto e médio prazo (SOUZA; FRANCO e COSTA, 2016). Neste contexto,

é de suma importância que ocorra uma comunicação Instituição-Aluno, objetivando compreender o ponto de vista dos discentes acerca do assunto e coletar dados sobre a condição social e financeira dos estudantes.

Segundo Parasuraman (1991), o formulário é um conjunto de questões produzidas para gerar dados necessários para se atingir os objetivos do projeto. Desse modo, a aplicação de formulários para os discentes de Instituições de ensino superior, com o intuito de coletar dados e, posteriormente, analisá-los e selecionar a alternativa mais viável para o prosseguimento da Educação, torna-se extremamente útil, uma vez que, com a aplicação do formulário questões a respeito da saúde, situação social e financeira serão elucidadas. Neste sentido, este trabalho buscou realizar um levantamento acerca das opiniões sobre as condições estruturais dos discentes de Ciências Biológicas do IFPA Campus Belém relacionadas com a volta das aulas de forma remota. Mais especificamente, objetivamos verificar a quantidade de alunos que autodeclaram fazer parte de grupos de risco para o desenvolvimento de quadros graves da Covid-19 ou residir com pessoas que façam parte; avaliar a opinião sobre o retorno de forma remota; analisar as condições estruturais de equipamentos e internet para a realização do ensino remoto; avaliar se a melhor estratégia seria um retorno presencial, remoto ou híbrido.

MATERIAL E MÉTODOS

A pesquisa foi feita através

de dois questionários qualitativos e quantitativos, um formulado pela coordenação do curso de licenciatura em Ciências Biológicas do IFPA Campus Belém (Questionário 1), e outro pela equipe de Pesquisa da DEN - Diretoria de Ensino (Questionário 2), com o intuito de subsidiar a tomada de decisão sobre o retorno das atividades de ensino no IFPA - Campus Belém.

O público-alvo dos questionários (sujeitos da pesquisa) foram os discentes dos cursos de licenciatura do IFPA Campus Belém, sendo que o Questionário 1 foi elaborado exclusivamente para os alunos do curso de Ciências Biológicas e o Questionário 2 foi planejado para todas as turmas dos cursos de licenciaturas do IFPA Campus Belém. Ambos os questionários foram aplicados através da plataforma Google Formulários e divulgados através de links enviados nos grupos de WhatsApp oficiais de comunicação das turmas com o coordenador do curso. Não houve a obrigatoriedade dos alunos em responder aos questionários e os seus dados pessoais foram mantidos em total sigilo.

O Questionário 1 possui 10 questões de múltipla escolha e, ao final, há um espaço para se manifestar quanto a sua percepção ou opinião quanto ao ensino remoto. O questionário obteve a participação de 102 discentes no período de 13 a 24 de julho de 2020. Entretanto, para a formulação deste artigo, retirou-se o resultado da turma C858TP (13 alunos participantes), pois alguns

dos discentes estão no processo de formatura ou já se formaram e não responderam ao Questionário 2. O total após a subtração foi de 89 discentes participantes no Questionário 1.

O Questionário 2 possui 6 questões de múltipla escolha. O questionário obteve a participação de 479 discentes no período de 27 a 31 de agosto de 2020. Contudo, para este artigo, usaram-se somente os dados das turmas do curso de licenciatura em Ciências Biológicas (91 alunos participantes).

Entre os questionários, algumas perguntas se repetem, seja com pequenas alterações no comando das questões e/ou nas alternativas das respostas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos questionários enviados aos alunos pela coordenação do Curso de Ciências Biológicas (Questionário 1) e pela Direção de Ensino (Questionário 2) foram obtidas 89 e 91 respostas, respectivamente (Tabelas 1 e 2).

Observamos que o número de discentes participantes é muito similar entre os dois questionários e quando comparados ao total de alunos das turmas pesquisadas (116) cadastrados como ativos no SIGAA, aproximadamente 80% destes responderam aos questionários, o que irá proporcionar uma boa compreensão das problemáticas enfrentadas pela nossa comunidade discente, já que refletirá a realidade

da maioria deles.

Tabela 1. Distribuição dos respondentes do Questionário 1 por turma.

C851TC	C853NB	C855TB	C857NA
29	22	24	14
Total: 89 alunos			

Tabela 2. Distribuição dos respondentes do Questionário 2 por turma.

C851TC	C853NB	C855TB	C857NA
27	22	22	20
Total: 91 alunos			

Com o objetivo de investigar a possibilidade de um retorno presencial ou híbrido (presencial e remoto), ambos os questionários pediram para os discentes autodeclararem se pertencem ou não a algum grupo de risco. No entanto, o Questionário 2 incluiu uma alternativa, entre as opções de respostas, para verificar se os discentes possuem parentes que residem com eles e que pertencem a algum grupo de risco. Por isso, o consideramos mais completo para o objetivo da investigação e resolvemos apresentar este resultado aqui. Assim, notou-se que apenas cerca de 20% dos discentes não fazem parte ou possuem parentes que façam parte de algum grupo de risco para desenvolver formas graves da COVID-19. A grande maioria, quase 80% dos respondentes, declarou possuir parentes que residem com eles e fazem parte de algum grupo de risco (53,85%) ou fazer parte de algum grupo de risco (25,28%). A Figura 1 mostra a distribuição desses dados.

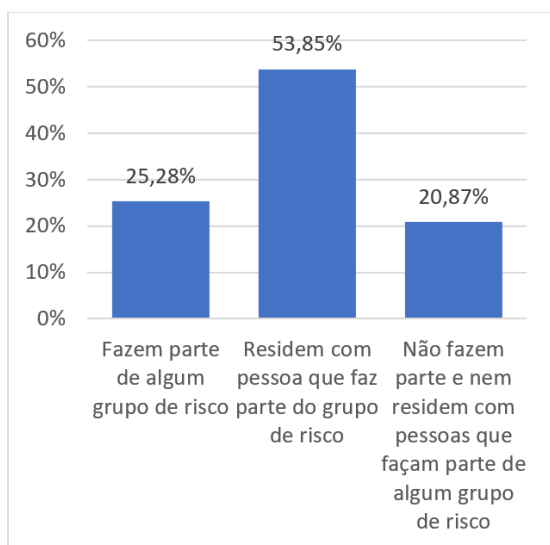


Figura 1. Situação dos discentes em relação ao risco de desenvolver as formas graves da covid-19.

Por apresentar um percentual bastante significativo de alunos que residem com pessoas pertencentes ao grupo de risco, a escolha mais sensata no momento é o retorno das aulas de forma remota, pois no atual cenário o ambiente escolar oferece risco aumentado não somente aos alunos, professores e funcionários, mas também aos seus familiares e a todos que cercam a comunidade escolar. Não é uma tarefa fácil contabilizar a população potencialmente exposta em função da retomada do ano letivo, já que nesse caso não se trata somente de estudantes, mas também seus potenciais contatos, não só no ambiente domiciliar, mas igualmente durante o transporte (FIOCRUZ, 2020).

Relativo à opinião dos discentes sobre o possível retorno das aulas de forma remota, como a Figura 2 destaca, a maior parte dos alunos (50,55%) não concorda com o retorno das aulas de forma remota. Contudo, uma parcela praticamente proporcional opinou

diferente e concorda com o retorno (48,35%), embora parte destes tenham concordado apenas condicionalmente (7,7%). A principal condicionante exigida por estes últimos é que a instituição assegure o acesso as TIC para todos os alunos, mas principalmente para os mais vulneráveis socioeconomicamente.

Consideramos que a provável explicação para aqueles que não concordam com o retorno do ensino de forma remota seja devido à falta de familiaridade com essa modalidade de ensino e/ou por acharem não possuir autonomia e/ou disciplina para realizar seus estudos remotamente. Segundo Capeletti (2014), o EAD pode se tornar acumulativo e sem aprendizado, pois os alunos que não possuem estas características tornam-se apenas cumpridores de tarefas e datas, sem aprendizado. Informalmente, alguns alunos relataram, ainda, que não concordavam por solidarizarem-se com os alunos sem a infraestrutura informacional necessária para acompanhar o ensino remoto.

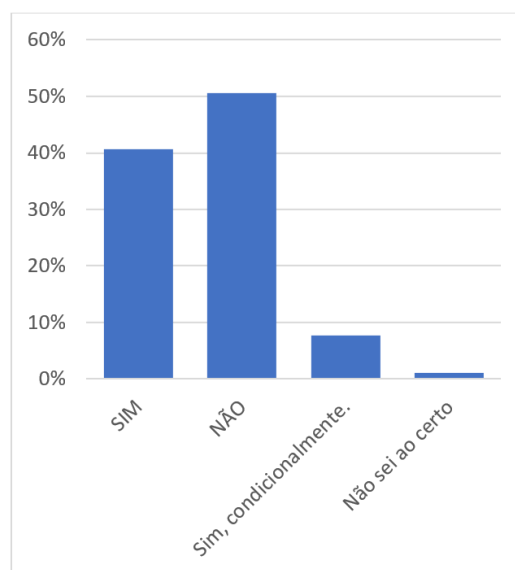


Figura 2. Estratificação dos discentes que concordam ou não com o retorno das aulas de forma remota no IFPA-Campus Belém.

Um possível prejuízo não mensurado nesta pesquisa, mas que vale ser mencionado e que pode estar influenciando os alunos a não concordarem com o retorno através de ensino remoto, é aquele decorrente da não realização das tradicionais aulas práticas de campo e de laboratório, pois com o ensino remoto será inviável a realização da praticamente todas elas. Rodrigues e colaboradores (2014), em um estudo realizado também com alunos do curso de Ciências Biológicas do IFPA Campus Belém, porém em um contexto pré-pandêmico, ressaltaram a importância que alunos e docentes deste curso atribuem para a realização das aulas práticas no ensino de ciências nas escolas do ensino básico e, provavelmente, para as suas próprias formações acadêmicas.

Ao perguntarmos se os discentes entendem o que é o ensino remoto e como ele será realizado no IFPA (Figura 3), a grande maioria dos alunos (70,32%) afirmou compreender a modalidade de ensino remoto que será realizada no IFPA. Contudo, boa parte dos discentes (25,28%) não conhece tal modalidade de ensino nem sabe como será ofertada na instituição. Essa questão é de extrema importância, pois alguns alunos terão os seus primeiros contatos com o ensino remoto. Relativo a isso, o IFPA elaborou um plano pedagógico sobre o retorno das aulas por meio do ensino remoto explicando aos discentes como essa modalidade de ensino será realizada. No entanto, consideramos vital que cada docente explique, ao início de cada disciplina, como os alunos deverão acompanhar as aulas e cumprir as atividades remotas. Além disso, todos

terão que ter a sensibilidade para entender que a maior parte dos professores e alunos estão vivenciando esta experiência pela primeira vez.

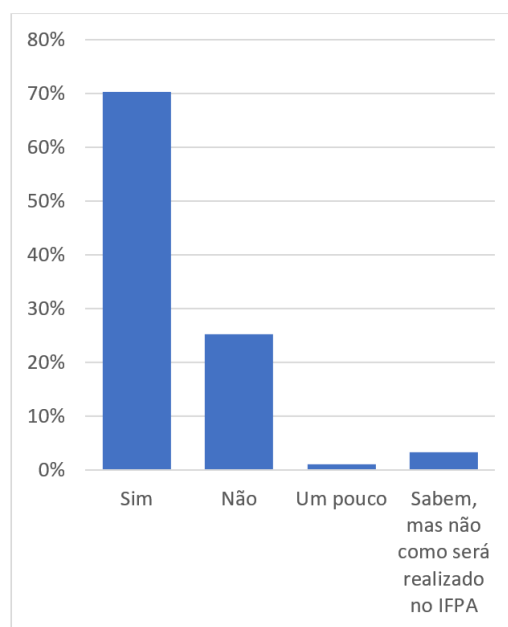


Figura 3. Sobre a pergunta “Você sabe o que é o ensino remoto e como ele será realizado no IFPA?”.

Não podemos esquecer que saúde física e saúde mental andam juntas. A duração prolongada do confinamento, a falta de contato pessoal com os colegas de classe, o medo de ser infectado, a falta de espaço em casa (que torna o estudante menos ativo fisicamente do que se estivesse na escola), e a falta de merenda para os alunos menos privilegiados socioeconomicamente são fatores de estresse que atingem a saúde mental e física de boa parte dos estudantes da Educação Básica e das suas famílias. Estimular a solidariedade, a resiliência e a continuidade das relações sociais entre educadores e alunos nesse período é fundamental, pois ajuda a minorar o impacto psicológico negativo da pandemia nos estudantes. Agora, importa prevenir e reduzir os níveis

elevados de ansiedade, de depressão e de estresse que o confinamento provoca nos estudantes e, em alguns casos, professores em quarentena (MAIA e DIAS, 2020).

Sobre o recebimento de auxílio financeiro (bolsas de estudo, auxílio digital, etc.) proporcionado pelo IFPA, percebeu-se que a maioria dos alunos (57,15%) não recebe auxílio financeiro da instituição, embora haja um número considerável de discentes que são beneficiados financeiramente (41,75%) (Figura 4).

O IFPA oferece auxílio financeiro aos alunos em situação de vulnerabilidade social, com o intuito de subsidiar tais estudantes para permanecerem na instituição, evitando assim a evasão escolar. Entretanto, alguns alunos calouros não obtiveram tais informações devido a provável não participação nas reuniões realizadas pelo Centro Acadêmico de Biologia e pela coordenação do curso de Licenciatura em Ciências Biológicas do IFPA onde tais assuntos foram tratados.

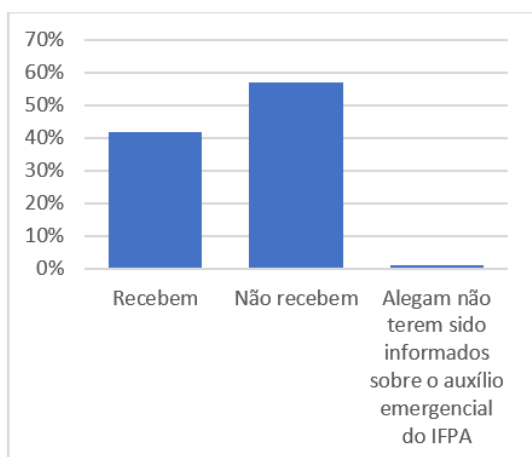


Figura 4. Discentes que declararam receber ou não recursos de assistência estudantil.

Referente ao tipo de internet que os alunos dispõem para utilização no

ensino remoto (Figura 5), após análise dos dados, foi evidenciado que houve predomínio de discentes dispondo de conexão com a internet (95,6%), seja por internet móvel (19,78%), residencial cabeada ou WiFi (60,44%) e por ambos (15,38%). Cerca de 4,4% dos alunos acusaram não ter acesso algum à internet (2,2%) ou só possuírem esse acesso em locais públicos fora de suas residências (2,2%), situações que consideramos indesejada para este momento de pandemia. Esta situação foi abordada por Dias e Pinto (2020), especialmente para alunos e professores mais empobrecidos, muitos deles localizados na periferia das grandes cidades ou na zona rural. Faltam computadores, aparelhos de telefonia móvel, software e Internet de boa qualidade, recursos imprescindíveis para uma EaD que resulte em aprendizagem, que consideramos similar ao necessário para um ensino-aprendizagem remoto com qualidade.

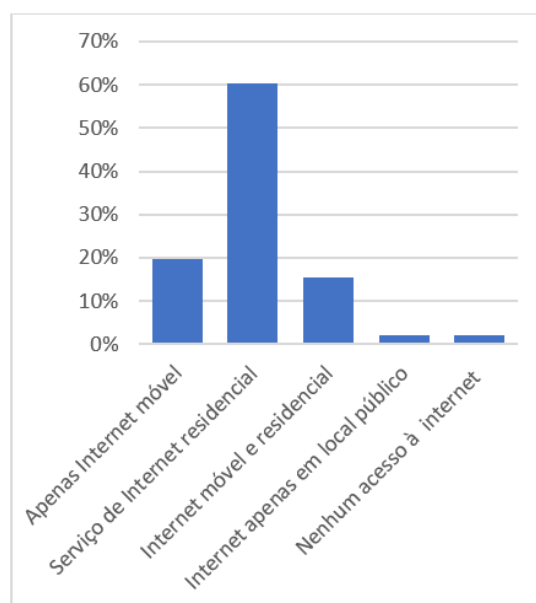


Figura 5. Serviços de internet que os discentes possuem para utilizar nas atividades de ensino remoto do IFPA – Campus Belém.

Em relação aos equipamentos utilizados para acesso à internet, observa-se na Figura 6 que a maioria dos alunos (47,25%) possuem smartphones de uso pessoal e computador e/ou notebook de uso compartilhado disponíveis para usar na realização de tarefas acadêmicas. Uma outra parcela considerável (31,86%) dispõe apenas de smartphone e/ou tablet de uso pessoal para utilização. Alguns alunos (17,58%) possuem computador e/ou notebook para acessar à internet, sendo que a metade deles compartilham seus equipamentos com outras pessoas em suas casas. A minoria dos discentes não possui equipamento que lhes permitam acessar o ensino remoto (1,09%) ou possuem apenas smartphone e/ou tablet de uso compartilhado (1,09%).

Diante do retorno das atividades de forma remota, os alunos que não possuem os meios necessários para participar dessa modalidade de ensino podem ser extremamente prejudicados, podendo até mesmo ter que realizar o trancamento das suas matrículas.

Todavia, essa perspectiva tem grandes chances de ser alterada, graças a uma campanha para doação de equipamentos essenciais para realização do ensino remoto. Três professores do Instituto Federal do Pará (IFPA) tomaram uma iniciativa e, por conta própria, lançaram a campanha “Doe uma Sala Virtual”, que tem como principal objetivo a arrecadação de equipamentos de informática que vão auxiliar os estudantes que não possuem acesso aos equipamentos eletrônicos e internet durante o retorno das aulas no

formato on-line (COSTA, 2020). Assim, esperamos ter encontrado na solidariedade uma forma viável para possibilitar um acesso mais igualitário em nossa comunidade discente.

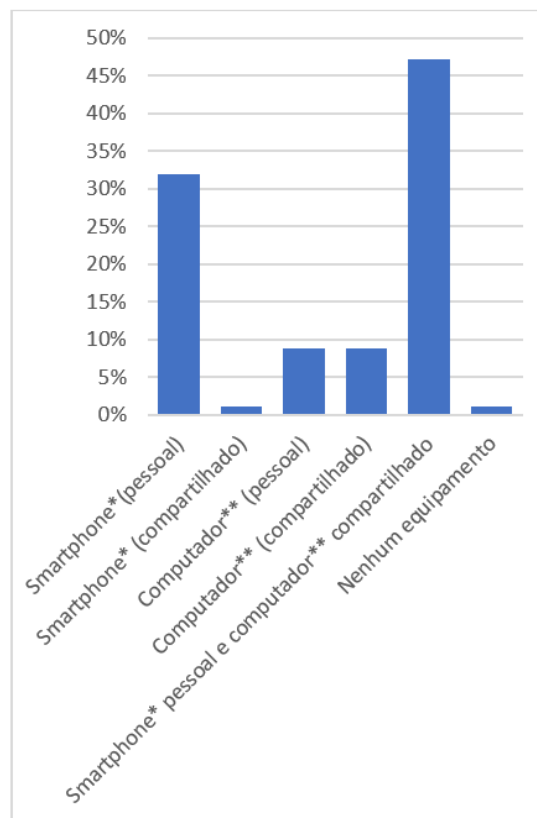


Figura 5. Equipamentos que os discentes possuem para utilização no ensino remoto. *smartphone e/ou tablet; **computador e ou notebook.

Nós precisamos repensar o futuro da Educação, incluindo uma articulação apropriada entre o EaD (ou ensino remoto) e o Ensino presencial (UNESCO, 2020), pois muitos no Brasil não têm acesso a computadores, celulares ou à Internet de qualidade – realidade constatada pelas secretarias de Educação de Estados e municípios no atual momento – e um número grande de professores precisou aprender a utilizar as plataformas digitais, inserir atividades online, avaliar os estudantes

a distância, e produzir e inserir nas plataformas material que ajude o aluno a entender os conteúdos, além das usuais aulas gravadas e online. Na pandemia, grande parte das escolas e das universidades estão fazendo o possível para garantir o uso das ferramentas digitais, mas sem terem o tempo hábil para testá-las ou capacitar o corpo docente e técnico-administrativo para utilizá-las corretamente (DIAS; PINTO, 2020).

CONCLUSÃO

Em vista dos cuidados sanitários necessários frente à pandemia da Covid-19 e dos resultados e discussões apresentados neste trabalho, chega-se à conclusão de que a decisão pela utilização do ensino remoto no curso de Ciências Biológicas do IFPA Campus Belém é a mais viável.

A Fiocruz (2020), através de uma nota elaborada pelo seu Observatório Monitora Covid-19 alertou que o momento ainda não é propício para o retorno das aulas presenciais no Brasil, considerando que tal decisão pode contaminar mais de 9 milhões de brasileiros pertencentes aos grupos de risco. Apesar dessas informações, no início de agosto realizou-se a volta às aulas em Manaus através de ensino híbrido, contudo, tal decisão colaborou para uma considerável alta de casos neste estado. Segundo a Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas (FVS-AM), entre os dias 18 e 24 de agosto (alguns dias após o retorno das aulas), 1.064 professores submeteram-

se a testes rápidos e dentre eles 342 testaram positivo, sendo que 238 já haviam passado do período de transmissão e 104 estavam com o vírus ativo, demonstrando que o ambiente escolar, no cenário atual, ainda não é seguro o suficiente (FVS-AM, 2020).

Reitera-se a importância da cautela em relação ao retorno presencial ou híbrido das aulas, visando preservar a saúde dos professores, alunos e seus familiares além de todos aqueles que cercam a comunidade escolar, aguardando o momento oportuno. Da mesma forma, consideramos que o ensino remoto pode não alcançar um aproveitamento satisfatório, devido à indisposição dos estudantes a este tipo de ensino com uso das TIC e, também, à infraestrutura ainda longe do ideal. Portanto, consideramos que mais pesquisas devem ser realizadas para acompanhar qualitativa e quantitativamente o aproveitamento do processo ensino-aprendizagem durante e após este momento de pandemia.

REFERÊNCIAS

CAPELETTI, A. M. ENSINO A DISTÂNCIA. Desafios Encontrados por Alunos do Ensino Superior. **Revista Eletrônica Saberes da Educação**. Volume 5 – nº 1 - 2014. Disponível em: http://docs.uninove.br/artefac/publicacoes_pdf/educacao/v5_n1_2014/Aldenice.pdf.

CDC. **Coronavirus Disease 2019 (COVID-19): how easily the virus spreads**. USA, 2020. Disponível em:

<https://www.cdc.gov/coronavirus/2019-ncov/prevent-getting-sick/how-covid-spreads.html>.

COSTA, Wesley. **Campanha quer arrecadar e doar computadores a estudantes do IFPA**. Jornal Diário do Pará, Belém, 01 de out. de 2020. Disponível em: <<https://www.diarioonline.com.br/Digital/Page?editionId=1509#book/9>>. Acesso em: 03 de out. de 2020.

DIAS, E.; PINTO, F. C. F. Educação e sociedade. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 27, n. 104, p. 449-454, set. 2019. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0104-40362019002701041>.

DIAS, E; PINTO, F. C. F. A Educação e a Covid-19. **Ensaio: aval. pol. públ. Educ.**, Rio de Janeiro, v.28, n. 108, p. 545-554, jul./set. 2020. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-40362020000300545&lng=en&nrm=iso

FIOCRUZ. **Populações em risco e a volta as aulas: Fim do isolamento social**. MonitoraCovid-19. 2020. Disponível em: <https://bigdata-covid19.iciet.fiocruz.br/>.

Fundação Carlos Chagas. **Educação Escolar em tempos de Pandemia**. Informe Nº 1: Pesquisa: Educação escolar em tempos de pandemia na

visão de professoras/es da Educação Básica. 2020.

Fundação Oswaldo Cruz & Escola Nacional de Saúde Pública (ENSP). **Documento sobre retorno às atividades escolares no Brasil em vigência da pandemia Covid-19**. 2020 FVS-AM. Fundação de Vigilância em Saúde do Amazonas. **Painel de Monitoramento da COVID-19**. Agosto, 2020. Disponível em: http://www.fvs.am.gov.br/indicadorSalaSituacao_view/60/2. Acesso em: 12 out. 2020.

GORBALENYA, A. E. et al. The species Severe acute respiratory syndrome-related coronavirus: classifying 2019-nCoV and naming it SARS-CoV-2. **Nature Microbiology**, 5, n. 4, p. 536-544, 2020.

PARASURAMAN, A. **Marketing research**. Ed. Addison Wesley Publishing Company, New York. 1991.

SOUZA, S.; FRANCO, V. S.; COSTA, M. L. F. Educação a distância na ótica discente. **Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 42, n. 1, p. 99-114, jan./mar. 2016. <https://doi.org/10.1590/s1517-9702201603133875>

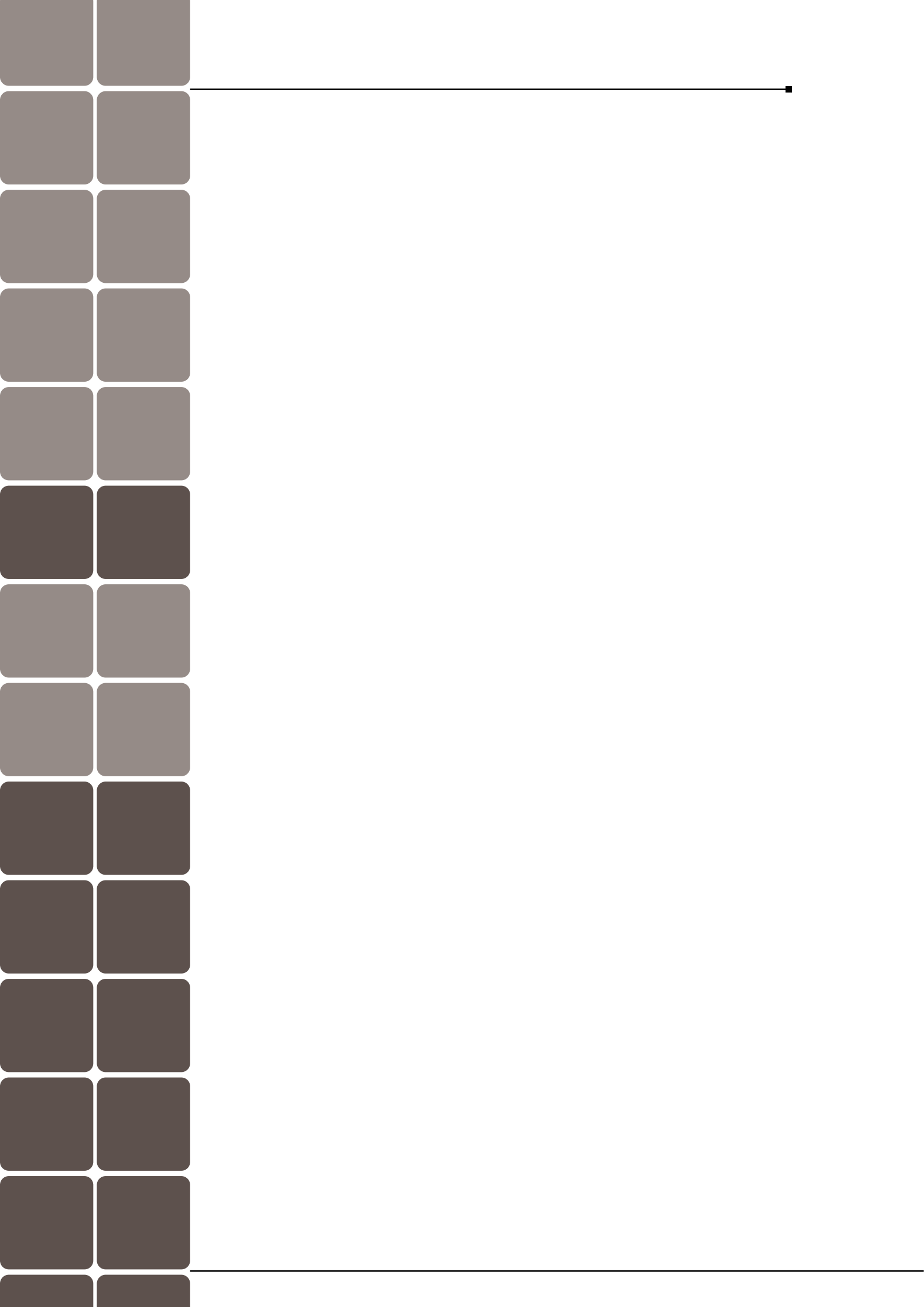
RODRIGUES, E. C.; SILVA, H. N. D.; JÚNIOR, E. F. M; DANTAS, J. K. Prática em ciências: Concepção dos alunos e dos professores de licenciatura em ciências biológicas do IFPA – Belém/Pará. **Revista Engrenagem**, Ano IV, Nº

8, Belém/PA, Novembro/2014. p. 48 - 53.

UNESCO. **A Comissão Futuros da Educação da Unesco apela ao planejamento antecipado contra o aumento das desigualdades após a COVID-19.** Paris: Unesco, 16 abr. 2020. Disponível em: <https://pt.unesco.org/news/comissao-futuros-da-educacao-da-unesco-apela-ao-planejamento-antecipado-o-aumento-das>. Acesso em: 4 jun. 2020.

UNESCO. **COVID-19 impact on education.** Disponível em: <https://en.unesco.org/covid19/educationresponse>. Acesso em: 2 maio 2020.

Worldometers.info. 2020. **Covid-19 Coronavirus Pandemic.** Disponível em: <https://www.worldometers.info/coronavirus/> Acessado em: 07/10/2020 às 12:00 horas.



A produção do NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidades em Belém do Pará em tempos de pandemia

The production of NEAB - Center for Afro-Brazilian Studies and Diversities in Belém do Pará in times of pandemic

Laurenir Santos Peliche

Professora de Artes e Relações Étnico-raciais, Coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus* Belém. Mestre em comunicação e cultura pela Universidade da Amazônia (UNAMA). **Endereço:** Rua Ó de Almeida, 880. Bairro do Reduto, Belém-Pará CEP: 66153-190 **E-mail:** laurenir.peniche@ifpa.edu.br

RESUMO

O presente artigo busca apresentar as ações de ensino pesquisa e extensão proposta e realizadas pelo NEAB- Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidades, em tempos de pandemia no âmbito do Instituto Federal do Para-IFPA. As ações estão inseridas no campo das relações étnico-raciais no âmbito do ensino pesquisa e extensão e envolvem programas e ações afirmativas que envolvem a memória, o protagonismo a formação de discentes e docentes e o fortalecimentos dos diálogos sociais no cumprimento da Lei nº10.639/2003.

Palavras-chave: NEAB. Ações afirmativas. Pandemia. Relações étnico-raciais.

ABSTRACT

This article seeks to present the research and extension teaching actions proposed and carried out by the NEAB- Center for African-Brazilian Studies and Diversities, in times of pandemic within the scope of the Federal Institute of Para-IFPA. The actions are inserted in the field of ethno-racial relations in the scope of teaching research and extension and involve affirmative programs and actions that involve memory, the protagonism of the training of students and teachers and the strengthening of social dialogues in compliance with Law No. 10,639/2003.

Keywords: NEAB. Affirmative Actions. Pandemic. Ethnic-racial relations.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Ao completar 15 anos de existência em 2020, o NEAB-Núcleo de Estudos Afro-brasileiros do Instituto Federal do Pará *Campus* Belém atua não apenas restrito às questões referentes ao passado de negros e negras no Brasil, mas sim que está em dia com as questões referentes ao presente e também voltado para o futuro. Desta forma, capacita profissionais e estudantes por meio de formação continuada, promove ações em rede, estimula a representatividade de pretas e pretos, registra e preserva a memória afro-brasileira e ainda se destaca no uso das tecnologias do seu tempo por meio de métodos ativos e da produção de produtos educacionais.

As ações do NEAB visam implementar diretrizes e políticas e direcionadas pelo MEC, para definir uma série de ações acadêmicas e junto à comunidade interna e externa ao IFPA *campus* Belém, buscando executar diversos projetos que visam capacitar a comunidade para a difusão do conhecimento da História e cultura africana e afro-brasileira com o objetivo de conscientizar a sociedade, da importância da contribuição africana na formação da sociedade brasileira e desta forma combater o racismo, um dos mais graves problemas sociais presente de forma estrutural em nosso país desde o processo de colonização e escravização do povo negro. Assim, o Núcleo tem atuado, por meio de seus membros integrantes, tem executado uma série de ações e projetos que têm

contribuído para a fruição de produtos educacionais e culturais.

De acordo com o Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana (2013) ao NEAB cabe o acompanhamento, estudo e desenvolvimento da Educação das Relações Étnico-raciais e Políticas de Ação Afirmativa no âmbito institucional. De acordo com Parecer CNE N°03/2004¹, e da Lei n° 11645/2008.

Ele trata, de política curricular, fundada em dimensões históricas, sociais, antropológicas oriundas da realidade brasileira, e busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nesta perspectiva, propõe à divulgação e produção de conhecimentos, a formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos orgulhosos de seu pertencimento Etnicorracial - descendentes de africanos, povos indígenas, descendentes de europeus, de asiáticos – para interagirem na construção de uma nação democrática, em que todos, igualmente, tenham seus direitos garantidos e sua identidade valorizada (Parecer CNE/CP n° 03/2004, p. 10.)

As ações realizadas pelo NEAB, nada mais são do que sistemas de reparações, de reconhecimento e de valorização da história, cultura e identidade que busca combater o racismo e as discriminações que atingem particularmente os negros. Nessa perspectiva, o núcleo propõe produção e divulgação de conhecimentos, a

1 - O parecer procura oferecer uma resposta, entre outras, na área da educação, à demanda da população afrodescendente, no sentido de políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura, identidade.

formação de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos conscientes de sua ancestralidade e orgulhosos de seu pertencimento étnico-racial.

O NEAB representa um importante locus de pesquisa, de elaboração de material e de formatação de cursos dentro das temáticas étnico- raciais embasadas no ensino, pesquisa e extensão permeados pela criatividade e inovação educacional postulando uma aprendizagem criativa fomentada por metodologias ativas onde o aluno é o autor e protagonista de sua aprendizagem na perspectiva dos quatro pilares do Afrofuturismo: ancestralidade, autonomia, futuro possível e tecnologia.

Também o NEAB realiza pesquisa visando instituir seu programa de memória, o Núcleo pesquisa registra, coleta e divulga a importância das existências humanas destacando aspectos como cultura e identidade como expressões afro-brasileiras e relações étnico-raciais adotando as correntes do multiculturalismo e do Pan africanismo buscando a partir daí desenvolver ações que busquem desmistificar e tratar de forma positiva as expressões vindas da África.

Nesse sentido, conforme a Resolução CNE/CP nº 01/2004², o Parecer CNE/CP nº 03/2004 e nas Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08 o NEAB:

- a) fomenta a formação inicial e continuada de professores e graduandos em Educação das Relações Etnicorraciais e Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e

Africana através da oferta de cursos de extensão, pós-graduação (lato e stricto sensu), além da disciplina Educação para Relações Etnicorraciais, obrigatória nos cursos de Formação de Professores desde 2007. b) elabora material didático específico para uso em sala de aula entendidas como Tecnologias Educacionais em diversos formatos (HQ, tabuleiro, cartas, podcast, vídeos, animação, dentre outros); c) atua com pesquisas relacionadas ao desenvolvimento de tecnologias de educação que atendam à temática, além de divulgar e disponibilizar essas ações através da extensão tecnológica; d) Pesquisa e divulga, expressões representativas da Cultura Afrobrasileira. (Parecer CNE/CP nº 03/2004, p. 19.)

FORMAÇÃO CONTINUADA PARA PROFESSORES, ESTUDANTES E SOCIEDADE CIVIL NO PARÁ

Formação continuada em rede no Brasil, apresenta-se como uma importante alternativa que tem sido implementadas com vistas a ofertar aos estudantes e aos professores a oportunidade de capacitar-se mesmo que à distância desde a primeira década dos anos 2000. Com a implementação do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, e o disposto na Portaria do Ministério da Educação nº 1.129³ de 27 de novembro de 2009 que constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica o governo propiciou o ingresso em centros oficiais de formação inicial ou continuada, como cursos de extensão, pós-graduação

2 - Institui as diretrizes curriculares nacionais para a educação das relações étnicorraciais e história afro brasileira e africana.

3 - Rede Nacional de Formação Continuada tem o objetivo de promover a formação continuada de professores da educação básica.

lato sensu e recentemente o mestrado profissional em matemática.

Em fevereiro de 2010 houve um chamamento público para que Universidades Federais, Estaduais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desenvolvessem atividades relacionadas com a formação inicial - licenciatura, com a extensão e pesquisa nas áreas de conhecimento da Educação Básica, e apresentassem projetos para a formação continuada de professores que atuam nas diversas modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, especificando sua abrangência – se Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos, Inclusiva, Quilombola, Prisional, do Campo, Indígena, Profissional e Tecnológica ou à Distância. A implementação da Política Nacional de Formação dos Profissionais do Magistério visou estabelecer um regime de colaboração e integração entre as esferas públicas, União, Estados, Municípios e as Universidades promotoras da formação continuada, responsáveis por organizar o material, formar o professor tutor encarregado de repassar a formação no âmbito dos Estados e Municípios.

Esse Chamamento público também estendeu-se para que Universidades Federais, Estaduais e os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia desenvolvessem atividades relacionadas com a formação inicial - licenciatura, com a extensão e pesquisa nas áreas de conhecimento da Educação Básica, e apresentassem

projetos para a formação continuada de professores que atuam nas diversas modalidades de ensino: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, especificando sua abrangência – se Ensino Regular, Educação de Jovens e Adultos, Inclusiva, Quilombola, Prisional, do Campo, Indígena, Profissional e Tecnológica ou à Distância.

Desta forma, Formação de Mediadores em Práticas ERE-Formação em Rede que teve sua primeira edição no ano de 2019, surge em decorrência de uma demanda presente no IFPA/Belém, onde há mais de um ano não realizava curso de formação continuada voltada às recentes discussões referentes às realidades sociais e à atuação dos profissionais em sala de aula no Cumprimento a Lei n 10.639/2003, a ação contribuiu para formulação de projetos futuros dentro da temática étnico-racial através da experiência interdisciplinar, essa proposta fortalece a organização, estrutura e domínio de fundamentos teóricos e metodológicos para a abordagem da referida temática em sala e em outros espaços.

O Público alvo da formação foi inicialmente estudantes das graduações da região metropolitana de Belém, professores, técnicos e membros da sociedade civil organizada estendeu-se a mais municípios, e teve como Correalizador o NEABI do Campus Abaetetuba. A metodologia adotada na ação foi primeiramente presencial, atendendo estudantes das graduações Instituto Federal do

Pará, Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará em sua primeira etapa em Belém, já a segunda etapa foi híbrida e presencial e à distância, metodologia adotada de recebimento e transmissão das oficinas foi por web conferência, garantindo assim, a transmissão simultânea para dois municípios do estado do Pará sem quedas na qualidade da transmissão. O Público participante dessas duas formações totaliza 120 pessoas atendidas no ano de 2019 em ambas as formações.

Nesse sentido, a atuação a atuação do NEAB realizando a formação de discentes e docentes da Região Metropolitana de Belém surge como ação afirmativa em consonância com política de extensão e ação educativa no Brasil. Esse processo que busca partilhar experiências enriquecedoras com outras instituições, e ainda atingir a um representativo público simultaneamente, fortalecendo dessa forma as ações em Rede no âmbito do Instituto Federal do Pará, essas formações devem ocorrer no decorrer dos próximos 4 anos, realizadas pelo NEAB IFPA e seus parceiros. Nesse momento de pandemias, buscaremos atender o máximo de municípios do estado. Conforme Barros

O processo de disseminar informações envolve dois aspectos fundamentais, o pressuposto de que há informações a serem disseminadas e que o próprio processo envolve estratégias e técnicas de comunicação (BARROS, 2003, p. 53).

A metodologia adotada na ação foi primeiramente presencial,

atendendo alunos do Instituto Federal do Pará, Universidade Federal do Pará, Universidade do Estado do Pará em sua primeira etapa, já em sua segunda etapa a metodologia de recebimento e transmissão das oficinas foi por web conferência, garantindo assim, a transmissão simultânea para dois municípios do estado do Pará sem quedas na qualidade da transmissão, e por se confirmar como experiência exitosa, agora neste momento de pandemia e da obrigatoriedade do distanciamento social, propomos agora estendê-la a um público maior ao propor realizá-la via Rede RENNEABI do IFPA.

Na Formação continuada em rede no Brasil, algumas alternativas têm sido implementadas com vistas a ofertar aos professores a possibilidade de ingresso em centros oficiais de formação inicial ou continuada, como cursos de extensão, pós-graduação lato sensu e recentemente o mestrado profissional em matemática, com a implementação do Decreto nº 6.755 de 29 de janeiro de 2009, que institui a Política Nacional de Formação dos Professores da Educação Básica, e o disposto na Portaria do Ministério da Educação nº 1.129 de 27 de novembro de 2009 que constitui a Rede Nacional de Formação Continuada dos profissionais da Educação Básica. Assim o Projeto Formação de Mediadores Práticas ERER e Formação em Rede, busca se consolidar como experiência exitosa e deverá tornar o IFPA Campus Belém uma referência nesse tipo de ação, sobretudo atuando em meio à

pandemia do COVID 19 com amplo impacto social.

Desde 2019 tem ocorrido essas formações, a primeira formação aconteceu em setembro (Figura 1) o projeto executou pesquisa e ação de formação e fortalecimento curricular em ERER; formar mediadores para práticas educativas atendendo discentes e docentes; Realizar duas formações, uma para discentes e outra para professores e técnicos e membros dos movimentos sociais em Belém, Ananindeua e Marituba; Certificar e prestar contas à comunidade. A segunda formação aconteceu em dezembro com atividades presenciais e á distancia (Figura 2).

A ação inicial baseou-se em 3 eixos norteadores: 1- Arte negra. Esse eixo abordará as nuances e a contribuição da produção artística Brasil África e sua contribuição para a valorização da consciência negra no Brasil, (contribuições da música; fotografia; literatura, cinema e vídeo); 2- Cultura e Identidade. Os caminhos percorridos desde as teorias raciais até a recente discussão sobre a formação do cidadão brasileiro e suas influências culturais são os principais tópicos que serão trabalhados nesse eixo desde as teorias raciais, divulgação da mestiçagem como solução da cidadania nacional. 3- Educação para as Relações étnico-raciais. Os motivos e contribuições e diretrizes para a aplicação da lei 10.639 para o combate ao racismo e para uma educação para as diversidades em nossas escolas, Universidades e na Comunidade.



Figura 1. Cartaz da 1ª formação em 2019.
Fonte: Modesto (2019).



Figura 2. Atividade da formação.
Fonte: Modesto (2019).

PROGRAMA LIVES ÉTNICO-RACIAIS

Live é uma transmissão ao vivo de áudio e vídeo na Internet, geralmente feita por meio das redes sociais. Esse mecanismo hoje se destaca em tempos de pandemia, em que precisamos ampliar nossos canais de comunicação e fruição das informações. Segundo Paula Tebbet,

As lives são uma ferramenta importante e essencial para o seu negócio ou marca: elas aumentam o engajamento do seu perfil e o seu alcance. São uma plataforma em que você pode compartilhar seu conhecimento com a sua audiência e gerar interação em tempo real (TEBETT, 2020, p. 01)

Durante a pandemia as *lives* têm se destacado como uma poderosa ferramenta comunicacional onde podemos abordar temas importantes que necessitam ser debatidos mesmo que à distância, elas aumentam o engajamento do seu perfil e o seu alcance. São uma plataforma em que você pode compartilhar seu conhecimento com a sua audiência e gerar interação em tempo real. Assim possibilita uma comunicação sistemática e organizada eficiente como instrumento utilizado pelos Núcleos NEAB e NEABI que hoje constituem a Rede RENEABIS do IFPA.

Desta forma buscou-se estruturar as *LIVES ÉTNICO-RACIAIS*, como primeiro Programa do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidades- NEAB, em parceria com a *Rede de NEABs, NEABIs e Grupos Correlatos RENNEABI-IFPA*, em tempos de pandemia com a necessidade de distanciamento social. Assim o programa surge como ação afirmativa conjunta, constitui-se como atividade virtual vinculada aos projetos de extensão em execução por esses núcleos, destaca-se como ação adequadas a essa nova realidade imposta por essa pandemia que vivemos, desta forma fortalecendo os debates na Extensão nesse momento

tão crítico, assim como da valorização e execução de atividades comunicativas e educacionais a distância.

As ações desses núcleos visam promover debates que auxiliem na implementação das diretrizes e políticas direcionadas pelo MEC para definir uma série de ações acadêmicas e junto à comunidade interna e externa ao IFPA e capacitar esta comunidade para a difusão do conhecimento da História e Cultura Africana e Afro-brasileira e indígena conforme as Leis nº 10.639/03 e nº 11.645/08.

Assim a *Rede de NEAB, NEABI e Grupos Correlatos RENNEABI-IFPA* apresentam suas ações incorporando ao programa *LIVES ÉTNICO-RACIAIS* importantes projetos que dão continuidade a ações afirmativas realizadas pelos Núcleos presentes na rede. O programa respeita e dialoga com a realidade de cada CAMPUS, promovendo essas ações de acordo com a identidade autonomia de cada Campus e relevância diante das realidades regionais.

Também ao realizar essa primeira ação em rede entre os Campus de IFPA, os Núcleos se fortalecem como grupo representativo das discussões inclusivas e antirracistas, institucionalmente fortalecem a inserção do Instituto Federal do Pará com a comunidade paraense e com a sociedade em geral, buscando atingir mais grupos em nossas ações educativas e à distância diante de um cenário de Pandemia mundial.

O Programa destaca-se por receber os diversos projetos realizados

pelos núcleos NEABI- Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e indígenas presentes no IFPA e que constituem a REDE RENEABIS do IFPA que nesse momento de pandemia realizam suas ações afirmativas por meio virtual, desta forma essas *lives* que ocorrem semanalmente debatem importantes temas referentes as questões étnico-raciais na Amazônia, no Brasil e no mundo. A primeira Live ocorreu em junho de 2020 (Figuras 3) com tema de grande relevância social, dando sequência a uma serie de *lives*. Outras Lives ocorreram em parceria com a outros Campus do IFPA. Essas *lives* ocorreram e seguirão ocorrendo com agenda prevista e aprovada pelos núcleos da rede durante todo o ano de 2021.



Figura 3. Cartaz da 1ª Live Campus Belém.
Fonte: Pinheiro (2020).

A ação como um todo, buscou realizar 12 *lives* com temáticas étnico-raciais que ocorrem quinzenalmente para dinamizar a comunicação e diálogo entre os NEABS da Amazônia e do Brasil; Apresentar os projetos de Extensão realizados pelos Núcleos de Estudos da Rede RENEABIS DO IFPA; Promover uma maior interação entre os Núcleos da REDE RENEABIS do IFPA e a comunidade em geral.

1º WEBINÁRIO INTERNACIONAL BRASIL ÁFRICA

O 1º Webinário Internacional Brasil África/2020 que teve como tema Olhares de Resistencia e a Questão de Direitos Sobre a Vida e Ancestralidade tem por objetivo evidenciar e debater os múltiplos olhares de resistência, e a questão de direitos sobre a vida e ancestralidade no Brasil e na África. Desta forma a REDE RENNEABI de Núcleos de Estudos afro-brasileiros, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas e Grupos Correlatos que envolve hoje os 18 Campis do Instituto Federal do Pará, buscam validar suas ações em Rede, promovendo esse importante debate junto aos diversos grupos sociais na Amazônia no Brasil e na África estendendo e estreitando as reações Institucionais e sociais com diversos grupos da nossa sociedade contemporânea o evento ocorreu de 23 a 26 de novembro comemorativo a Semana da Consciência Negra (Figura 4).

A realização de um evento desta

magnitude pela rede RENNEABI e Grupos Correlatos busca evidenciar e valorizar o trabalho desses núcleos, que atuam a anos no trato com a equidade nas diferentes dimensões das relações étnico-raciais, promovendo assim diversas alternativas articuladas no âmbito da instituição entre discentes, docentes e servidores, das forças sociais da região, bem como ao setor produtivo, e hoje queremos também debater com países do continente africano.

O evento apresenta um caráter interdisciplinar, por permitir a interação entre as diversas vertentes da diversidade que hoje atuam no país, trazendo questões que são demandas importantes para os países onde buscamos promover ações e políticas afirmativas a fim de promover uma sociedade de diversidades, direitos e antirracista. O evento debaterá temas importantes como: Necropolítica, Saberes Arte e Cultura, Gênero, A Questão Ambiental, e a Religiosidade e Ancestralidade, questões que estão em evidência nas relações étnico-raciais e que necessitam de ações afirmativas urgentes.

Assim, o 1º Webinar convida discentes e docentes do IFPA e outras instituições de ensino e pesquisa, membros do movimento Negro e comunidades tradicionais, a fazerem parte desse momento num espaço de intercâmbio e debate que aponte caminhos de atuação para os grupos que buscam melhorias das problemáticas relacionada as relações raciais entre o Brasil e a ÁFRICA.



Figura 4. Cartaz de divulgação do evento.
Fonte: Rubens Pinheiro (2020).

As ações apresentadas são fruto do trabalho desenvolvido por esses grupos atuantes que vêm desenvolvendo, trabalhos de ensino a pesquisa e extensão no Âmbito do IFPA e sociedade organizada, onde esses núcleos procuram desenvolver ações que permitam combater o racismo e dar outra visibilidade às pessoas afro-brasileiras e africanas.

O evento também divulgou as ações afirmativa e projetos dos Núcleos da Rede RENNEABI por meio das reuniões RENNEABI apresenta, assim como as publicizarem na revista do Campus Belém, Revista Engrenagens, prestando contas à comunidade das ações de pesquisa, ensino e extensão.

O 1º WIBA- WEBINÁRIO INTERNACIONAL BRASIL ÁFRICA, tem como objetivo promover o intercâmbio e debate das ideias em comum e acerca dos problemas

existentes entre Brasil e África, desta forma a REDE RENNEABI busca constituir esse evento enquanto espaço de divulgação e circulação e promoção da produção cultural e científica dos/as artistas ativistas pesquisadores negros/as e de estudiosos/as das temáticas vinculadas à população negra, sob a perspectiva do diálogo entre os povos africanos era da diáspora com vistas aos debates e reflexões acerca da intelectualidade negra nos diferentes campos e áreas de conhecimento, buscando alternativas de resistência do enfrentamento e do combate às diversas formas de racismo e diversos problemas sociais.

O evento envolve projeto envolve um público diversificado, docentes, discentes das graduações, estudantes do Integrado, convidados, palestrantes, artistas e o movimento Negro, que serão envolvidas durante os seis dias de programação. Ainda através das ações de divulgação e comunicação busca-se atingir a um público de centenas de pessoas.

PROGRAMA DE MEMÓRIA E PROTAGONISMO AFRO-BRASILEIRO

O Programa Memória do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros visa a salvaguarda e preservação de divulgação das heranças africanas presentes na nossa cultura. Assim o NEAB busca a fruição e divulgação das diversas expressões da nossa afrobrasilidade que se fazem presentes nas diversas manifestações tais como:

Religião, Movimentos sociais, artistas e Griôs, e as diversas linguagens por onde perpassam os importantes atores que hoje garantem a representatividade de toda uma comunidade de pretas e pretos em constante movimento e reivindicações nos espaços culturais e territórios da Negritude sobre a importância da existência de um programa de memória. Como se sabe,

[...] A evolução da sociedade na segunda metade do século XX, clarifica a importância da aposta representada pela memória coletiva e esses depoimentos dão plena ideia de alguns importantes momentos de nossa sociedade (LE GOFF, 2000, p. 57).

Desta forma o NEAB pesquisa e realiza o seu Programa e Memória e realiza o Projeto Memória da Sacralidade afro-brasileira no Tambor de Mina em Belém do Pará, registrando divulgando e preservando a musicalidade presente no Tambor de Mina em terreiros da Região Metropolitana de Belém. Um trabalho inédito junto a esta manifestação religiosa praticada na Amazônia, caracterizada pelos elementos indígenas em diálogo com os orixás africanos. A pesquisa histórica dos terreiros de Mina se completa com o registro do repertório musical dos rituais para a criação de um acervo sonoro a ser reunido numa plataforma digital gratuita, esses repertórios se mostram importantes produtos educativos vinculados aos saberes ancestrais e imateriais do povo preto constituindo-se e importante método registro, salvaguarda e memória.

O Tambor de Mina é a religião de matriz africana mais praticada no

Pará. Segundo dados da Pesquisa Socioeconômica e Cultural de Povos e Comunidades Tradicionais de Terreiros realizada em 2010, pelo Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Fome, nas Regiões Metropolitanas de Belém, ela é praticada por 60% dos terreiros. O trabalho também apontou que “a necessidade de uma política inclusiva e urgente”.

A pesquisa e difusão da Cultura afro-brasileira na Amazônia ainda se apresenta como um campo pouco explorado, a própria historiografia tem deixado a região como segundo plano se compararmos a outras religiões do Brasil, equivocadamente pela suposição que a Amazônia seja uma terra de índios, mas somos o terceiro território quilombola do país, daí a importância de difundir uma cultura que tem sido invisibilizada, e fazer disso instrumento de combate ao racismo.

Neste sentido e com o intuito de reconhecer a importância da África na história da formação do povo brasileiro e fortalecer o ensino da cultura afro-brasileira propomos a criação deste acervo sonoro como material educativo, combatendo a escassez de materiais didáticos que explorem essa questão da identidade nacional.

Assim, a pesquisa da memória musical dos terreiros de Mina é uma importante ferramenta de divulgação da cultura afro-brasileira na Amazônia, assim como material educativo relevante para divulgar e desmistificar as religiões de matriz africana e, desta forma, combater o racismo em nossa sociedade.

A constatação se reflete no dia a dia destas comunidades, marcado por um crescente clima de insegurança. Para se ter uma ideia, nos últimos dois anos seis pais de santo foram assassinados. Além disso, os praticantes são obrigados a conviver com invasões de terreiros, roubos constantes e outras violências que ameaçam acabar com as práticas tradicionais de matriz africana.

Objetivando combater a escassez de materiais didáticos que venham explorar a identidade nacional e combater o racismo religioso, propomos a criação de um acervo audiovisual que seja trabalhado como material educativo, visando ao fortalecimento da cultura afro-brasileira.

Desta forma o projeto busca realizar pesquisa de campo e coleta de dados com intuito de difundir a religiosidade afro-brasileira, construir acervos educacionais e combater o racismo presente em nossa sociedade, permitindo aos estudantes da graduação, experiências teórico-práticas na realização da disciplina relações étnico raciais.

O projeto está realizando 4 visitas técnicas a terreiros de mina da nossa capital Belém do Pará; realizar coleta de dados e áudios das manifestações religiosas; coleta de depoimentos para a posteridade que sirva para exibição em plataformas digitais assim como programas de tv; realizar entrevistas com o Pai de santo e membros da casa; realizar registros e levantamentos fotográficos festas e celebrações ocorridas no terreiro para

a confecção de material expositivo.

A metodologia escolhida para ser utilizada é primeiramente realizar levantamento sobre a localização e tempo de existência de importantes casas de mina na capital e pesquisas sobre história do Tambor de Mina em Belém e na região por meio de documentários, textos e exposições realizadas em sala de aula, em seguida estabelecemos a metodologia de execução da pesquisa em que conta de entrevistas filmagens e fotografias e outros recursos. Em janeiro de 2020 houve a visita técnica no terreiro Terreiro Mawukwê Agamahossu, onde foram realizadas entrevistas e registros fotográficos desta tradicional casa de Belém (Figura 5).



Figura 5. Brasão do Terreiro Mawukwê Aqamahossu.

Fonte: <https://www.facebook.com/MawukweAgamahossu>, 2020.

Os registros aqui presentes são referências a identidade da casa e a um dos seus altares de imagens que fazem parte da casa (Figura 6). Todo o material coletado passará por um processamento técnico para em seguida ser disponibilizado na internet a partir do final de ano de 2020.



Figura 6. Altar de Santos do Terreiro Mawukwê Agamahossu.

Fonte: <https://www.facebook.com/MawukweAgamahossu>. 2020.

**NOSSAS HISTÓRIAS-DEPOIMENTOS
PARA A POSTERIDADE:**

Os Depoimentos para a Posteridade são um recurso muito utilizado e é resultado de um projeto pioneiro no Brasil, criado um ano depois da fundação do Museu da Imagem e do Som de São Paulo em 1966 primeiro museu do gênero Brasil, no ano de 1970 foi inaugurado o Museu da Imagem e do Som do Pará- MIS terceiro criado no Brasil que também adotou como recurso de registro para programa de memórias depoimentos para a posteridade, assim como entrevistas e outras ações. Esses depoimentos hoje são adotados por diversos setores como metodologia de registro e catalogação das memórias e personalidades que se destacam em nossa sociedade até os dias atuais.

Os Depoimentos constituem em registros e gravações capturados em caráter digital a partir de depoimentos prestados por personalidades vinculadas aos diversos setores da cultura e da vida cotidiana, esses nomes são escolhidos pelo núcleo, pela pesquisa realizada junto aos setores do movimento negro, literatura, teatro, esportes, música, cinema, jornalismo, movimento negro, educação entre outros.

O programa de depoimentos para a posteridade, consiste na gravação em áudio e vídeo, de depoimentos prestados por pessoas representativas dos diversos setores da cultura popular e erudita do Rio de Janeiro e do Brasil e além da divulgação desses personagens da nossa história, buscamos constituir também acervos audiovisuais.

A Coleção Depoimentos para Posteridade é constituída atualmente de mais de mil depoimentos em aproximadamente quatro mil horas de gravação, disponíveis para consulta. A ação prevê a gravação Depoimentos de história de vida, realizados por personalidades relevantes na história da representatividade dos pretas e pretos negra no Pará e no Brasil. Assim definiu-se pelo registro dos testemunhos de representantes da cultura popular e dos mais diversos segmentos.

Esses depoimentos que inicialmente foram capturados em caráter informal, sem roteiro metodológico, sem cunho científico. Desde a década de 1990, passaram a ser realizadas com um roteiro previamente elaborado, o que contribuiu para aprofundar o conteúdo

dos depoimentos, de forma a atender com mais eficiência às necessidades dos pesquisadores. As perguntas são previamente discutidas com o entrevistado e os convidados e só então é elaborado o roteiro da entrevista.

V CONGRESSO NACIONAL DE DIVERSIDADES E QUESTÕES ÉTNICO-RACIAIS

O V Congresso Nacional de Diversidades e Questões Étnico-raciais/2020 tem por objetivo evidenciar e debater Ancestralidade e resistência Cultural em tempos de Estado e Exceção no âmbito da atuação dos Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Diversidades e grupos correlatos na Amazônia e no Brasil. Realizado pelo - NEAB IFPA /UEPA e Grupo de Estudos Afro-amazônicos, entidades que atuam há muitos anos no trato com a equidade nas diferentes dimensões das relações étnico-raciais, potencializando alternativas de atuação no ensino, na pesquisa, na extensão e inovação articuladas as forças sociais da região, bem como ao setor produtivo.

Para Carmo e Pedro (2005 p 131) a Ciência é uma atividade social, e, portanto, precisa ser divulgada debatida e refletida. A comunidade científica vista como produtora e disseminadora de novos conhecimentos científicos precisa estar constantemente em busca de informações atualizadas, e para isso precisa fazer uso dos mais diversos canais de comunicação científica que permitam a identificação dos conhecimentos existentes.

Assim percebermos a importância de realizar este evento no

fomento as discussões e produções científicas o que reforça a função do NEAB. O Congresso apresenta um caráter interdisciplinar, por permitir a interação entre as diversas vertentes da diversidade que hoje atuam no país, trazendo questões que são demandas importantes num estado de exceção que busca desarticular e invisibilizar as pessoas que estão à margem, atores presentes em nossa sociedade que são empurrados todos os dias ao não protagonismo cotidiano, fato esse estimulado pelas forças conservadoras que atuam no país. Para tanto, o Congresso convida egressos do Curso de Especialização em Educação para Relações étnico-raciais, bolsistas de Projetos implementados pelo NEAB, egressos da Disciplina Educação para Relações étnico-raciais dos Cursos de Formação de Professores do IFPA *campus* Belém, grupos de pesquisa que atuam na Amazônia e no Brasil a fazerem parte desse momento um espaço que debata e aponte caminhos de atuação para os grupos que buscam melhorias das problemáticas relacionada as relações raciais.

As ações apresentadas são fruto do trabalho desenvolvido por esses grupos atuantes que vem desenvolvendo, trabalhos de ensino a pesquisa e extensão no Âmbito do IFPA, UFPA E UEPA e sociedade organizada, instituições que buscam desenvolver políticas que permitam combater o racismo e dar outra visibilidade às pessoas afro-brasileiras.

Os Núcleos de estudos nas suas Instituições são importantes,

enquanto instrumento legal, indutor das demandas étnico-raciais no IFPA, entendidas como uma contracultura acadêmica periférica em relação à cultura dominante, em que, através da divulgação e ampliação das Ações Afirmativas existentes, mostra um leque de aspectos favoráveis ao acesso e permanência do negro na instituição, funcionando como um importante instrumento de parceria com o ensino, a pesquisa e a extensão. E que hoje são importantes instrumentos que buscam dar vozes e representatividade às diversidades.

O Congresso busca reunir profissionais da educação, egressos dos programas de Pós-graduação e licenciaturas de ERER, militantes dos movimentos sociais e comunidades tradicionais par debater ideias sobre diversidade cultural e educação antirracista e desenvolver os profissionais que trabalhem nestas áreas. Em 2021, serão, onze temáticas que serão abordadas e debatidas: Educação das relações étnico-raciais; As Práticas socioeconômicas; Os fenômenos culturais; auto cuidado e saúdes alternativas; A Territorialidade, sustentabilidade, identidades e comunidades tradicionais; Política LGBT; Gênero e sexualidades; Religiões e religiosidades na educação; Direitos humanos e políticas públicas de acesso e permanência na educação de jovens, adultos e idosos; Educação no campo, Educação quilombola; Comunidades tradicionais; Diversidade cultural, inclusão e acessibilidade; Currículo; Práticas pedagógicas e

interculturalidade; Políticas de juventude e diversidade (Figura 7).



Figura 7. Cartaz do evento.
Fonte: Pinheiro (2020).

O projeto que está em sua quinta edição, foi pensado inicialmente para ocorrer de forma presencial no ano de 2020 planejamos, enviamos os convites, agora por conta da pandemia do Corona Vírus popularmente conhecido como COVID 19, a ação foi redimensionada para ocorrer virtualmente em Maio de 2021 no mês da África e estende-se a um público bastante diversificado, entre os quais estão conferencistas, palestrantes, avaliadores, estudantes artistas e monitores, movimento negro, comunidades tradicionais, estarão envolvidas diretamente várias pessoas e através das ações de divulgação e comunicação, busca-se atingir um público de milhares de pessoas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste artigo sobre a produção no Núcleo de Estudos Afro-brasileiros NEAB Belém em tempos de pandemia, procurei apresentar ao leitor os fazeres científicos e culturais realizados no âmbito do ensino, pesquisa e extensão. Destaco a formação continuada para professores e estudantes da região metropolitana de Belém; o Programa de Memória Afro-brasileira no Pará; o I WIBA – 1º Webinário Internacional Brasil/África, O V Congresso Nacional de Diversidade e Questões Étnicorraciais e a Produção de produtos educacionais.

É importante destacar que o professor não pode atuar sozinho, ele necessita de diversos suportes na desconstrução das desigualdades enfrentadas pela escola. Assim é essencial e pertinente a existência de Núcleos e grupos correlatos no interior dessas instituições formadoras de professores e em relações com os movimentos sociais, que façam o trato das questões étnico-raciais no ensino, pesquisa e extensão desenvolvendo diversas ações e se constituindo como mais uma instância social de combate ao preconceito e a todo tipo de discriminação, no combate a desigualdades e na promoção da equidade social e racial.

Os Núcleos de Estudos Afro-brasileiros e Grupos Correlatos se constituem espaços para uma atuação orgânica e contra correntes hegemônicas eurocênicas e, notadamente no campo da educação,

a atuação desses NEAB's tem sido a mola propulsora e proativa que tem construído um caminho de sucesso, com destaque para a formação inicial e continuada de professores mediante a realização de disciplinas obrigatórias, eletivas e optativas, cursos de extensão, aperfeiçoamento e Pós-Graduação *Lato Sensu*, seminários, simpósios, Congressos, ciclos de palestras e debates, pesquisas, dentre inúmeras outras ações desenvolvidas.

Finalmente, as ações aqui descritas contribuem para a produção de conhecimento na perspectiva da diversidade étnico-racial reverberar no interior dos espaços escolares e não escolares, sobretudo, em práticas educativas mobilizadoras da formação crítica de cidadãos e profissionais da educação protagonistas criativos e inovadores hoje e no futuro.

REFERÊNCIAS

- BARROS, Maria Helena T. C. de. **Disseminação da Informação: entre a teoria e a prática**. Marília: s. n. 2003.
- BRASIL. **Lei 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: Brasília, 30 de dezembro de 2008.
- BRASIL. **Lei nº 10.639, de 09.01.03**: altera a lei 9394/96 para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-brasileira e Africana". Brasília. 2003.
- BRASIL. **Plano Nacional de Implementação das Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação das Relações Etnicorraciais e para o Ensino de História e Cultura Afrobrasileira e Africana**. 2013.
- BRASIL. **Resolução CNE/CP Nº 02/2015**, de 1º de julho de 2015. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais para a formação inicial em nível superior (e para a formação continuada. DOU, Brasília, 3 de julho de 2015, Seção 1, p. 28.
- BRASIL. **Resolução nº. CNE/CP 001/2004**, de 17 de junho de 2004. Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. 2004.
- CARMO, João dos Santos; PEDRO, Paulo Sergio Teixeira. **Apresentação de trabalhos em eventos Científicos, comunicação Oral e Painéis. Interações em Psicologia**. Curitiba. V9 I, p131-142. 2005.
- LE GOFF, Jacques. "Documento/ Monumento". In: **História e Memória**.

Campinas: editora da Unicamp, 2003

MAWUKWÊ, **Brasão do Terreiro**
Mawukwê Agamahossu.

<https://www.facebook.com/MawukweAgamahossu>. Acesso em 06/07/2020. 2020. Figura 05.

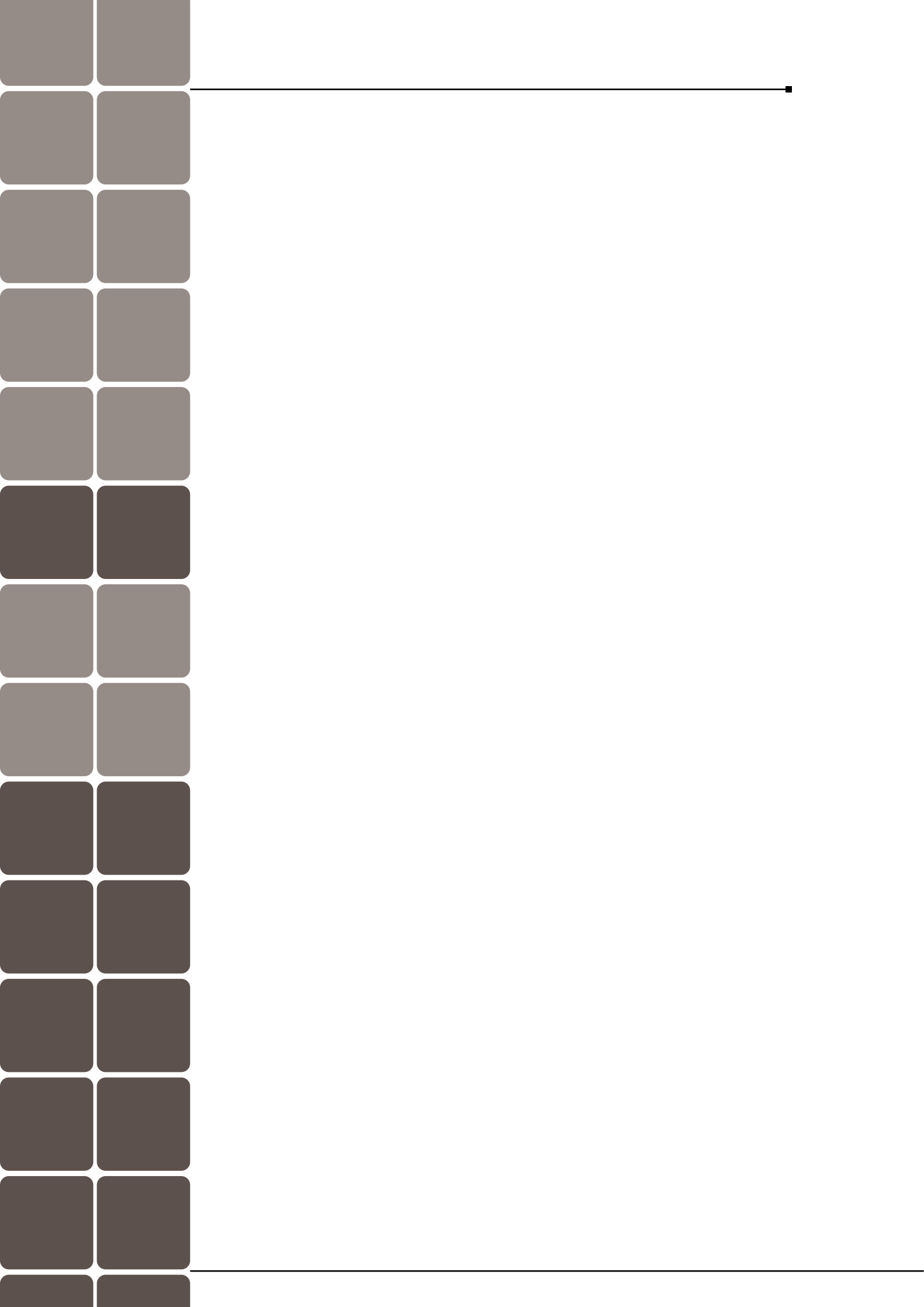
MODESTO, Deverlyn. **Formação de Mediadores em Práticas ERER.** 2019.

PINHEIRO, Rubens. **Lives Etnicorracias-** Cartaz da 1º Live Campus Belém. 2020.

PINHEIRO, Rubens. **I WIBA Webinário Internacional Brasil África-** Cartaz Olhares de Resistência e a Questão de Direitos sobre a Ancestralidade. 2020.

PINHEIRO, Rubens. **V Congresso Nacional de Diversidades e Questões Etnicorraciais-** Cartaz ancestralidade e resistência cultural em tempos de “estado exceção”. 2020.

TEBETT, Paula. **“As lives estão em alta e você precisa saber o fundamental”**, 2020. <https://www.ecommercebrasil.com.br/artigos.html>. Acesso em 12/10/2020.



Jabaquara: tecnologia educacional sobre vaqueiros negros e resistência à escravidão

Jabaquara: educational technology about black cowboys and resistance to slavery

David Durval Jesus Vieira

Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Parauapebas*. Mestre em História Social da Amazônia (UFPA). **Endereço:** Rodovia PA-275, 68,8 km, Bairro União, Parauapebas – PA, CEP: 68515-000. **E-mail:** david.vieira@ifpa.edu.br.

Patrícia da Silva Chaves

Docente no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Conceição do Araguaia*. Mestre em Estruturas e Materiais de Construção (UFPA).

Michely Rocha Vieira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Parauapebas*. Discente do curso técnico em Mecânica integrado ao ensino médio

Mário Washington Oliveira Ferreira

Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – *Campus Parauapebas*. Discente do curso técnico em Mecânica integrado ao ensino médio

RESUMO

O presente artigo apresenta uma proposta de tecnologia educacional para facilitar o aprendizado dos alunos da educação básica sobre negros escravizados e resistência à escravidão, especialmente no caso dos vaqueiros negros no Pará, atendendo ao que dispõe a lei 10.639 e o Parecer CNE/CP 03/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais que a regulamenta. A proposta foi estimulada por alguns resultados alcançados pelo projeto de pesquisa Processos socioambientais da criação de gado no Pará (1852-1934), em andamento no Instituto Federal do Pará – *Campus Parauapebas*.

Palavras-chave: Tecnologia educacional. Vaqueiros negros. Escravidão. Pará.

ABSTRACT

This article presents a proposal for educational technology to facilitate the learning of basic education students about enslaved blacks and resistance to slavery, especially in the case of black cowboys in Pará, in compliance with the provisions of Law 10.639 and Opinion CNE/CP 03/2004 that establishes the National Curricular Guidelines that regulates it. The proposal was stimulated by some results achieved by the research project Socio-environmental processes of cattle raising in Pará (1852-1934), underway at the Federal Institute of Pará - Campus Parauapebas.

Keywords: Educational technology. Black cowboys. Slavery. Pará.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

O presente artigo apresenta uma proposta de tecnologia educacional a ser empregada entre os estudantes da educação básica, em geral, sobre a resistência de vaqueiros negros à escravidão no Pará durante o século XIX. A proposta foi inspirada no projeto de pesquisa *Processos socioambientais da criação de gado no Pará (1852-1934)*, em andamento no Instituto Federal do Pará – campus Parauapebas.

O projeto visa analisar os conflitos gerados, as formas de acomodação, as estratégias de defesas e de críticas em relação à expansão pecuarista; investigar como a criação bovina esteve presente na atuação do Estado, nos discursos ambientais, nos debates políticos e intelectuais, na atuação de fazendeiros e vaqueiros, nas estratégias de organização e formas de ocupação da terra; estabelecer semelhanças e diferenças entre os processos socioambientais da criação de gado na segunda metade do século XIX e início do XX em relação aos da atualidade.

Uma aplicação possível do conhecimento desenvolvido por este projeto está no âmbito da diversificação dos métodos de aprendizagem nas escolas, como uma forma mais atraente de fixação dos conteúdos expostos. Apresentamos uma proposta que ressalta a importância da brincadeira como educação lúdica. Segundo Cotonhoto, Rossetti e Missawa (2019), os alunos sentem-se confusos com

relação a seu papel na educação e na escola, pois a concepção da escola enquanto espaço de descanso, tempo livre e hora de estudo foi substituída por processos mecânicos e solitários que envolvem cobranças e resultados.

Dados mostram que a falta de interesse (20,1%) está entre os principais motivos para a interrupção dos estudos, após a questão do trabalho (39,7%), segundo pesquisa do IBGE sobre a educação, em 2017.

Neste sentido, trazemos uma alternativa divertida para as aulas sobre a História do Pará, destacando a participação e resistência dos povos negros escravizados, em especial os vaqueiros. Ademais, contribuímos para a implementação da lei 10.639 e do parecer CNE/CP 03/2004 que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais que a regulamentam.

Foi assim desenvolvida a tecnologia educacional que denominamos **Jabaquara**. **Jabá**, em tupi, é fuga, fugir e/ou fugitivo. Quando os indígenas escravizados pelos portugueses fugiam, eles precisavam comer, mas como não podiam parar para caçar, levavam carne seca, que passou a ser chamada de jabá. Enquanto **Quara** é um sufixo tupi que significa refúgio, entre outras coisas. Jabaquara significa refúgio dos fugitivos. É o mesmo que quilombo no idioma quimbundo (OHI, 2014, p. 110).

A escolha do nome faz uma relação entre a cultura do norte presente nos dialetos indígenas e no enredo que se encontra no jogo.

O CONCEITO DE TECNOLOGIA E DE TECNOLOGIA EDUCACIONAL

Para produzir a presente tecnologia, utilizamos o conceito de tecnologia relacionado à ideologização da técnica. Conforme Pinto (2005), a técnica representa o aspecto qualitativo de um ato humano necessariamente inserido no contexto social que a solicita, a possibilita e lhe dá aplicação. Para nós, o contexto social que a solicita é referente às demandas do Movimento Negro pela valorização da história e cultura afro-brasileira e africana, nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, para que o aluno se desenvolva enquanto cidadão social que combata, entre outras coisas, o racismo, bem como defenda ações afirmativas para a correção das desigualdades sociais e raciais.

Entendemos também que atuamos como pesquisadores inventores. De acordo com o artigo 2º, inciso II, da lei nº 10.973, a criação tecnológica pode ser conceituada, entre outras coisas, como invenção, modelo de utilidade ou qualquer outro desenvolvimento tecnológico que ocasione ou venha a provocar o surgimento de novo produto, processo ou aperfeiçoamento incremental, obtida por um ou mais criadores. A tecnologia educacional **Jabaquara** corresponde, então, a uma invenção de utilidade pedagógica, podendo acarretar o surgimento de um novo produto no mercado.

A tecnologia enquanto mediador

semiótico é o conceito de tecnologia educacional que defendemos. Para Rocha (2014), a aprendizagem de qualquer conceito se concretiza com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, no contato social, no qual as palavras são utilizadas como meio de comunicação ou de interação. Rocha (2014) também esclarece que essa mediação controla as ações psicológicas do indivíduo, aumentando seu desempenho na realização de tarefas.

Pretendemos facilitar o aprendizado da história e cultura afro-brasileira, abordando o caso da escravidão negra no Pará, por meio de uma tecnologia educacional que, conforme Rocha (2014), pode ser entendida como objeto natural ou construído pelo homem que possa facilitar a apreensão da realidade relativa a um determinado fenômeno.

BASE LEGAL

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) especifica as principais matrizes étnicas que formaram o povo brasileiro no seu artigo 26, parágrafo 4:

O ensino de História do Brasil levará em conta as contribuições das diferentes culturas e etnias para a formação do povo brasileiro, especialmente das matrizes indígena, africana e europeia (BRASIL, 1996, Art. 26. § 4º).

Com a vigência da Lei nº 10.639/03, foi inserido, na LDB, o art.26-A tornando obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio, no

âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História Brasileiras. Além disso, foi inserido o art. 79-B, que inclui no calendário escolar o Dia Nacional da Consciência Negra, a ser celebrado no dia 20 de novembro.

Para regulamentar a lei 10.639, foi instituído o Parecer CNE/CP 03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-raciais e para o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

Este Parecer se destina à comunidade escolar, abarcando sujeitos como os administradores de sistemas de ensino, professores, alunos e seus pais. Também procura oferecer uma resposta na área da educação, à demanda da população afrodescendente, em relação às políticas de ações afirmativas, isto é, de políticas de reparações, e de reconhecimento e valorização de sua história, cultura e identidade. Essas políticas correspondem a um conjunto de ações direcionadas à:

Correção de desigualdades raciais e sociais, orientadas para oferta do tratamento diferenciado com vistas a corrigir desvantagens e marginalização criadas e mantidas por estrutura social excludente e discriminatória (BRASIL, 2013, p. 83-85).

Neste sentido, as referidas Diretrizes curriculares afirmam que o ensino de História e Cultura Afro-brasileira e Africana é um meio privilegiado para a educação das relações étnico-raciais, devendo

abranger conteúdos como iniciativas e organizações negras, incluindo a história dos quilombos e de seus remanescentes, que têm contribuído para o desenvolvimento de comunidades, bairros, localidades, municípios e regiões (BRASIL, 2013).

Em História da África, essas Diretrizes determinam que os tópicos pertinentes se desenvolverão associados com a história dos afrodescendentes no Brasil, sendo abordados, entre outros temas, o tráfico e a escravidão do ponto de vista dos escravizados (BRASIL, 2013).

Para o cumprimento dessas Diretrizes, o Parecer estabelece várias providências para os sistemas de ensino e os estabelecimentos de Educação Básica, como a edição de livros e de materiais didáticos, para diferentes níveis e modalidades de ensino, que atendam às suas disposições, em cumprimento ao disposto no Art. 26ª da LDB, e, para tanto, abordem a pluralidade cultural e a diversidade étnico-racial da nação brasileira (BRASIL, 2013).

Ao adotar o tema da resistência dos vaqueiros negros à escravidão no Pará, a tecnologia educacional **Jabaquara** destaca o protagonismo dos afrodescendentes durante o período escravista, atendendo, portanto, às determinações dos referidos dispositivos legais.

VAQUEIROS NEGROS E RESISTÊNCIA À ESCRAVIDÃO

Os campos marajoaras foram

certamente a principal região de criação de gado no Pará no século XIX. Segundo Bezerra Neto (2012), as atividades pecuaristas nas fazendas dos grandes proprietários passaram a assumir uma importância econômica cada vez maior, devido aos bons negócios envolvendo o abastecimento de carnes verdes em Belém, e ao comércio de exportação de couros e couros secos. Além disso, o surgimento do contrabando de bois, cavalos e couros animava o desenvolvimento da atividade criatória entre os fazendeiros.

Nessas fazendas houve a fixação definitiva do escravo negro como trabalhador, usualmente como vaqueiro, o qual dividia o ambiente de trabalho com libertos, índios e mestiços livres (BEZERRA NETO, 2012). Segundo Salles (2005), os vaqueiros tinham por função cuidar do gado bovino e dos cavalos, bem como construir casas e currais, caçar jacarés para tirar-lhes a banha, e matar os morcegos, que causavam grande dano ao gado. O autor também destaca que aos trabalhadores envolvidos neste criatório era permitido produzir farinha, cultivar cereais e vegetais para consumo próprio, fornecendo-lhes ainda armas e munições, além de poder plantar fumo e ganhar dinheiro fazendo jacás, cestos, etc.

Salles (2005) também destaca que os escravos que trabalhavam na criação de gado no Marajó costumavam tocar músicas e cantar em suas casas, utilizando normalmente uma espécie de guitarra, por eles mesmo fabricada,

que reproduzia uma música com a qual juntavam um canto improvisado, geralmente relatando alguns dos acontecimentos do dia.

Moraes (2006) amplia a análise sobre o cotidiano dos vaqueiros marajoaras. Nos momentos de cantoria, por exemplo, os demais trabalhadores da fazenda também se envolviam, tornando esse momento algo ímpar no dia a dia desses indivíduos e corroborando para uma maior aproximação entre eles, em que:

Explicitavam suas visões a respeito do mundo em que viviam, discutiam sobre fatos corriqueiros do cotidiano, amores, ódios, intrigas conjugais, trabalho, ou até mesmo ideias de conspiração contra a autoridade senhorial (MORAES, 2006, p. 322).

Moraes (2006) também ressalta que o trabalho desses sujeitos não ficava restrito unicamente à área correspondente à fazenda de criação de gado ou de produção agrícola. Os trabalhadores poderiam também exercer a função de condutores e vendedores de gado para seus senhores ou para outros latifundiários que contratassem seus serviços, ou que haviam encomendado gado contrabandeado, prática comum na Ilha que as autoridades buscavam a todo custo reprimir, o que facilitaria o compartilhamento de suas experiências com escravos, livres e forros nas fazendas ou negros amocambados na tessitura de relações culturais, sociais e econômicas que os mantinham, de certa forma, ligados a esses diversos mundos (MORAES, 2006).

Em suas Viagens pelo

Amazonas e Rio Negro, o naturalista Alfred Russel Wallace (2004) nos deixa mais informações sobre o cotidiano do vaqueiro marajoara. No dia 3 de novembro de 1848, o naturalista deixou Belém, “em demanda da ilha de Mexiana, situada no braço principal do Amazonas, entre a grande ilha de Marajó e a praia setentrional”, por meio de uma canoa que era “empregada no transporte de gado, e, por isso, não tinha acomodações apropriadas para passageiros”. A tripulação era composta por “oito rapazes tapuios, de 15 a 20 anos de idade, que eram ótimos e ativos companheiros de viagem”. Wallace ressalta que a ilha de Mexiana era “afamada por causa de seus pássaros, jacarés e onças”, e era “aproveitada como fazenda de criação de gado pelo seu proprietário”.

Ao ser recebido pelo “Sr. Leonardo”, o naturalista se acomodou em uma casa “espaçosa”, que tinha um “pavimento superior”, onde se viam, ao seu redor, “muitas laranjeiras e mangueiras, e, mesmo em frente, uma fileira de choupanas”, nas quais estavam “os vaqueiros, ou guardas do gado”, que eram, “na sua maioria, negros e escravos”, destacando-se “rapazes”, todos “robustos”.

Para Wallace, esses trabalhadores levavam uma vida em que se sucediam alternadamente a “ociosidade” e o “muito labor”, aparentando estimar “bem tal modo de existência”. Os vaqueiros demonstravam “grande habilidade com

o cavalo” e vestiam somente calça e colocavam gorro na cabeça.

O naturalista relata que “divertiu-se muito” ao assistir às “rudes lidas” com o gado pelos vaqueiros, “ora forçando as reses a entrar no curral, ora jogando nelas os laços, quando alguma tinha de ser abatida”. Para esse propósito, jogavam dois laços que “eram atirados para pegar nos pés ou na cabeça”. As pontas dos laços eram “firmemente sustentados pelos cavaleiros”, sendo que um deles saltava do cavalo “e, num golpe rápido”, jarretava “o pobre animal, com uma certa cutilada”.

O que para o naturalista poderia ser divertimento, para o vaqueiro não era. Tanto é que havia muitas notícias de jornais do século XIX que falavam sobre a fuga desses personagens. Em uma notícia do jornal *Gazeta Oficial*, de 20 de abril de 1859, oferecia-se recompensa pela captura do vaqueiro negro Apolinario de 40 anos, que tinha uma cicatriz na barriga e “cara um pouco desfigurada por causa de doenças venéreas”. Em outra notícia do mesmo jornal, de 1 de fevereiro de 1860, o escravo de “José Luiz Marroquino”, de nome “Thomé”, havia fugido do distrito de Muaná. Ele era considerado “preto crioulo, estatura regular, barbado retinto, pernas um tanto arquiadas”, e “falante”, sendo anteriormente vaqueiro de “Jozé da Silva Porto”, com 28 anos de idade naquela época.

As fugas escravas era uma forma de resistência que contribuiu para o fortalecimento da luta abolicionista.

Desde o período colonial, as fugas de

escravos aconteceram em ambos os sentidos entre as Guianas, não sendo incomum a circulação das notícias e ideias francesas prontamente associadas ao abolicionismo na boca dos cativos do lado de cá da fronteira, particularmente aquelas que davam conta do processo de abolição da escravidão no território francês, em 27 de abril de 1848 (BEZERRA NETO, 2001, p. 80).

Ao lembrar disso e colocarmos em evidência o papel de vaqueiros negros no trabalho e na resistência à escravidão, contribuímos para a implementação da lei 10.639, que torna obrigatório o ensino sobre a História e Cultura Afro-brasileira no ensino fundamental e médio, e pelo Parecer CNE/CP 03/2004, que estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais que regulamentam tal lei.

Algumas das orientações disponíveis nestes documentos devem ser abordadas de modo crítico pelo professor. Segundo Santos (2011), a África vem sendo abordada de forma idealizada e/ou mitificada por parte dos professores, o que implica numa análise da cultura afro-brasileira apenas a partir das origens africanas, e de forma superficial, além de desconsiderar a influência indígena e europeia na formação dessa cultura.

Além disso, o professor deve historicizar datas como o 13 de maio, para o aluno perceber a resignificação dela ao longo do tempo. Santos (2011) também lembra que a supervalorização de personalidades negras, como Martin Luther king, Nelson Mandela, Malcom X, etc., pode se assemelhar ao viés da história feita pelos intitulados

grandes homens, desconsiderando-se os outros sujeitos negros partícipes do processo de luta contra o racismo e pela igualdade de direitos entre etnias e/ou raças. Perceber, portanto, as experiências vivenciadas e tecidas por vaqueiros negros, torna-se um grande contributo para a aplicação crítica da referida lei.

TRANSPOSIÇÃO DIDÁTICA

Segundo Rocha (2014), a tecnologia funciona como mediador semiótico entre o Objeto de Ensino e o aluno. Ou seja, o intérprete tem que apresentar um domínio prévio do Objeto de Ensino e conhecimento do conteúdo inscrito no mediador semiótico. A tecnologia educacional, por si mesma, não possui o poder de realizar a transposição do saber a ensinar em saber ensinado. É por meio de seu manuseio, que podemos “mediar essa passagem semioticamente falando e culminar com a aprendizagem significativa do aluno” (ROCHA, 2014, p. 23).

A tecnologia educacional só funciona como facilitadora do processo de ensino-aprendizagem, por meio da transposição do saber a ensinar para o saber ensinado, realizada pelo professor, e do domínio deste último saber pelo aluno, bem como por seu hábil manuseio da tecnologia.

Antes de chegar ao aluno, de acordo com Rocha (2014), o conhecimento científico sofre um processo de transformação, reelaboração e organização para

fins de aplicabilidade didática. Essa transposição engloba três momentos:

- a) o “saber dos sábios”, corresponde ao “saber elaborado pelos cientistas”;
- b) o “saber a ensinar”, que é “a parte específica aos professores e que está diretamente relacionado à didática e à prática de condução de sala de aula”;
- c) o “saber ensinado”, referente ao que “foi absorvido pelo aluno mediante as adaptações e as transposições feitas pelos professores” (ROCHA, 2014, p. 13).

Para Rocha (2014), ao adentrar o ambiente escolar o saber sábio transforma-se em saber a ensinar, que podem ser encontrados nos livros didáticos e materiais instrucionais, seguindo regras e condicionantes convencionados pelo contexto escolar. De posse do livro didático, ao planejar a sua aula, o professor decide sobre a maneira que os conceitos determinados nos currículos e planos de ensino instruído pelas diretrizes nacionais e estaduais de cada sistema de governo serão organizados e exposto. É o momento em que o “saber a ensinar vai se transformar em saber ensinado”, o qual estaria “registrado no plano de aula do professor e que pode não corresponder aos objetivos estabelecidos”.

Vale ressaltar que não há garantia que “o saber ensinado aos alunos corresponda ao que foi aprendido por eles”, podendo se chegar a “conclusões distantes da proposta inicial”, além de, em alguns casos, o saber permanecer “somente por pequenos vestígios da intenção original” (ROCHA, 2014).

A transposição didática conta com dois recursos importantes para a sua instrumentalização: a interdisciplinaridade e a transversalidade. A primeira, permite “aprofundar conhecimentos disciplinares” e, simultaneamente, “indagar a esses conhecimentos” sua importância e adequação para “compreender, planejar, executar e avaliar situações de ensino e aprendizagem”. A segunda, “pressupõe um tratamento integrado das áreas de conhecimento”, bem como “um compromisso das relações interpessoais e sociais escolares com as questões que estão envolvidas nos temas” (ROCHA, 2014, p. 18).

A tecnologia educacional visa facilitar a transposição do saber a ensinar para o saber ensinado em sala de aula, minimizando as perdas de aprendizado do aluno ao que fora planejado. Além disso, atua como forte articulador da interdisciplinaridade e da transversalidade para a instrumentalização da transposição didática.

A TECNOLOGIA

Jabaquara é um jogo de tabuleiro que traz como base a jornada de membros de um quilombo no Pará na libertação de vaqueiros em fazenda localizada na ilha de Marajó. O objetivo primordial do jogo é auxiliar a fuga de escravos vaqueiros da Fazenda. O tabuleiro dispõe de 21 casas jogáveis, que possuem características e eventos que tendem a imergir o jogador no

período, com a apresentação das características do dia a dia do escravo vaqueiro, como o laçar e marcar do gado, além das reuniões ao final da tarde entre membros da Fazenda e vaqueiros negros, que tanto contribuíram para a aproximação entre esses grupos, e da localidade, com base em recortes jornalísticos.

Durante o jogo ocorrem empecilhos como o encontro com animais denominados **inimigos do gado**, o encontro com a guarda rural ou com o proprietário da fazenda em que está sendo realizada a fuga. O primeiro jogador a chegar na casa **Quilombo!** ganha o jogo. Não é necessário tirar o número exato para chegar à casa, os outros podem continuar até que todos cheguem à última casa. A Figura 1, remete à capa do jogo.



Figura 1. Capa do Jogo Jabaquara.

O tabuleiro acompanha cartilhas informativas, que buscam auxiliar o entendimento do propósito, tema e como jogar. Na cartilha exemplificada na Figura 2, apresentamos a temática e o objetivo principal que buscamos alcançar, os motivos que desencadearam o desenvolvimento desta tecnologia e seus principais participantes.

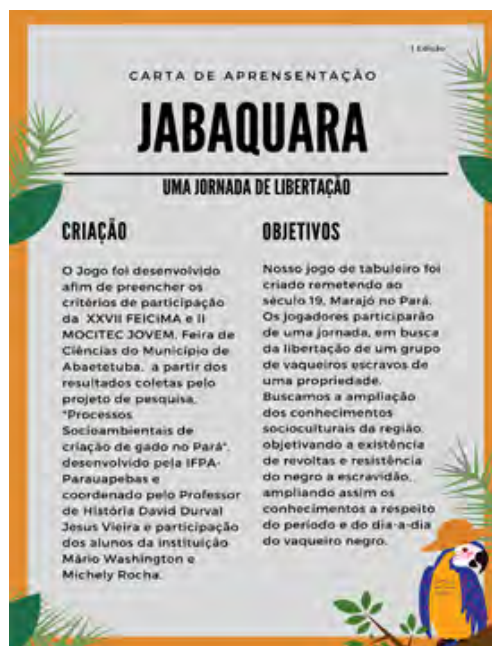


Figura 2. Carta de apresentação.

Na Figura 3, expomos as formas e regras de jogabilidade, além do material necessário e o objetivo que deve ser alcançado para a vitória no jogo.

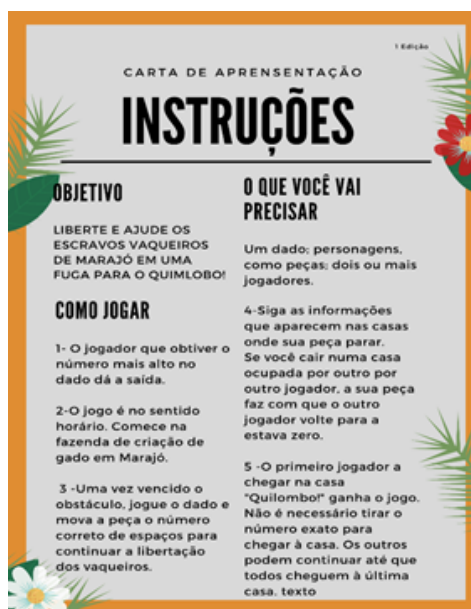


Figura 3. Carta de instruções.

Há uma cartilha especial de descrição dos personagens, dois meninos e duas meninas, conforme notamos na Figura 4. A equipe do projeto busca demonstrar a variedade étnica de nosso

país, com nomes e características físicas que remetem a indígenas e negros. Povos extremamente explorados nos princípios do Brasil. Além disso, os personagens buscam quebrar o estereótipo “branco salvador”, que infelizmente ainda circula em nossa sociedade.



Figura 4. Carta dos personagens.

Durante o jogo, haverá peças representando cada personagem, conforme percebemos na Figura 5.



Figura 5. Peças representando os personagens.

O tabuleiro, mostrado na Figura 6, é o ambiente do jogo e suas reviravoltas. Consiste em 44 casas jogáveis, sendo 22 delas casas especiais que remetem ao tema do jogo e trazem desafios ou agrados aos jogadores.

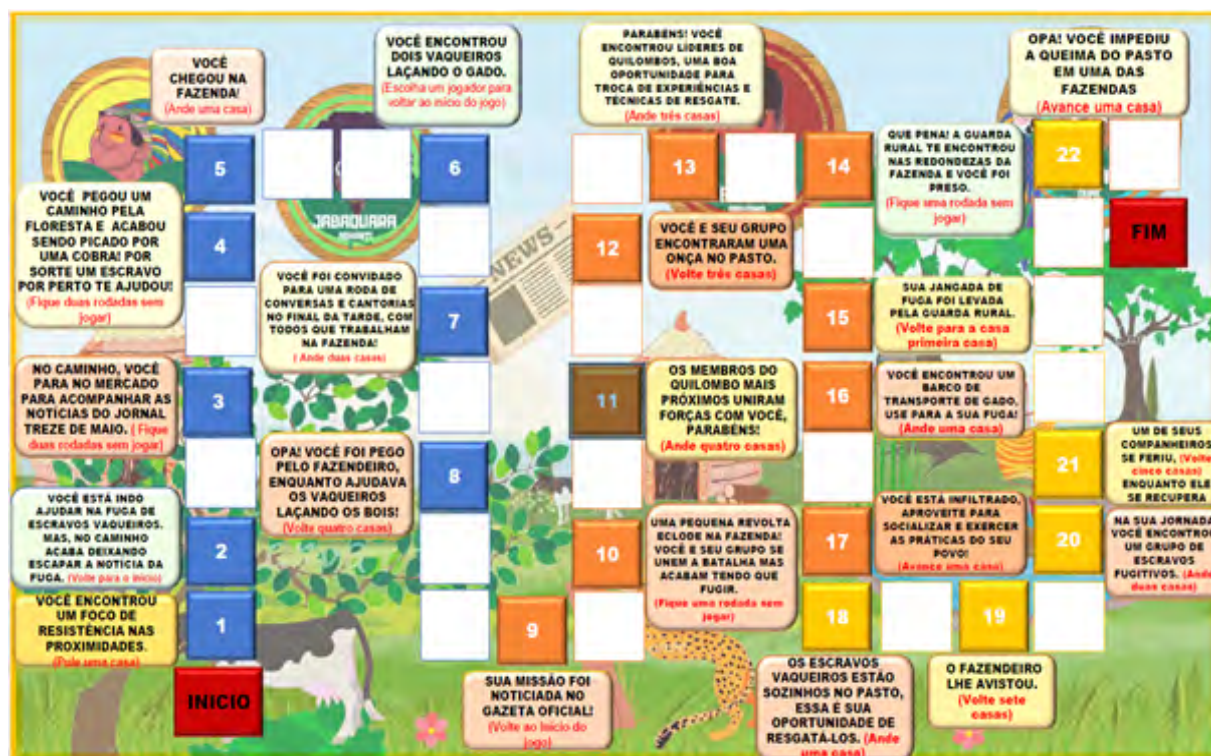


Figura 6. Tabuleiro do jogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O jogo possibilita a ampliação do conhecimento a respeito do envolvimento e a versatilidade de uso do escravo negro em nossa história, ressaltando a resistência à escravidão. Dessa forma, procuramos promover o desenvolvimento de alunos mais pensantes e críticos com o passado, estimulando a sua curiosidade, a fim de combater o crescente desinteresse estudantil.

A inovação com técnicas educacionais ou apenas implementar com mais vigor atitudes eficazes já conhecidas, como os jogos, auxiliam na constante evolução para um aprendizado mais interessante e participativo. Acompanhando o meio acadêmico, o jogo busca contribuir, no âmbito social e educacional, a partir da ampliação dos conhecimentos regionais a respeito da participação e resistência dos escravos nos meios de produção ligados à criação de gado na antiga província do Pará.

Sua aplicabilidade se dá no âmbito educacional para a complementação de temas relacionados à escravidão e história do Pará, tendo assim uma gama de informações sobre a pauta, e gerando novas perspectivas sobre o que já foi estudado. O jogo se revela como uma ferramenta de ensino sobre a pluralidade das atividades exercidas pelos povos negros escravizados na província do Grão-Pará, atividades estas que movimentavam a economia da região, sendo uma das mais importantes indústrias produtoras da época.

REFERÊNCIAS

BEZERRA NETO, José Maia. Ousados e insubordinados: protesto e fugas de escravos na província do Grão-Pará — 1840/1860. *Topoi*, Rio de Janeiro, mar. 2001, pp. 73-112.

BEZERRA NETO, José Maia. *Escravidão negra no Pará: (séculos XVII – XIX)*. Belém: Paka-Tatu, 2012.

BRASIL. Lei nº. 9.394, de 20/12/1996. *Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional*. Brasília, DF: Senado, 1996.

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. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Lei nº. 10.973, de 02 de dezembro de 2004. Dispõe sobre incentivos à inovação e à pesquisa científica e tecnológica no ambiente produtivo e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Lei/L10.973.htm>. Acesso em: 28 nov. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação;

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Plano nacional de implementação das diretrizes curriculares nacionais para educação das relações étnico-raciais e para o ensino de história e cultura afro-brasileira e Africana. Brasília: MEC, SECADI, 2013.

COTONHOTO, Larissy Alves; ROSSETTI, Claudia Broetto; MISSAWA, Daniela Dadalto Ambrozine. A importância do jogo e da brincadeira na prática pedagógica. *Revista Construção Psicopedagógica*, São Paulo, v. 27, n. 28, 2019, p. 37-47.

ESCRAVOS fugidos. *Gazeta oficial*, Belém, ano 3, n. 26, 1 fev. 1860, p. 4.

ESCRAVOS fugidos. *Gazeta oficial*, Belém, ano 2, n. 87, 20 abr. 1859, p. 4.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). *Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua*. Rio de Janeiro: IBGE, 2017.

MORAES, Cleodir da Conceição. *Gabriel José Quaresma: mulato, escravo e vaqueiro*. In: NEVES, Fernando Arthur; LIMA, Maria Roseane Pinto (Orgs.). *Faces da História da Amazônia*. Belém: Paka-Tatu, 2006.

OHIO, Mouzar Benedito e. *Paca, tatu, cutia! Glossário Ilustrado de Tupi*. São Paulo: Melhoramentos, 2014.

PINTO, Álvaro Vieira. *O conceito de tecnologia*. Rio de Janeiro: Contraponto, 2005, v.2.

ROCHA, Helena do Socorro Campos. A utilização de tecnologias educacionais enquanto mediador semiótico em sala de aula: visibilizando as diversidades. In: ROCHA, Helena do Socorro Campos (Org.). *Tecnologia Educacional: instrumentalização para o trato com a diversidade etnicorracial na educação básica*. Belém: IFPA, 2014.

SANTOS, Lorene dos. Ensino de História e a Lei 10.639/03: diálogos entre campos de conhecimento, diretrizes curriculares e os desafios da prática. *Cadernos de História*, Belo Horizonte, v.12, n. 17, 2º sem. 2011.

WALLACE, Alfred Russel. *Viagens pelo Amazonas e Rio Negro*. Brasília: Senado Federal, Conselho Editorial, 2004.

“O importante não é competir, e sim celebrar”: um relato de experiência sobre os Jogos Indígenas do IFPA/ Santarém

“The important thing is not to compete, but to celebrate”: an experience report on the IFPA/Santarém Indigenous Games

Josiene Saraiva Carneiro

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, *Campus Teresina Central*. Socióloga. Especialista em Projetos sociais: elaboração e captação de recursos (FAR). **Endereço:** Rua Álvaro Mendes, 94, Centro, Teresina, Piauí, CEP 64000-040. **E-mail:** josiene.carneiro@ifpi.edu.br.

Mábia Aline Freitas Sales

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus Santarém* e coordenadora do Núcleo de Estudos Afrobrasileiros e Indígenas. Doutora em História social.

RESUMO

Este artigo trata-se de um relato de experiência produzido a partir da implementação de três edições do projeto de extensão “Jogos dos Povos Indígenas: uma reflexão acerca de nossas práticas cotidianas” realizado entre os anos de 2017 e 2019 no IFPA/ Santarém. Este relato, então, é uma narrativa que busca relacionar a experiência dos Jogos Indígenas à prática educativa no ambiente escolar, envolvendo os alunos de cursos técnicos integrados ao Ensino Médio, no sentido de proporcionar-lhes uma interação com a temática indígena e ao mesmo cumprir a obrigatoriedade da lei 11.645/2008. Para isso, foi fundamental relacionar os Jogos Indígenas ao conceito de representação, a fim de levar a compreensão de que os Jogos Indígenas é um instrumento/estratégia política de valorização da cultura indígena no contexto das relações interétnicas. O projeto, realizado em parceria com o NEABI, tinha como objetivo levar os alunos a reconhecer nas suas práticas cotidianas elementos da cultura indígena, já que Santarém comporta em seu redor doze etnias indígenas. O projeto teve dois momentos principais: o primeiro foi a aproximação com uma etnia indígena da região, *in loco*, e o segundo foi a execução dos jogos no IFPA (com um momento científico-cultural e outro voltado para as atividades esportivas e/ou lazer). O resultado aponta para uma maior compreensão por parte da comunidade escolar – alunos, servidores e sociedade, em geral – sobre a cultura indígena construindo, dessa maneira, uma educação mais plural, diversa e integradora.

Palavras-chave: Jogos Indígenas. Representação. Prática educativa. NEABI. IFPA-Santarém

ABSTRACT

*This paper is about an experience report produced from the implementation of three editions of the extension project "Jogos dos Povos Indígenas: uma reflexão acerca de nossas práticas cotidianas" (Games of Indigenous Peoples: a reflection on our daily practices) carried out between the years 2017 and 2019 at IFPA/ Santarém. This report, then, is a narrative that seeks to relate the experience of indigenous games to educational practice in the school environment involving students of technical courses integrated to high school, in order to provide them with an interaction with the indigenous theme and at the same time comply with the obligation of law 11.645/2008. Thereunto, it was fundamental to relate the indigenous games to the concept of representation, in order to lead the understanding that indigenous games work as instrument/ political strategy of valuing indigenous culture in the context of interethnic relations. The project, carried out in partnership with NEABI, aimed to lead students to recognize in their daily practices elements of indigenous culture, since Santarém has twelve indigenous ethnic groups around itself. The project had two main moments: the first was the approximation with an indigenous ethnic group of the region, *in loco*, and the second was the execution of games in IFPA (with a scientific-cultural moment and another focused on sports and/or leisure activities). The result points to a greater understanding by the school community – students, servants and society in general – about indigenous culture, thus building a more plural, diverse and integrative education.*

Keywords: Indigenous Games. Representation. Educational practice. NEABI. IFPA-Santarém

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

Este texto tem por objetivo relatar a experiência da realização dos Jogos Indígenas no Instituto Federal do Pará (IFPA - *Campus Santarém*), no período 2017-2019. Considerando a realidade de Santarém, marcada pela herança sociocultural indígena e, por outro lado, a pouca identificação dos alunos com a cultura indígena. A proposta do projeto foi buscar a integração dos alunos dos cursos técnicos integrados, no sentido de levá-los a uma reflexão sobre elementos do seu cotidiano que fazem parte do legado dos povos indígenas. Foi neste contexto que surgiu a ideia do Projeto de Extensão “Jogos dos Povos Indígenas: uma reflexão acerca de nossas práticas cotidianas”.

Os “Jogos dos povos indígenas”, enquanto representação de uma determinada cultura, mostram a diversidade cultural que existe no território brasileiro, particularmente na Região do Baixo Tapajós, na medida em que buscou promover os vários aspectos socioculturais presentes nas etnias como: artesanato, rituais, caça, dança, pinturas corporais, comidas típicas, além de outras simbologias do mundo indígena.

Ao tratar de Jogos Indígenas, há uma distinção necessária entre os Jogos Indígenas tradicionais (anteriores ao contato interétnico) e os Jogos dos povos indígenas (resultado do processo de transformação das sociedades indígenas a partir do contato com o outro). Este último, portanto, é um fenômeno do final do século XX e

trata-se de uma resignificação, já que as práticas tradicionais só têm sentido quando relacionadas a um determinado tempo e espaço.

Rocha Ferreira et al. definem os jogos tradicionais indígenas como:

Atividades corporais, com características lúdicas, por onde permeiam os mitos, os valores culturais e que, portanto, congregam em si o mundo material e imaterial, de cada etnia. Os jogos requerem um aprendizado específico de habilidades motoras, estratégias e/ou sorte. Geralmente, são jogados cerimonialmente, em rituais, para agradar a um ser sobrenatural e/ou para obter fertilidade, chuva, alimentos, saúde, condicionamento físico, sucesso na guerra, entre outros. Visam, também, a preparação do jovem para a vida adulta, a socialização, a cooperação e/ou a formação de guerreiros. Os jogos ocorrem em períodos e locais determinados, as regras são dinamicamente estabelecidas, não há geralmente limite de idade para os jogadores, não existem necessariamente ganhadores/perdedores e nem requerem premiação, exceto prestígio; a participação em si está carregada de significados e promove experiências que são incorporadas pelo grupo e pelo indivíduo (ROCHA FERREIRA et al., 2005, p. 35).

Os jogos dos povos indígenas, por sua vez, tiveram início em 1996 em Goiânia e hoje acontecem em várias cidades do Brasil, inclusive já ocorreram em algumas cidades do Pará, como Marabá (2000), Marapani (2002), Paragominas (2009). Eles são resultado da organização e do movimento dos povos indígenas que, através da articulação com diversos órgãos governamentais, buscam inter-relacionar tradição e mudança na busca pelo “reconhecimento ainda que tardio,

da riqueza das culturas dos povos indígenas" (ROCHA FERREIRA et al., 2005, p. 35).

A compreensão do significado dos Jogos indígenas torna-se mais evidente quando os relacionamos com o conceito de representação social. Neste sentido,

as representações são uma estratégia desenvolvida por atores sociais para enfrentar a diversidade e a mobilidade de um mundo que, embora pertença a todos, transcende a cada um individualmente (JOVCHELOVITCH, 1995, p. 81).

Pode-se dizer que o conceito de representação social envolve uma subjetividade carregada de simbolismos construídos a partir das experiências de vida dos sujeitos ou grupos. Ainda sobre este conceito que pode carregar tantas interfaces,

considera-se representação social como o sentido atribuído a um dado objeto pelo sujeito, a partir das informações que, continuamente, lhe vêm de sua prática, de suas relações (MOREIRA, 1998, p. 49).

A partir do esclarecimento de que os Jogos Indígenas estão imbuídos do conceito de representação social — uma vez que eles estão dotados de ressignificação social e contextual — é possível inseri-lo no ambiente escolar como uma estratégia de aproximação entre o aluno e a temática indígena. Assim sendo, é possível fazer da presença dos Jogos Indígenas na escola uma possibilidade de atendimento à Lei 11.645/2008, lei esta que trata da obrigatoriedade da História e cultura africana, afro-brasileira e indígena

em todo o currículo escolar (Art. 26-A da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996). Acreditamos, que, através dos Jogos Indígenas, garantiremos tanto a exequibilidade da legislação como também construiremos práticas educativas relacionadas com um todo significativo.

No Brasil, no dia 19 de abril é "comemorado" o Dia do Índio. Nesta data, ocorrem vários eventos de valorização da cultura indígena por todo o país. É um dia de reflexão sobre a importância da preservação dos povos indígenas, da manutenção de suas terras e do respeito a sua diversidade étnica e das suas manifestações culturais.

O Instituto Federal do Pará – *Campus Santarém*, por meio do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígena - NEABI, reconhece a importância da valorização dos povos indígenas e da necessidade de preservação das suas tradições e, através da iniciativa de alguns servidores, resolveu promover, junto aos alunos dos cursos de Ensino Médio Integrado, o Projeto Jogos Indígenas que teve sua primeira edição no ano de 2017.

Dessa forma, a comunidade interna pôde conhecer, reconhecer e valorizar a diversidade cultural que o Brasil possui e, especialmente a região do Baixo Amazonas. E, nessa perspectiva, é importante frisar que

ao todo são doze povos, a saber: Mundurucu, Apiaká, Borari, Maytapu, Cara Preta, Tupinambá, Cumaruara, Arapium, Jaraqui, Tapajó, Tupaiu e Arara Vermelha. Os líderes indígenas calculam que são sete mil os indígenas pertencentes a esses povos na região.

Uma parte dessas comunidades está na Reserva Extrativista (Resex) Tapajós-Arapiuns, na Floresta Nacional (Flona) do Tapajós¹⁵ e no Projeto de Assentamento Agroextrativista (PAE) Lago Grande, e outra parte em áreas chamadas devolutas ou em disputa com madeireiros e fazendeiros (VAZ FILHO, 2010, p. 21-22)

Considerando este contexto local, marcado pela presença indígena, avaliamos que este projeto é um importante instrumento de união entre o IFPA e grupos indígenas locais e tem ajudado na construção de um processo educativo para a formação da equidade social que tanto necessitam os povos indígenas, de Santarém ou do Brasil.

METODOLOGIA

O presente trabalho trata-se de um relato de experiência, elaborado a partir da realização de três edições do Projeto de Extensão “Jogos dos povos indígenas: uma reflexão acerca de nossas práticas cotidianas” no âmbito do IFPA – *Campus Santarém*. Essa experiência foi possível a partir dos contatos estabelecidos entre o IFPA e algumas etnias indígenas da região, possibilitados pela Extensão nos Institutos Federais que proporciona aos alunos, desde o Ensino Médio, trocarem conhecimentos com a comunidade, em geral, nesse caso com os povos indígenas.

As atividades do projeto foram realizadas nos anos de 2017, 2018 e 2019 com os estudantes do Ensino Médio Integrado aos cursos de Agropecuária, Edificações, Informática e Hospedagem, dos turnos manhã, tarde e noite. As etnias indígenas

participantes foram os Borari (nos anos de 2017 e 2018) e os Munduruku (no ano de 2019).

As atividades do projeto se dividem em dois momentos principais: o anterior aos jogos, que leva em consideração as atividades de preparação para os dias do evento, e os dois dias de evento que acontecem no mês de abril, próximo à data “comemorativa” do dia do Índio.

No primeiro momento, os alunos estudam sobre uma ou mais etnias, estabelece-se o contato com a etnia que vai participar dos jogos naquele ano, constrói-se a parceria com os núcleos e parceiros, em geral (Núcleo de Esporte e Lazer - NEL, Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas - NEABI, Coordenação de Extensão) e servidores que desejam participar. Articula-se também com as turmas, a fim de garantir a decoração do espaço, a comida que será servida, entre outras necessidades.

O segundo momento acontece em dois dias, sendo que no primeiro ocorre uma parte científico-cultural com a presença de uma etnia indígena e no segundo dão-se as atividades esportivas e algumas interações mais informais, características de momentos de lazer. Portanto, os eixos norteadores do projeto podem ser definidos como ciência, cultura, esporte/ lazer, eixos estes que estão conectados em uma busca constante de interação social.

PRIMEIRA EDIÇÃO DO PROJETO: ANO 2017.

A primeira edição do projeto foi um desafio. Como fazer o projeto dar certo?

Um grupo de professores interessados na temática começou a discutir as melhores maneiras de trabalhar com atividades que envolvessem o Jogos dos Povos Indígenas – que é um evento oficial – e juntar com práticas ditas não indígenas.

Assim, o projeto foi dividido em duas etapas: Na noite do dia 28 de abril foi realizada uma mesa redonda intitulada: O que é ser indígena nos dias atuais? Para a composição da mesa foram convidados quatro indígenas, Florêncio Almeida Vaz (professor da Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA), Erson Branco Borari (Cacique da etnia Borari), Fabiana Borari e Luana Kumaruara (militantes de movimentos sociais indígenas). Para mediar a mesa, ficou responsável o professor Héden Salomão Silva Costa do IFPA/Santarém (Figura 01).



Figura 01. Mesa redonda: comunicação.

Neste momento, cada um dos presentes na mesa redonda pôde proferir falas sobre a realidade atual de sua etnia e de outras etnias da região do Baixo Tapajós.

Após a apresentação das falas dos componentes da mesa redonda, os alunos puderam fazer perguntas sobre o tema abordado (Figura 02).



Figura 02. Aluna do curso Ensino Médio Integrado de Agropecuária 2017.

Os alunos do Ensino Médio Integrado haviam feito pesquisas sobre as etnias da região, a fim de conhecer um pouco mais sobre essas culturas que estão tão próximas e ao mesmo tempo tão distantes deles.

Os resultados das pesquisas foram expostos pelos discentes ao público presente. Cada turma ficou responsável por pesquisar aspectos socioculturais de uma das doze etnias da região do Baixo Tapajós.

No momento, o Campus contava com 12 turmas de Ensino Médio Integrado. Indígenas da etnia Borari foram convidados para participar do evento e puderam apresentar um pouco da sua história, através da fala do Cacique Erson Branco Borari.

O evento foi organizado na quadra esportiva, com o objetivo de que o público presente pudesse ter uma acomodação melhor e para que tivesse mais espaço para o ritual indígena que seria apresentado (Figura 03).



Figura 03. Público interno e externo: ouvintes da mesa redonda.

Para o encerramento da noite, foram convidados indígenas da etnia Borari para a apresentação de um ritual (Figura 04).



Figura 04. Apresentação de um ritual da etnia Boari.

Na segunda etapa da realização do projeto, durante todo o dia do dia 29 de abril, foram realizadas atividades esportivas que representam atividades dos Jogos dos Povos Indígenas. Cada turma do Ensino Médio Integrado treinou as modalidades esportivas e houve uma competição para saber qual turma venceria os jogos.

Na Figura 05, a aluna estava competindo na modalidade “estilingue”, brincadeira muito comum entre os não indígenas e que se assemelha ao arco e flecha utilizados pelos povos indígenas.



Figura 05. Atividade esportiva.

Na Figura 06, a aluna do curso Ensino Médio Integrado em Edificações 2014 está competindo na modalidade esportiva “arremesso de dados”,

muito comum entre os não indígenas quando querem medir quem consegue arremessar algum objeto mais distante e que se assemelha a uma lança utilizada pelos povos indígenas.



Figura 06. Atividade esportiva.

A pintura corporal (Figura 07) foi mais uma forma de buscar aproximar o público participante do projeto com as culturas indígenas. Na ocasião, indígenas de diferentes etnias fizeram pinturas corporais em alunos e servidores do *Campus*.

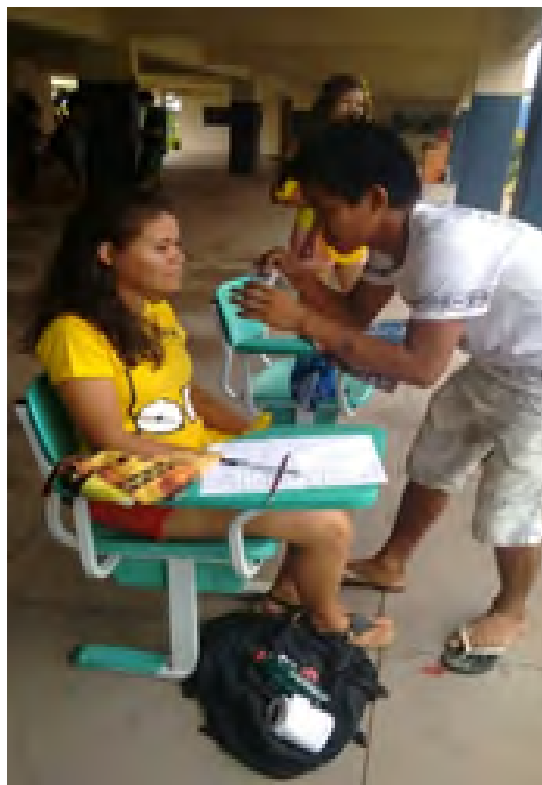


Figura 07. Pintura corporal indígena.

A primeira edição do projeto movimentou alunos e servidores do IFPA/Santarém de diversas formas, como foi possível verificar nas imagens aqui apresentadas. E, já na primeira avaliação do projeto, percebeu-se que era improvável não ocorrerem outras edições.

SEGUNDA EDIÇÃO DO PROJETO: ANO 2018

Na segunda edição já foi possível verificar falhas e acertos da primeira edição e pensar em novidades para o projeto, buscando sempre a integração entre o público do *Campus*, comunidade externa e povos indígenas.

A coordenação do projeto e os coordenadores dos núcleos envolvidos, bem como seus integrantes, acompanharam todas as atividades desenvolvidas no projeto. O NEABI (Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas) que foi instituído no IFPA pela portaria de nº 084 de 12 de abril de 2017, foi responsável, já em 2018, por articular junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado, as atribuições de cada turma (ou curso). Desse modo, o Núcleo definiu as atribuições dos cursos no sentido de desenvolver as atividades correlatas com a pesquisa, análise e apresentação dos resultados da mesma, bem como ficou responsável pela composição e acompanhamento da mesa redonda.

O coordenador e membros do NEL ficaram responsáveis pela divisão das equipes que praticariam as modalidades esportivas, como também

pela confecção e aquisição de materiais necessários para a realização dos jogos. Além disso, o NEL foi responsável por acompanhar os treinamentos e pela execução das práticas esportivas na culminância do projeto.

No dia 27 de abril tivemos abertura dos II Jogos Indígenas: uma reflexão acerca de nossas práticas cotidianas. Durante o período da manhã e tarde houve a preparação do espaço da quadra esportiva para que todos os que ali chegassem, pudessem encontrar um ambiente acolhedor e agradável.

Na Figura 08, verifica-se a participação de alunos e servidores na quadra de esportes, espaço preparado e decorado por alunos e servidores. Foram colocadas várias cadeiras para que os convidados pudessem se acomodar, já que o espaço da arquibancada estava destinado àqueles que participariam das competições.



Figura 08. Público presente na abertura do projeto.

Ainda na noite de abertura do evento, foi apresentado ao público um documentário (Figura 09) produzido por alunos e servidores do *Campus*, integrantes do NEABI e do projeto Luz, Câmera, Reflexão. O mesmo foi gravado

na Escola Indígena Borari, localizada em Alter do Chão e trouxe entrevistas com alunos, professores que atuam na referida escola, além de lideranças indígenas

As imagens para a produção do documentário foram gravadas no contexto da realização dos Jogos Indígenas da escola para os quais nossos alunos foram convidados a competir. Foi uma experiência enriquecedora a todos que participaram das oficinas de produção de vídeo e também para os alunos que fizeram entrevistas, filmaram e editaram o documentário.

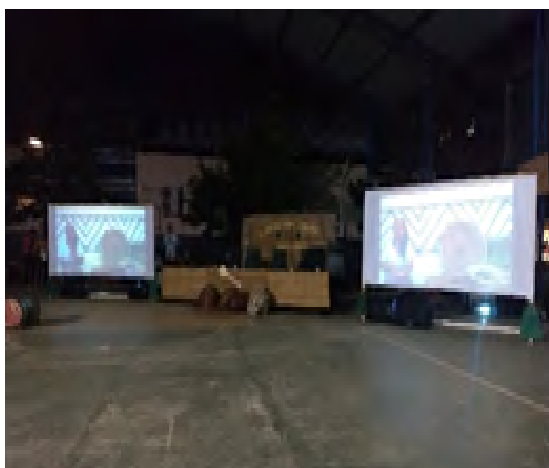


Figura 09. Exibição do documentário.

A Assessoria de comunicação - ASCOM ficou responsável por organizar telões e preparar os arquivos de multimídia, a fim de que a transmissão do documentário tivesse a melhor qualidade possível de imagem e som. Além disso, preparou os microfones e equipamentos de som disponíveis para a mestre de cerimônia, convidados que compuseram a mesa.

A ASCOM também preparou os microfones e aparelhos de som para as

Suraras Borari que apresentaram canções e rituais da sua etnia (Figura 10).



Figura 10. Apresentação das Suraras Borari.

Outro momento marcante da noite foi quando Indígenas da etnia Borari fizeram um ritual (Figura 11) e convidaram o público presente a participar. Foi um momento muito bonito de integração entre indígenas e não indígenas e que trouxe exatamente o que a proposta do projeto visava alcançar.



Figura 11. Ritual Borari.

No dia 28 de abril aconteceram as atividades esportivas no campo de areia e na quadra esportiva, que foram coordenadas pelos professores integrantes do NEL. Estes contaram com o apoio dos alunos das turmas de PROEJA, conforme a Figura 12.



Figura 12. Prática esportiva. Representação do arco e flecha.

Durante toda a manhã e um período da tarde, foram realizadas competições entre os alunos do *Campus*. Vale destacar que alguns alunos da Escola Indígena Borari também estiveram presentes no evento (acompanhados por professores da referida escola) e participaram de algumas competições.

Concomitante às competições, várias atividades recreativas aconteciam por todo o espaço do *Campus*, mostrando assim um momento de integração e lazer entre alunos, servidores e comunidade externa, conforme Figuras 13 e 14. Alguns integrantes de comunidades indígenas também disponibilizaram os serviços de pintura corporal indígena.



Figura 13. Prática esportiva. Cabo de Guerra.

Na oportunidade, os integrantes do NEABI prepararam e serviram lanche, gratuitamente, para todos os presentes durante as práticas esportivas (Figura 15). Vale destacar também que a equipe médica do *Campus* (enfermeira e médico) estava de prontidão para uma eventual necessidade de atendimento àqueles que estavam praticando as modalidades esportivas.



Figura 14. Momento de integração.



Figura 15. Preparação do lanche servido aos participantes das práticas esportivas.

Não podemos deixar de destacar que, nesta edição dos Jogos Indígenas, foi feita uma parceria com a Escola Indígena Borari, localizada na vila balneária de Alter do Chão. Durante

o mês de abril, esta escola realizou a Semana dos Povos indígenas e todas as atividades desenvolvidas foram acompanhadas por alunos e servidores do IFPA, sob a supervisão do NEABI. A intenção era coletar dados, como áudios, imagens, vídeos e entrevistas para a construção de um documentário que foi exibido na abertura do evento, como já foi informado.

Para que os alunos pudessem coletar os dados, foram realizadas oficinas em parceria com o Projeto de Extensão Luz, Câmera, Reflexão (projeto de cinema do *Campus*). Nesse sentido, buscou-se orientar os alunos para técnicas que deveriam ser utilizadas na gravação de áudios, vídeos, imagens e sons, de forma geral. Na Figura 16 podemos ver um registro de uma das oficinas.

A segunda edição do Projeto consolidou a presença do evento no Campus. Dessa forma, a coordenação de Extensão solicitou a presença do projeto no calendário letivo do *Campus*, o que destacou ainda mais sua importância no cenário institucional.



Figura 16. Oficina de produção de documentário.

TERCEIRA EDIÇÃO DO PROJETO: ANO 2019

A coordenação do projeto

e os coordenadores dos núcleos envolvidos, bem como seus integrantes, acompanharam todas as atividades desenvolvidas no projeto. O NEABI foi responsável por articular junto aos estudantes do Ensino Médio Integrado, o que cada turma (ou curso) deveria levar de pratos que dialogassem com a culinária indígena, bem como organizar a forma como seria realizada a degustação por parte do público presente.

O coordenador e membros do NEL ficaram responsáveis pela organização das atividades, isto é, pela execução das modalidades esportivas a serem realizadas no segundo dia do projeto.

No dia 26 de abril tivemos abertura dos III Jogos Indígenas: uma reflexão acerca de nossas práticas cotidianas. Durante o período da manhã e tarde houve a preparação do espaço do auditório.

Equipes de alunos e servidores prepararam a decoração do espaço que estava caracterizado com alguns elementos da cultura indígena.

O espaço onde aconteceu a mesa redonda (Figura 17), neste ano, foi o auditório do *Campus*. A mudança de local deveu-se ao fato de que a atividade começou às 15:00 horas e seria inviável utilizar a quadra de esportes nesse horário por causa do sol que lá reflete.



Figura 17. Formação da mesa redonda na abertura do evento.

Depois da fala dos componentes da mesa (como o cacique Munduruku), houve a apresentação, também no auditório, de danças realizadas por crianças indígenas também integrantes da etnia Munduruku.

Após a apresentação cultural, os participantes do evento foram encaminhados para a área de convivência do *Campus* onde puderam degustar pratos típicos da culinária indígena (Figura 18).



Figura 18. Degustação de pratos típicos da culinária indígena.

No dia 27 de abril aconteceram as atividades esportivas no campo de areia da Associação do bairro (que fica ao lado do prédio do *Campus*) e na quadra esportiva do IFPA. As mesmas foram coordenadas pelos professores integrantes do NEL que contaram, como no ano anterior, com o apoio dos alunos das turmas de PROEJA.

Durante toda a manhã e um período da tarde, foram realizadas competições entre os alunos. Vale destacar que alguns servidores também participaram de algumas competições (Figura 19), o que deu um atrativo a mais para as atividades.

Assim como no ano anterior, as pinturas corporais indígenas foram

disponibilizadas para os participantes, enquanto se desenvolviam as modalidades esportivas. Também foi organizado por servidores um lanche para todos os presentes (Figura 20), como nas edições anteriores.



Figura 19. Servidores participando das práticas esportivas.

Dessa maneira, podemos perceber que o evento alcançou os objetivos que foram propostos, visto que houve uma relevante integração entre alunos, servidores e povos indígenas da região do Baixo Tapajós. Essa integração foi fundamental para enriquecer e aprimorar o conhecimento sobre as culturas indígenas.



Figura 20. Lanche servido aos participantes das práticas esportivas.

JOGOS INDÍGENAS: RESSIGNIFICANDO PRÁTICAS CULTURAIS E APRENDIZAGENS

O lema, “O importante não é competir, e sim celebrar”, embalou os Jogos Indígenas Brasil afora desde a década de 1990. Se trouxermos este lema, carregado de significado, para o campo da educação, veremos que a prática esportiva presente nos Jogos Indígenas não é um fim, mas um meio pelo qual é possível construir práticas educativas na escola, transpondo os limites da sala de aula.

Os Jogos Indígenas, portanto, dentro ou fora da escola, deixam como maior aprendizagem para indígenas e não indígenas a importância da valorização da cultura indígena e a união entre os povos. E, nesse sentido, podemos compreender os jogos como prática educativa, construída a partir do processo de ressignificação/repre-sentação das práticas culturais indígenas. É possível dizer que os Jogos Indígenas não ressignificam apenas as práticas culturais indígenas, dando a elas um sentido político, como também dão novo significado e nova compreensão acerca do universo cultural indígena e nossa relação com ele. Definimos

prática educativa como o conjunto das ações socialmente planejadas, organizadas e operacionalizadas em espaços intersubjetivos destinados a criar oportunidades de ensino e aprendizagem (MARQUES, CARVALHO, 2010, p. 123).

Nesse processo, a relação entre educação e conscientização é fundamental na prática educativa (FREIRE, 2011).

Ao compreendermos os jogos como prática educativa, ressaltaremos três dimensões que atuam na construção e reconstrução da aprendizagem pela comunidade escolar. São elas os aspectos científico, cultural e esportivo, este último em sua relação com o lazer.

O conhecimento científico se diferencia do senso comum pelo nível de racionalidade imprimido para a compreensão de um determinado fenômeno. O senso comum, por sua vez, é um conjunto de conhecimentos apreendidos na experiência humana que pode vir a ser validado ou não. Senso comum e conhecimento não necessariamente são dicotômicos, porém, em alguns casos, podem até interagir.

Há um certo senso comum acerca da cultura indígena local, permeada por um desconhecimento histórico e da própria realidade atual acerca dos povos indígenas da região. Propendendo construir uma compreensão mais ampla deste cenário local, os jogos atuaram no sentido de incentivar os alunos a buscarem mais conhecimentos sobre as etnias a cada ano de realização dos jogos. Dessa maneira, “o senso comum é enriquecido pela assimilação dos conhecimentos científicos e, de maneira geral, pela experiência humana” (PATY, 2003, p. 10).

Daí a importância da pesquisa que os alunos realizam em um dos momentos da aplicação do projeto, uma vez que se busca a partir do conhecimento adquirido, de maneira formal, desconstruir estereótipos, visões distorcidas e, ao mesmo tempo, ampliar

o olhar sobre a temática indígena.

Ao considerar a importância do conhecimento científico para a formação do sujeito, compreendemos que o universo cultural indígena, por exemplo, é muito mais complexo do que se poderia pensar à primeira vista. E, então, chamamos a atenção para a segunda dimensão do projeto, na qual levamos os alunos à percepção de cultura enquanto uma teia de significados, para lembrar Clifford Geertz (1989). Quando este propõe a teoria interpretativa, na década de 1960, buscava chamar atenção para o entendimento da cultura de outros povos.

Sendo a cultura um conceito polissêmico, este é utilizado pela Antropologia, pela Sociologia, pela História com as mais diversas abordagens. No entanto, seja qual for o enfoque, cultura é um conceito imprescindível para a compreensão das similitudes e diferenças que emaranham os seres humanos. E este reconhecimento acontece na vida social a partir do contato com o outro, sobretudo com o diferente.

E nesse sentido, o contato dos alunos com a cultura indígena, ainda que ressignificada – uma vez que a cultura está em constante transformação – alarga o conhecimento e as sensibilidades para a apreensão da diferença, mas também dos pontos em comum que nos aproximam e que nos unem. É possível fazer isso, através do projeto, não apenas por meio das atividades esportivas, mas também no contato com a etnia participante, na degustação de comidas que possuem traços da cultura indígena ou na

identificação das pinturas corporais de diferentes etnias.

Partimos então para uma reflexão do terceiro eixo do projeto: o esporte. Buscando aumentar a visibilidade de vários aspectos culturais, o projeto traz para os alunos a reflexão e a vivência de práticas que nos são bastante familiarizadas, mas que, possivelmente, não são reconhecidas como oriundas de culturas indígenas.

O JOGO, como um saber a ser vivenciado coletivamente na escola, contribui para desenvolver as possibilidades de a criança criar novas formas de compreender sua realidade sociocultural, seu grupo social, a sociedade onde vive, outros povos e outras possibilidades de viver coletivamente. Seja imitando animais ou outras formas de criação imaginária no faz de conta, seja com brinquedos reais e situações de competições, no Jogo, coloca-se em relação com um mundo de possibilidades novas. Ao entrar no jogo, não se sabe quem ganha ou perde, e, na grande maioria das vezes, o jogo em si não tem vencedores, pois basta jogar para ganhar novas experiências, novos saberes, portanto, ao jogar, todos ganham (GRANDO, 2010, p. 93).

Através de uma metodologia lúdica, o estudante tem a oportunidade de experimentar novas vivências e descobrir como as culturas de povos diversos interagem e se complementam.

Assim, foi possibilitado aos discentes a reflexão sobre as "brincadeiras" realizadas na fase da infância, bem como na fase atual das suas vidas.

As modalidades esportivas contempladas pelo projeto buscam mostrar como não indígenas ressignificaram ações do dia-a-dia

dos povos indígenas, como a caça e a pesca, por exemplo. Assim, as práticas corporais – jogos e brincadeiras – são entendidas como elementos da cultura corporal de cada etnia indígena (ALMEIDA, ALMEIDA, 2010, p. 60).

O uso do estilingue (baladeira, balador, etc.) representa a utilização do arco e flecha.

O arco e a flecha são instrumentos que fazem parte da cultura de diversas etnias indígenas. Durante muitos anos, seu uso tinha como objetivo prover alimentos por meio da caça e dar proteção às sociedades, sendo utilizados como armas em conflitos com outros povos (PINTO, 2009, p. 35).

A lança, também muito usada pelos indígenas na captura de alimentos, tem sua representação encontrada na disputa para ver quem consegue arremessar um determinado objeto o mais distante possível.

A zarabatana (que era uma arma utilizada pelos indígenas para a captura de pequenos animais, através do uso de veneno) pode ser facilmente representada quando os alunos tiram o tubo de tinta das canetas e jogam, através do sopro, pequenas bolas de papel nos colegas. Essa é uma brincadeira muito comum no ambiente escolar. No projeto, utilizamos canos de PVC para as competições.

Nos Jogos Indígenas realizados oficialmente pelos povos indígenas, existe uma modalidade de corrida que é realizada com uma tora de madeira nas costas. No entanto, na nossa competição, os alunos (as) fazem corrida de velocidade, sem nenhum objeto nas mãos. Essa é a forma que costumamos

“brincar” de corrida na infância.

Outra prova realizada nos jogos do projeto é o cabo de guerra, brincadeira muito comum nas ruas e escolas em momentos de lazer. Já nos Jogos Indígenas oficiais tem todo um significado cultural.

Entende-se o cabo de força como um jogo popular que, assimilado pelos indígenas, tem o sentido de reconhecimento dos mais fortes. Nas culturas indígenas, assume a identidade de “guerreiro”, possuindo, desse modo, determinado prestígio social (ALMEIDA, 2011, p. 61).

Assim as práticas esportivas, conhecidas entre nossos alunos, carregam marcas da cultura indígena que, a partir da participação nos jogos eles começam a melhor identificar. Esse processo de conscientização transforma os jogos na escola em uma prática educativa carregada de significado, compreensão e discernimento.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência que possibilitou essa experiência foi promissora, pois permitiu uma inter-relação entre a escola e as comunidades indígenas da circunvizinhança de Santarém. Tal experiência jamais seria possível se não fosse pelos caminhos abertos por outras possibilidades que não o confinamento de estudantes e professores em sala de aula.

Através das dimensões científica, cultural e esportiva buscamos trazer a representatividade dos povos indígenas para o interior do IFPA – *Campus Santarém* e, ao mesmo tempo, permitimos que nossos alunos

acesassem um mundo que os cerca, mas ainda é pouco conhecido.

Entretanto, foram incontáveis as dificuldades encontradas no processo operacional de realização dos Jogos no Instituto, a saber: a falta de conhecimento sobre as etnias indígenas; os poucos recursos financeiros institucionais para aquisição de materiais (apesar de todo apoio dado pela instituição); a falta de espaço dentro do calendário acadêmico para a realização das atividades; a dificuldade em motivar os alunos para a aceitação do projeto já que a História da Amazônia e, conseqüentemente, também dos povos indígenas, muitas vezes, é vista como menos importante no currículo escolar e pelo próprio educando. Então, são muitos os desafios. Por outro lado, são muitas as potencialidades do projeto que a cada ano ganha adeptos, parceiros e maior participação da comunidade que, em geral, já o reconhece como um elo entre cultura e educação. Destacamos que a partir de 2019, o projeto ganhou espaço no calendário da instituição, o que demonstra a sua visibilidade, mas sobretudo traz para o centro da discussão os povos indígenas, sua cultura, sua diversidade e luta política por equidade em contextos cada vez mais inóspitos e marcados pelo aprofundamento das desigualdades. Por isso mesmo, mais do que nunca, é tempo de celebrar.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Arthur José Medeiros de. Esporte e Cultura: esportivização das práticas corporais nos jogos dos povos indígenas. Brasília: Gráfica e editora ideal, 2011.
- ALMEIDA, Arthur José Medeiros de; ALMEIDA, Dulce Maria Filgueira de; GRANDO, Beleni Salete. As práticas corporais e a educação do corpo indígena: a contribuição do esporte nos jogos dos povos indígenas. Rev. Bras. Ciênc. Esporte, Florianópolis, v. 32, n. 2-4, dez. 2010, p. 59-74.
- FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.
- GEERTZ, Clifford. A Interpretação das Culturas. Rio de Janeiro: Livros Técnicos e Científicos Editora S.A, 1989.
- GRANDO, Beline Salete (org.). Jogos e culturas indígenas: possibilidades para a educação intercultural na escola. Cuiabá: EdUFMT, 2010.
- JOVCHELOVITCH, Sandra (Org.). Textos em representações sociais. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p. 61-85.
- MARQUES, Eliana de Sousa Alencar; CARVALHO, Maria Vilani Cosme de Carvalho. O significado histórico de práticas educativas: um movimento que vai do clássico ao contemporâneo. In: Revista Linguagens, Educação e Sociedade, n. 35, jul./dez.2016.
- MOREIRA, Antônia Silva Paredes; OLIVEIRA, Denize Cristina de. Estudos

Interdisciplinares de representação social. GOIÂNIA: AB ED., 1998.

PATY, Michel. A Ciência e as idas e voltas do senso comum. In: *Scientiae Studia*, n. 1, v.1, 2006, p. 9-26.

PINTO, Leila Mirtes Santos Magalhães; GRANDO, Beleni Salete (ORG.). Brincar, jogar, viver: IX Jogos dos povos indígenas. Cuiabá: Central de texto, 2009.

ROCHA FERREIRA, M. B.; VINHA, M.; TAGLIARI, I. A.; FASSHEBER, J. R.; UGARTE, M. C. D. Jogos tradicionais indígenas. In: PEREIRA DA COSTA, L. (ORG.) Atlas do esporte no Brasil. Rio de Janeiro: Shape, 2005. p.35-36.

VAZ FILHO, Florêncio Almeida. A emergência étnica dos povos indígenas do Baixo rio Tapajós, Amazônia. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Ciências Sociais). Universidade Federal da Bahia. Salvador: UFBA, 2010.

Educação e cinema: prática social reflexiva sobre relações étnico-raciais no Marajó/Pará

Education and cinema: reflective social practice on ethnic-racial relations in Marajó/ Pará

Rodrigo Moreira Vieira

Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus Breves*. Sociólogo, Doutor em Ciências Sociais pela Universidade Estadual Paulista. Membro do NEABI/BREVES. **Endereço:** Rua Leopoldo Pinto de Moraes, nº 126, bairro Parque das Palmeiras, Marília, SP. CEP 17512-660. **E-mail:** rodrigo.vieira@ifpa.edu.br.

Ana Célia Barbosa Guedes

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará, *Campus Breves*. Historiadora. Mestra em Desenvolvimento Sustentável do Trópico Úmido/ Núcleo de Altos Estudos da Amazônia (NAEA/ UFPA). Coordenadora do NEABI/BREVES.

RESUMO

Este artigo trata de uma experiência do uso do filme “vista minha pele”, de 1992 e dirigido por Joel Zito Araújo, apoiado metodologicamente na pedagogia histórico-crítica desenvolvida por Demerval Saviani. Tal atividade foi realizada no interior de um conjunto de ações desenvolvidas sobre a temática racial durante a I Mostra Afro do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará (IFPA), campus Breves. O filme foi utilizado como experiência estética e sensitiva para ampliar a relação dos sujeitos envolvidos no projeto diante de reflexões conceituais e teóricas acerca da questão racial brasileira e marajoara. A personificação de ações racistas por meio da dramaturgia potencializou a realização da catarse, um dos pontos fundamentais do processo de ensino aprendizagem contidos no método pedagógico acima mencionado. No decorrer do texto estão registrados os processos práticos e teóricos a partir dos quais tal atividade foi desenvolvida.

Palavras-chave: Marajó. Educação. Igualdade racial.

ABSTRACT

This article describes an experience of using the movie “vista minha pele” (wear my skin), produced by Joel Zito Araújo in 1992, methodologically supported by historical critic pedagogy developed by Demerval Saviani. Such activity was done into the interior of actions set developed on occasion of I Afro Show of Pará Federal Institute of Education, Science and Technology (IFPA), Breves Campus. The movie was used as esthetical and sensitive experience to enlarge the relation between the subjects before the conceptual and theoretical reflections about Brazilian and Marajó racism. The personification of racist actions through dramaturgy empowered the catarse realization, one of the main points on teaching process contained on pedagogic method above mentioned. Throughout the article are registered the practical and theoretical process from which such activity was developed.

Keywords: Marajó. Education. Racial equality.

CONSIDERAÇÕES INICIAIS

A utilização de filmes/documentários sobre equidade racial como ferramenta pedagógica na formação de professores(as) e nos debates em turmas da educação Básica é uma possibilidade de problematizar as diversas formas que o racismo se apresenta na sociedade brasileira e ao mesmo tempo contribuir para o combate das desigualdades raciais na escola. Além disso, proporciona aos(as) discentes o ensino da história e cultura afro-brasileira e africana. Pensando nisso, em 2019, desenvolvemos o projeto de extensão **Educação para promoção da equidade racial nas escolas de Breves/Marajó**, que objetivou propor reflexões, debates e formação para a promoção da equidade racial aos(as) discentes do Instituto Federal do Pará (IFPA)- *Campus Breves* e das escolas de educação Básica do Município de Breves (Figura 1). Além de eventos que valorizassem a história dos povos africanos, a cultura afro-brasileira e a importância desses povos na construção histórica, cultural e social do território marajoara. Esse projeto contou com a participação de docentes e discentes tanto dos cursos de ensino médio integrado quanto do curso de Licenciatura em Educação do campo do referido instituto.

No Marajó encontra-se um dos maiores arquipélagos fluvio-marítimo do mundo, o território possui aproximadamente 104.140 Km², é formado por várias ilhas com rios, igarapés e furos, além de rica socio-

biodiversidade (COSTA, 2016).

A cidade de Breves é uma referência para as demais cidades do Marajó da Floresta, pois oferece vários serviços como saúde, educação, entre outros que a maioria das cidades circunvizinhas não oferecem. O cotidiano do povo brevense é marcado pela sua relação com o curso das águas, das chuvas, com animais e vegetais existentes no território, logo possuem uma estreita relação com a natureza (PACHECO, 2009).

Neste texto, procuramos debater uma ação/atividade realizada durante o desenvolvimento do projeto, especificamente a atividade denominada **Cine Debate**. Para essa ação utilizamos o filme/documentário **Vista minha Pele**, dirigido por Joel Zito Araújo e Dandara para refletir e debater a discriminação racial nas escolas. A escolha do filme não foi por acaso, pois buscamos trazer para o debate situações que se aproximassem da realidade dos(as) jovens e adolescentes que faziam parte do projeto, e esse filme trata de situações de racismo com uma jovem de uma determinada escola. Ao mesmo tempo aborda uma realidade inversa a que vivemos e isso acaba impactando os(as) discentes, visto que não estão acostumados a presenciarem discriminação com pessoas brancas. No entanto, esse filme ajuda a refletir e a perceber que alguns(mas) já viveram situação parecidas com a da protagonista, mas que muitas vezes passam despercebidas, haja vista que tais situações estão naturalizadas em nossa sociedade.

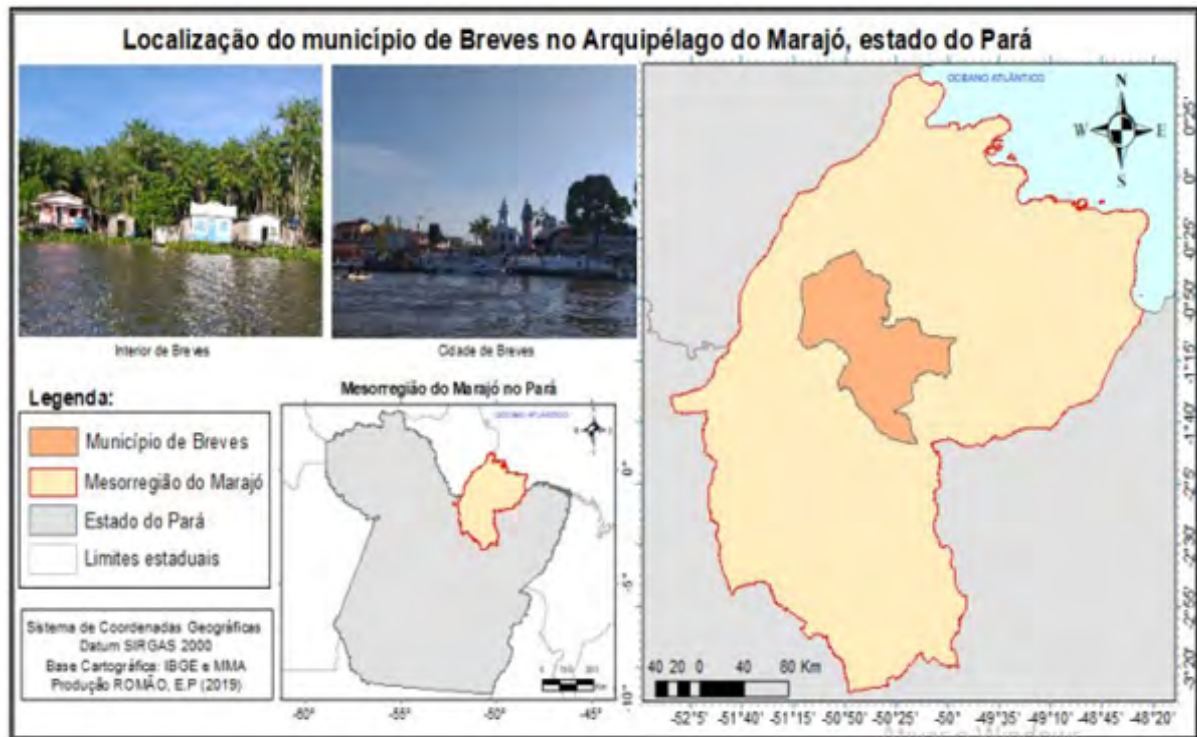


Figura 1. Localização do Município de Breves/Pará.
Fonte: Romão, (2020).

A metodologia utilizada foi pesquisa bibliográfica e história oral, através de entrevista semiestruturada. A história oral é uma metodologia investigativa importante para compreensão da história dos dominados, do cotidiano e da vida privada, pois “suas abordagens, dão preferência a uma história vista de baixo” (FRANÇOIS, 2006, p. 4). Além disso, ela é uma fonte para pesquisar a história contemporânea, uma vez que trata de um procedimento investigativo circunscrito de entrevistas com indivíduos que vivenciaram ou testemunharam fatos que aconteceram em um determinado momento (ALBERTI, 2010). Também utilizamos a metodologia da pesquisa-ação, pois a atividade desenvolvida visava também a uma reflexão e uma ação investigativa com a participação

dos(as) discentes envolvidos(as), bem como contribuir para uma educação antirracista (BALDISSERA, 2001). Além de propormos uma aprendizagem significativa, uma vez que procuramos mostrar a relação presente entre a construção de uma determinada situação, conceito ou problemática e o conjunto de crenças políticas de quem a nomeia (SEFFNER, 2018), ao mesmo tempo que procura naturalizá-la, para que a maioria da sociedade não a questione.

Com essa atividade, procuramos propor ao(as) aluno(as) a compreensão de como se estruturou e se apresenta o racismo na sociedade brasileira, e como esse problema determina o papel e a função que o(a) negro(a) desempenha nessa sociedade, também consideramos e valorizamos as experiências cotidianas deles(as).

Isso não significa que o(a) professor(a) foi mero espectador(a) da atividade, ao contrário tiveram um papel importante e decisivo a cumprir junto aos(as) alunos(as), sobretudo acerca do debate conceitual sobre a temática.

Ao escrevermos sobre as experiências e aprendizados que tivemos durante o desenvolvimento da atividade citada anteriormente, procuramos trazer para o texto não apenas alguns fatos relacionados a temática racial no IFPA- *Campus Breves* e a maneira como essa temática foi trabalhada nesse instituto, mas também as experiências, observações e vivências cotidianas dos(as) discentes.

O artigo está estruturado em três subtópicos, além destas considerações iniciais e das considerações finais. O primeiro foca alguns elementos importantes que foram utilizados para desenvolver a atividade do **Cine Debate**, entre os quais estão o debate de alguns conceitos, contextualização e problematização do racismo. O segundo versa sobre a utilização do filme enquanto instrumento pedagógico para debater determinada temática em sala de aula. Por fim, no terceiro, é abordada a importância de uma educação antirracista, cujas propostas de atividades possam trazer reflexões aos(as) discentes e que tais reflexões contribuam para mudanças de atitudes em sala de aula e em outros locais.

RACISMO, PRÁTICA SOCIAL, PROBLEMATIZAÇÃO E INSTRUMENTALIZAÇÃO

A atividade de caráter interdisciplinar foi uma discussão sobre racismo com a culminância em um vídeo chamado **Vista minha pele** (2004)¹, dirigido por Joel Zito Araújo e Dandara. O público foi uma turma do Ensino Médio integrado em Agropecuária. A ação também abrangeu alguns(mas) alunos(as) do curso de Licenciatura em Educação do Campo, colocando-os no interior de uma prática educativa e, dessa forma, colaborando com sua formação em docência.

Tal atividade foi organizada através da metodologia histórico-crítica (SAVIANI, 1999). Esta é dividida em cinco passos. O primeiro é a prática social, seguido de problematização, instrumentalização, catarse e, por último, prática social reflexiva (ou práxis social). Na ocasião da atividade, o primeiro passo tratou de um fenômeno sócio-histórico, já que a atividade foi conduzida por um professor de Sociologia e por uma Professora de História, além de ser auxiliada por discentes do curso de Licenciatura em Educação do Campo. No caso da atividade, a prática social apresentada como ponto de partida foi o racismo.

Em seguida, foram levantadas algumas questões básicas para dar forma e suporte ao segundo passo: a problematização. Esta foi elaborada a partir de questões bases, tais como: O que é o racismo? O racismo existe? O que é raça? Quais as origens e características do racismo no contexto

1 - *Vista a Minha Pele*. Direção de Joel Zito Araújo e Dandara. São Paulo: Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades, 2004, (26 min e 45 segundos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBo-dKwuHCM>. Acesso: 16 set. de 2019.

brasileiro?

Contudo, durante o passo de problematização, quando questionados sobre a existência do racismo, percebeu-se que alguns alunos reconheciam a existência do racismo em décadas anteriores, mas carregavam a ideia de que o racismo é espécie de **coisa do passado** e que hoje a condição de ser branco e de ser negro está permeada por uma condição de igualdade. Essas impressões podem ser compreendidas pelo fato da maioria do povo brasileiro ter dificuldades em admitir ser racista ou até mesmo de ter sofrido algum dia racismo.

Antes da década de 70 do século XX, eram poucas iniciativas dentro da academia que creditavam, reconheciam e debatiam abertamente a existência de uma profunda desigualdade racial no Brasil². Tais iniciativas se fortaleceram no processo de redemocratização na segunda metade da década de 80 do século XX sob pressão do movimento negro e de intelectuais e durante os anos 2000, através de políticas públicas que estimularam o debate. Isso contribuiu para que tal tema fosse abordado abertamente de forma tardia, além de colaborar para o entendimento do mito da democracia racial, que defendia uma suposta coexistência pacífica entre os diferentes grupos raciais existentes no Brasil.

Vale lembrar que o mito da democracia teve impactos significativos no imaginário social brasileiro, sobretudo

com a ideia defendida por Gilberto Freyre de que a miscigenação seria, em certa medida, uma mostra dessa condição ³. Tal perspectiva passou a ser contraposta academicamente após 1950 por figuras como Florestan Fernandes alinhado aos dados que o trabalho do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) começou a revelar em relação às diferenças existentes entre a população branca, população negra e parda. Contudo, mesmo com a contraposição posterior, o mito da democracia racial ainda se faz presente, como foi possível observar no contexto da atividade. Inclusive eventualmente é citado por conservadores para minimizar a existência e os impactos do racismo no Brasil, como no caso do deputado Demóstenes Torres (DEM-GO) que em 2010, diante do parlamento, ao se posicionar contra as cotas raciais, afirmou o seguinte:

Nós temos uma história tão bonita de miscigenação... [Fala-se que] as negras foram estupradas no Brasil. [Fala-se que] a miscigenação deu-se no Brasil pelo estupro. [Fala-se que] foi algo forçado. Gilberto Freyre, que é hoje renegado, mostra que isso se deu de forma muito mais consensual⁴ (Demóstenes Torres, 2010).

Depois de problematizado o assunto, o(a) professor(a) começou a compartilhar com os(a) alunos(a) alguns conceitos sócio-históricos que

2 - Aqui não se afirma a inexistência da discussão sobre o racismo no Brasil, mas trata-se da forma, dos espaços e da dimensão com que era conduzida a questão racial no Brasil pela ótica da desigualdade.

3 - É importante lembrar que a atribuição do termo "democracia racial" a Freyre já foi tema de debate, conforme pode ser observado no artigo escrito por Haroldo Ceravolo Sereza. Fonte: < <https://operamundi.uol.com.br/opiniaao/16902/gilberto-freyre-disse-sim-que-o-brasil-era-uma-democracia-racial>>. Acessado em 20/06/2020.
4 - Fonte: <<https://www1.folha.uol.com.br/fsp/cotidian/ff0403201014.htm>>. Acessado em 20/06/2020.

permitem, do ponto de vista da Sociologia e da Historiografia, compreender o racismo em sua dimensão estrutural. Para tanto, foi debatido com os(as) discentes a diferença da noção de raça no campo da biologia geneticista e da raça enquanto conceito no campo das ciências sociais. No primeiro campo, evidências genéticas apontam que a espécie humana é

muito jovem e que seus padrões migratórios são demasiadamente amplos para permitir uma diferenciação e consequentemente separação em diferentes grupos biológicos que pudessem ser chamados de raças (PENA; BIRCHAL, 2005, p. 15).

Além disso, os grupos enquadrados como **raça** compartilham a imensa maioria das mesmas variações genéticas. Por último, que somente entre 5% e 10% da variação genômica ocorre entre as chamadas **raças** (PENA; BIRCHAL, 2005). Isso permite dizer que não há diferença racial no campo biológico entre a espécie humana.

Contudo, no campo social, evidências culturais, políticas, estatísticas e econômicas apontam que existem diferenças no que diz respeito à condição de ser negro e ser branco no Brasil. Por conta disso, a diferenciação racial, enquanto noção conceitual, embora não faça sentido no interior da classificação biológica e genética de raça, faz sentido da dinâmica social entre indivíduos com diferentes heranças étnicas, fenotípicas e culturais. Tal condição permite afirmar que há uma diferença **racial** no campo sócio-histórico marcada pela

desigualdade entre brancos e negros. Ou seja, a igualdade biológica não tem correspondência com a igualdade social. São abordagens diferentes. Após esse debate, destacamos aos(as) alunos(as) que usamos o **conceito social de raça** como referência para a atividade, pois é ele que permite a compreensão do racismo enquanto fenômeno social. Esse processo de instrumentalização conceitual teve como objetivo demarcar a precisão conceitual e para evitar que os(as) discentes confundam as diferentes abordagens acima mencionadas.

Ainda no passo instrumentalização, também foi mencionado o processo de branqueamento ocorrido no início da República como evidência histórica de que o racismo já foi política de governo do Brasil. Para tanto, foram mencionadas informações acerca do incentivo do processo migratório europeu como estratégia para o branqueamento fenotípico brasileiro, ao passo que a população negra depois de 1888, continuou marginalizada social e geograficamente nas periferias da nova dinâmica populacional (MARINGONI, 2011). Tal dado evidencia o caráter político do racismo no Brasil.

Ainda na instrumentalização, também foi mencionada a relação entre o etnocentrismo europeu como parte constituinte do imaginário ocidental, sobretudo nos territórios que foram colonizados por países da Europa. Foi compartilhada com os(as) aluno(as) a forma como o evolucionismo biológico foi levado para o campo

das teorias antropológicas através do evolucionismo antropológico. Foram destacadas as obras de Lewis Morgan (1818 - 1881), Edward Taylor (1832 – 1917) e James George Frazer (1854 – 1941) como marcos de tais teorias que sustentavam a tese de que a raça branca europeia se encontrava num patamar mais evoluído no campo cultural (civilização) e que os demais grupos étnicos-raciais estariam numa condição menos evoluída (entre o primitivismo e a barbárie) (CASTRO, 2005). Acorado a isso, nesse período também ganhava força as teses eugenistas que exaltavam a pureza racial em contrapartida à miscigenação, além de colocar a raça branca europeia num patamar de suposta superioridade. Esses discursos sustentados por instituições científicas organizadas, lideradas e dirigidas por homens brancos e por meio do pensamento ocidental espalhou-se para o interior das colônias contribuindo para a construção de um imaginário de suposta superioridade dos brancos ocidentais. Dessa forma, os(as) discentes puderam compreender que o processo de domínio colonizador se realizou também no plano do imaginário coletivo, ou seja, cultural.

Logo em seguida, foram apresentados aos(as) alunos(as) dados estatísticos de 2012 que evidenciavam a desigualdade social entre brancos(as) e negros(as) na estrutura social brasileira. Conforme pôde ser observado a partir dos dados apresentados, os(as) negros(as), além de sofrerem com uma maior taxa de desemprego, recebiam menos por cada hora trabalhada em

comparação aos(as) brancos(as) nas regiões metropolitanas ⁵, que servem como panorama da situação brasileira. Paralelo a isso, algumas dessas estatísticas permitem notar que dimensões da desigualdade econômica racial são ainda maiores entre grupos de mulheres negras ⁶, pois elas são as mais atingidas por uma maior taxa de desemprego e recebem menos por hora trabalhada se comparadas com homens e mulheres brancos(as) e homens negros. Tais dados apontam a existência de desigualdade econômica no campo racial e de gênero.

Os dados históricos, políticos, culturais e econômicos foram expostos para sustentar a existência e os desdobramentos do racismo no Brasil. São importantes ferramentas de análises sociais quando se avalia uma estrutura social a partir da dinâmica da sua estratificação. Afinal, quanto mais os indivíduos carecem de elementos mediáticos, conceituais e racionais para mediar a relação com um objeto sócio-histórico, menos eles têm condições de estabelecer uma relação crítico-analítica com esse objeto. Nessa condição, tonam-se mais suscetíveis à heteronomia. Contudo, o papel do sistema de ensino, além do caráter técnico-científico e relacionado ao chamado mundo do trabalho, deve

5 - Fonte de dados: DIEESE/SEADE et al. Os negros no trabalho. PED – Pesquisa de Emprego e Desemprego. São Paulo, 2013. p. 6. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pednegrosmetEspecial.pdf>>. Acesso em: 28 outubro de 2019.

6 - Fonte de dados: DIEESE/SEADE. A inserção dos negros nos mercados de trabalho metropolitanos. PED – Pesquisa de emprego e desemprego. São Paulo, 2013. p. 11. Disponível em: <<http://www.dieese.org.br/analiseped/2013/2013pednegrosmet.pdf>>. Acesso em: 28 de outubro de 2019.

exercer uma função que permita aos(as) alunos(as) desenvolverem capacidades compreensivas. Assim, ao incorporarem conceitos e métodos, tal iniciativa colabora para que não sejam apenas sujeitos contemplativos, e sim que possam se posicionar providos de elementos mediadores que possibilitem uma incorporação crítica-analítica dos problemas e questões sociais que os atingem direta ou indiretamente. Os elementos mediadores, no caso da nossa experiência, foram conceitos sociológicos e históricos acerca do racismo, além de evidências culturais, políticas econômicas.

É importante demarcar que, por se tratar de alunos(as) do Ensino Médio, eles(as) já carregavam elementos explicativos sobre a questão racial no Brasil a partir de suas respectivas trajetórias escolares anteriores e suas vivências cotidianas, além de conteúdos assimilados por outros meios de informação. Ou seja, não se partia do nada. A atividade teve como objetivo avançar a partir daquilo que eles(as) já haviam desenvolvido, colocando em prática a passagem do nível de desenvolvimento real (aquilo que já sabiam) para o nível de desenvolvimento potencial (aquilo que eles(as) podiam avançar sobre o objeto), tendo como referência o conceito de zona de desenvolvimento proximal de Lev Vigotsky (1984). Daí a importância da problematização para ouvir dos(as) alunos(as) aquilo que já sabiam sobre o assunto para que os(as) mediadores(as) dessem procedimento no debate e os(as) docentes, pudessem

agir pedagogicamente.

Após a instrumentalização, ascendeu-se para o próximo passo: a catarse, entendida aqui como elaboração superior da estrutura em superestrutura na consciência dos homens e mulheres e que

Trata-se da efetiva incorporação dos instrumentos culturais, transformação agora em elementos ativos de transformação social (SAVIANI, 1999, p. 81).

Nesse momento o objetivo foi desnaturalizar o fenômeno do racismo e imprimir sobre eles(as) a condição de construção sócio-histórica passível de reflexão ativa e transformadora.

CIÊNCIA, ARTE E CATARSE

Nesse contexto emblemático do processo de ensino e aprendizagem, a catarse, foi utilizado o curta metragem **Vista minha pele** (2004) para ampliar a relação dos discentes com a prática social em análise, o racismo estrutural.

Trata-se de uma ficção que apresenta uma inversão da estrutura racista. Tal ficção é construída através de duas dimensões narrativas. Uma histórica-geral e outra particular. Na primeira, há uma ficção histórica de pano de fundo onde o Brasil teria sido colonizado por um país africano. Essa condição estabeleceu uma cultura onde os valores afrocentrados e a estética corporal da negritude foram exaltados em detrimento de uma cultura e estética branca. Na dimensão particular, a protagonista é uma jovem de aparência branca-caucasiana bolsista numa

escola particular de ensino médio frequentada majoritariamente por negros pertencentes à classe média. A trama é permeada por cenas em que a protagonista é constantemente hostilizada por sua aparência fenotípica e por sua condição social. Tal drama pode ser observado na constante tentativa de a personagem adaptar sua aparência física ao negar suas características fenotípicas na busca pela aceitabilidade física e simbólica.

O filme foi incorporado na atividade com uma finalidade pedagógica específica. Enquanto que os dados sócio-históricos, políticos e econômicos permitem evidenciar o racismo e a desigualdade racial no Brasil no campo racional-científico, o vídeo compõe uma composição que dá rostos, emoções e sensações que os números e os dados não permitem atingir. Afinal, além de se tratar de um objeto de análise acadêmica, o racismo é objeto permeado por valores e por experiências de sofrimentos. Isso permite que o conteúdo exerça um impacto não só na dimensão intelectual, mas também na dimensão sensitiva. Essa estratégia pedagógica foi utilizada apoiando-se em Michel Tardy que afirma o seguinte quanto ao uso do vídeo pelo(a) professor(a):

A participação é tão essencial ao espetáculo cinematográfico que provoca novas atividades de compreensão. Enquanto a informação verbal não diz respeito senão à parte intelectual de nosso ser, a informação visual mobiliza-nos por inteiro: corporalmente, afetivamente, intelectualmente. Os mecanismos de aprovação das mensagens tornam-se outros. O cinema ensina-nos que

não há apenas uma compreensão geral, que funciona de forma idêntica em todas as situações, mas tipos de compreensão, comportamentos diversos de compreensão (TARDY, 1976, p. 93).

De forma complementar, o uso de tal ferramenta faz sentido pois,

O vídeo ajuda a um professor, atrai os alunos, mas não modifica substancialmente a relação pedagógica. Aproxima a sala de aula do cotidiano, das linguagens de aprendizagem e comunicação da sociedade urbana, e também introduz novas questões no processo educacional. [...] Vídeo significa também uma forma de contar multilinguística, de superposição de códigos e significações, predominantemente audiovisuais, mais próxima da sensibilidade e prática do homem urbano e ainda distante da linguagem educacional, mais apoiada no discurso verbal-escrito (MORÁN, 1995, p. 28).

Desse modo, podemos afirmar que o vídeo traz uma experiência ao espectador que personifica entidades subjetivas, que permite alcançar determinados conceitos como **racismo** e **desigualdade racial** (MORÁN, 1995) a partir de diversas linguagens: sonora, visual, corporal, verbal. No vídeo tais linguagens “interagem superpostas, interligadas, somadas, não-separadas” (MORÁN, 1995, p. 28). Esse mesmo autor afirma que

[...] somos atingidos por todos os sentidos e de todas as maneiras. O vídeo nos seduz, informa, entretém, projeta em outras realidades (no imaginário), em outros tempos e espaços (MORÁN, 1995, p. 28).

Outra estratégia pedagógica que o uso do vídeo em questão contempla é o da inversão e da consequente

desnaturalização. Como o racismo entre negros é algo que acaba sendo naturalizado no cotidiano, isso dificulta o processo de catarse que mediatiza o fenômeno da sua compreensão sócio-histórica. A naturalização esmaece e enfraquece a relação entre o fenômeno e o estranhamento do sujeito, além de contribuir para a aceitabilidade das estruturas sociais. Ela contribui para o posicionamento passivo.

Desnaturalizar é, portanto, um dos objetivos que permite a unidade entre compreensão e ação diante da realidade. Sendo assim, ao colocar uma protagonista no interior de relações que discriminam e inferiorizam o branco-caucasiano, o(a) espectador(a) foge da naturalização imposta pelas estruturas das relações sociais com as quais estamos habituados e, a partir desse contraste, podem incorporar o racismo entre negros(as) a partir dos **absurdos** que a dinâmica da inversão é apresentada na trama. Afinal, a partir de tal abordagem pode-se questionar: se parece um absurdo o racismo no interior de uma narrativa apresentada por uma protagonista branca, porque é que não se pode ter a mesma reação diante da realidade, da não ficção em que o(a) negro(a) é o(a) protagonista de um drama racial histórico e cotidiano? A constante hostilização sofrida pela protagonista tem como função sensibilizar os(as) espectadores(as) e causar um estranhamento ao ver um indivíduo branco sendo posicionado na condição de subalternidade física e cultural. O que aparentemente é tido como um absurdo pela ficção serve

para questionar: se parece inaceitável a condição da protagonista, por que não se questiona e atua sobre o racismo estrutural que atinge milhões de negros(as) nessa situação em nossa sociedade?

Nesse sentido, o vídeo complementa a instrumentalização construída através de dados sócio-históricos, políticos, culturais e econômicos a partir do momento que incomoda e opera sobre sentidos que a arte e a linguagem audiovisual permitem atingir. Outro aspecto significativo que deve ser ressaltado é o seguinte: ao instrumentalizar os(as) alunos(as) conceitualmente, a atividade permitiu que os(as) participantes conseguissem ter uma relação com o vídeo já mediatizada por conceitos que permitem compreender a trama de forma mais profunda e racional, já que estavam munidos de uma base de conhecimento que os permitiu acessar o objeto sob análise através de um olhar histórico e sociológico, embora se tratando de uma ficção. Afinal, as evidências políticas, culturais e econômicas, além de cumprir a função de alicerce científico, também ocuparam uma espécie de elemento fundamental para compreender o local ocupado pela protagonista e pelo drama de tal produção cinematográfica apresenta, ainda que de forma inversa e ficcional.

O objetivo foi que a experiência racional e a sensorial se complementassem e contribuíssem para o processo catártico. Houve nessa relação uma dialética entre os elementos

racionais e sensoriais e ambos se potencializaram na experiência. Em parte, isso foi possível porque

O vídeo combina a comunicação sensorial-cinestésica com a audiovisual, a intuição com a lógica, a emoção com a razão. Combina, mas começa pelo sensorial, pelo emocional e pelo intuitivo, para atingir posteriormente o racional (MORÁN, 1995, p. 28-29).

Na nossa experiência, o elemento racional antecipou a experiência sensorial do filme permitindo que as sensações fossem experimentadas através de uma contextualização racional, permeada conceitualmente. Mas ao ter essa experiência sensitiva realizada através de uma história com rostos, sons e sentimentos, os espectadores se voltam para o racional, ponto de partida da atividade, a partir de uma experiência ampliada e ressignificada já que se tornou articulada com o exercício sensorial. Afinal,

A linguagem audiovisual desenvolve múltiplas atitudes e perceptivas: solicita constantemente a imaginação e reinveste a afetividade com um papel de mediação primordial no mundo (MORÁN, 1995, p. 29).

Enquanto a linguagem escrita, por sua vez, “desenvolve mais o rigor, a organização, a abstração e a análise lógica.” (MORÁN, 1995, p. 29).

Ao dar rosto a conceitos sócio-históricos através de uma mídia audiovisual, detentora de linguagens peculiares, é possível haver uma relação de identidade entre obra e os sujeitos. No caso da trama, o fato da história se desdobrar majoritariamente num

contexto escolar entre adolescentes, há uma aproximação entre a obra e o público alvo que projeta seu olhar e suas capacidades sensoriais-cinestésicas e racionais, pois

No filme, observamos outras realidades, admiramos nossos escolhidos e reconhecemo-nos de relance. Ilusão de ótica que, paradoxalmente, nos faz enxergar melhor, o cinema é instituição, dispositivo de representação e linguagem (COSTA, 1987, p. 45).

A catarse da atividade, portanto, residiu nessa relação entre linguagem acadêmica e artística.

Recapitulando, durante a realização da atividade descrita neste trabalho tivemos o seguinte percurso:

1. a prática social (o racismo estrutural no Brasil); 2. A problematização através de questões bases: O que é o racismo? O racismo existe? O que é raça? Quais as origens e características do racismo no contexto brasileiro?; 3. A instrumentalização através de conceitos históricos, biológicos e sociológicos, dados políticos e econômicos que estão presentes no interior da questão racial; 4. A catarse possibilitada pela incorporação racional dos conceitos e da atividade sensorial permitida através do filme, podendo-se compreender o racismo em diferentes níveis de linguagens e, também, pelo incômodo⁷. Passagem do contemplativo para o reflexivo.

PRÁTICA SOCIAL, REFLEXÃO E TRANSFORMAÇÃO

⁷ - Incômodo aqui é utilizado no sentido de desacomodar, de tirar do lugar comum, de tirar da inércia.

A problematização e a catarse enquanto processo pedagógico foram uma das estratégias utilizadas para alcançar a prática social reflexiva (ou práxis social) e consequentemente mudanças de ações e atitudes perante atos racistas nas escolas e na sociedade de modo geral, além da reflexão sobre a necessidade de uma educação antirracista nas escolas, institutos e universidades existentes no Marajó. A prática social (o racismo estrutural), foi o ponto de partida da reflexão, pois o racismo estrutural é

[...] uma forma sistemática de discriminação que tem a raça como fundamento, e que se manifesta por meio de práticas conscientes ou inconscientes que culminam em desvantagens ou privilégios, a depender ao grupo racial ao qual pertençam (ALMEIDA, 2018, p. 25).

Vale ressaltar que os espaços escolares são característicos pela ampliação do convívio social, que deixa de ser prioritariamente a família e estende-se aos colegas e profissionais da escola. Esse contato proporciona aos(as) aluno(as), uma gama de relações sociais com seus pares e com profissionais da educação, com diferentes subjetividades, etnias, gêneros e identidades, relações essas que somam grande influência na formação de sua própria identidade e autoimagem. Desse modo, uma educação voltada para promoção da equidade racial e para valorização das diversidades torna-se de extrema necessidade, e deve fazer parte da reflexão do(a) professor(a) em seu cotidiano docente desde o início da

escolarização da criança.

Uma prática pedagógica que promova a autoestima necessariamente necessita estar comprometida com a promoção e com o respeito do indivíduo e suas relações coletivas. O(A) educador(a) que não foi preparado para lidar com a diversidade tende a padronizar o comportamento dos seus(suas) alunos(as). É nesse ponto que a atividade do **Cine Debate** desenvolvida se torna significativa, pois durante a realização dela estavam presentes discentes do curso de Licenciatura em Educação no Campo, os(as) quais serão futuros(as) educadores(as). Estes(as) após a problematização e de assistiram ao filme, lideraram grupos formados por discentes do curso de ensino médio integrado em agropecuária para fazer a análise e o debate acerca do que avaliam compreendido sobre a temática racial. Após alguns minutos de debates os(as) discentes dos dois cursos acima citados socializaram com a turma seus pontos de vista, enfatizando a importância de debates como aquele nas escolas para compreensão das desigualdades raciais existentes na sociedade, como bem destacou o aluno A do curso de ensino médio integrado em Agropecuária:

Debates iguais a esse são importantes para a gente aprender como se estrutural o racismo na nossa sociedade, mas também para nos defender de pessoas racistas. Eu já sofri racismo, na hora eu não me senti bem no momento, porém, eu sei que tenho valor. E agora depois dessa aula ainda mais, vou chegar lá em casa e falar para minha mãe porque ela também sofre com o racismo

(Depoimento do aluno A, Breves 13 de novembro de 2019).

A aluna B do curso de licenciatura em Educação no Campo também relatou suas impressões:

Sabe professora até hoje eu confesso que não tinha reparado o quanto nossa sociedade discrimina as pessoas negras e como elas sofrem. De fato, o racismo em nosso país é velado, escondido e só agora percebi que já presenciei várias vezes racismo e não entendi naquele momento que aquilo era racismo. Essa atividade foi muito importante porque no meu grupo todo mundo falou que também não percebia e que agora com certeza vai ficar mais atento. Também foi importante saber o conceito de raça, racismo porque eu nem imaginava o que era (Depoimento da aluna B, Breves 13 de novembro de 2019).

Os relatos acima revelam que atividades como essa são fundamentais para fazer os(as) discentes refletirem, se colocarem no lugar do(a) outro(a) e pensarem na necessidade de mudanças de ação e comportamento tanto na escola quanto em outros locais. Além de trazer a toma depoimentos de pessoas que sofreram ou que sofrem racismo em seu cotidiano e que nem se dão conta que o que sofrem é racismo, dado a naturalização de comportamentos racista em nossa sociedade. Contudo, nem sempre encontramos docentes que debatem essa temática em sala de aula, seja por não considerarem importante ou por não se sentirem à vontade para questionarem a realidade. Isso dificulta a concretização de proposta de educação antirracista, visto que muitos(as) professores(as) não querem ou não estão preparados para lidar com

os desafios que a discriminação racial impõe pois,

[...] essa falta de preparo, que devemos considerar como reflexo do nosso mito de democracia racial, compromete, sem dúvida, o objetivo fundamental da nossa missão no processo de formação dos futuros cidadãos responsáveis de amanhã (MUNANGA, 2005, p. 15).

Desse modo, uma formação crítica dos(as) futuros educadores(as) pode fornecer subsídios para o debate acerca das relações étnico-raciais, principalmente no que tange ao racismo e seus efeitos na sociedade e a necessidade de valorizar a cultura africana e afro-brasileira, bem como o respeito à diversidade. Assim é dever democrático da educação escolar propor e executar ações, projetos, práticas, novos desenhos curriculares e novas posturas pedagógicas que atendam ao preceito legal da educação como um direito social e incluam nesse o direito à diferença.

Um ponto importante é que a maioria dos(as) alunos(as) dos cursos que fizeram parte da atividade mostraram o quanto a atividade foi significativa, uma vez que os fez refletir algumas experiências cotidianas, como revelou a aluna C do curso de ensino médio integrado em agropecuária:

Gente até agora estou chocada porque essas coisas que passaram no filme e o que essa menina sofreu, eu e minhas amigas vivemos desde quando entramos na escola. Eu lembro que quando eu estava no ensino fundamental I quase ninguém queria ser minha amiga, e no ensino fundamental II piorou porque eu já nem queria mais fazer amizade porque ninguém enxergava eu e minhas amigas. Aqui professora também acontece,

sabia? Por isso, acho que esse tipo de atividade devia acontecer sempre (Depoimento da aluna C, Breves 13 de novembro de 2019).

Problematizar, levantar possibilidades, instigar reflexões a percepção dos(as) aprendizes são fundamentais para tornar a aprendizagem significativa e um(a) cidadão(ã) crítico(a) de sua realidade. Assim, as opiniões, conceitos, interesses e pontos de vista dos(a) alunos(as) são proposições importantes e devem ser debatidas em sala de aula, elas refletem, muitas vezes, os elementos socioculturais e políticos presentes no ambiente familiar, na mídia, e em outros grupos de seu convívio social.

Nesse sentido, o momento de reflexão e socialização do conhecimento entre os(as) discentes foi fundamental, pois eles(as) conseguiram expor o que pensam a respeito da atividade e o quanto foi importante para compreenderem determinados comportamentos e atitudes. Isso só foi possível porque a atividade foi planejada e uma das etapas do planejamento foi a problematização para que os(as) discentes pudessem compreender o racismo enquanto uma construção histórico cultural. Além disso, o racismo foi também historicizado para que os(as) discentes compreendessem que ele não é algo natural e sim foi naturalizado para legitimar e garantir a manutenção do *status* quo do grupo que detém o poder no país, que é aquele que segue os mandamentos da cartilha europeia, ou seja, o homem, branco e cristão (ALMEIDA, 2018).

Desse modo, procuramos com essa atividade mostrar aos(as) discentes que as situações que estávamos debatendo foram construídas historicamente por indivíduos determinados e em um determinado contexto histórico, algumas pessoas lutaram a favor, outras contra a legitimação de tal problema, assim como muitas foram e são indiferentes a problemas como o racismo.

No final da atividade mediada pela problematização, instrumentalização e catarse, o objetivo foi que a prática social apresentada no início pudesse ser analisada, no final da atividade, através de uma ótica reflexiva, atravessada por um olhar construído entre docentes e discentes, ancorados pela ciência e pela arte e, a partir daí, pudesse ser reproblematicada avançando o debate. Desse modo, a prática social se transformou em objeto não só de contemplação e de análise, mas também de reflexão e transformação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os conceitos sócio-históricos foram, nesse caso, explorados na atividade realizada com os(as) discentes a partir de uma experiência humanizada, afinal, para além de dados e conceitos, é disso que trata o racismo: de relações humanas com consequências humanas. É carne, é pele, pois um debate superficial, sem uma problematização e contextualização não é o suficiente para compreender uma determinada realidade e

consequentemente propor mudanças de atitudes e comportamentos. Assim as discussões e atividades sobre a temática racial em sala de aula devem ser realizadas a partir da práxis, ou seja, da prática conjecturada, da dialética entre compreensão e prática.

A atividade realizada a partir do **Cine Debate** foi ancorada na problematização, em conceitos científicos e prática social reflexiva, pois são elementos fundamentais para o debate sobre racismo em sala de aula. Além disso, procurou tornar a aprendizagem significativa, assim, as experiências cotidianas dos(as) discentes foram valorizadas e problematizadas, haja vista que os valores que muitos(as) deles(as) possuem são reflexos da sociedade racista na qual vivem.

Vale ressaltar que com essa atividade não encerramos o debate sobre o racismo nas escolas, tampouco concluímos as lutas antirracistas no instituto mencionado em páginas anteriores, ao contrário, ela foi o ponto de partida importante para o debate sobre a temática racial na sala de aula no Marajó, visto que sem uma educação antirracista não é possível uma transformação social e nem uma sociedade pautada na valorização da história e a cultura afro brasileira. No entanto, só é possível uma educação antirracista se for realizado um trabalho coletivo, tanto prático como reflexivo.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. M. A construção de uma

didática da História: algumas idéias sobre a utilização de filmes no ensino. In: *História*, São Paulo, v. 22, n.1, p. 183-193, 2003.

ALBERTI, V. História dentro da História. In: PINSKY, C.B. (Org.). *Fontes Históricas*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

ALMEIDA, S. L. *O que é racismo estrutural?* Belo Horizonte (MG): Letramento, 2018.

BALDISSERA, A. Pesquisa-ação: uma metodologia do “conhecer” e do “agir” coletivo. In: *Sociedade em Debate*. Pelotas, 2001. Pp. 5-25.

CASTRO, C. *Evolucionismo antropológico: textos de Morgan, Taylor e Frazer*. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.

COSTA, A. *Compreender o cinema*. Rio de Janeiro: Ed. Globo, 1987.

COSTA, E. M. Dos indígenas, os artefatos: a história dos povos indígenas do Arquipélago do Marajó, PA. *Revista de Estudos Linguísticos, Literários, Culturais e da Contemporaneidade*. Número Especial 18b – 03, p.144-154, 2016.

FRANÇOIS, E. A fecundidade da história oral. In: AMADO, J.; FERREIRA, M. M. (orgs). *Usos e abusos da História Oral*. Rio de Janeiro: Editora FGV, p 3-14, 2006.

MARINGONI, G. O destino dos negros após a escravidão. *Revista Desafios do Desenvolvimento*. São Paulo. Ano 8. Edição. 70, dezembro de 2011. Disponível em: https://www.ipea.gov.br/desafios/index.php?option=com_content&id=2673:catid=28&Itemid=23 >. Acesso: 15 maio de 2020.

MORÁN, J. M. O vídeo na sala de aula. *Comunicação e Educação*, São Paulo, (2): 27 a 35, jan./abr. 1995.

MUNANGA, K. *Superando o Racismo na Escola*, 2ª edição. Ministério da Educação, Secretaria da Educação e Diversidade, 2005.

PACHECO, A. S. História e Literatura no regime das águas: Práticas Culturais Afroindígenas na Amazônia Marajoara. *Amazônica*. 1 (2). 2009. p.406-441.

PENA, S.; BIRCHAL, T. A inexistência biológica versus a existência social de raças humanas: pode a ciência instruir o etos social? *Revista USP*, São Paulo, n.68, p. 10-21, dezembro/fevereiro 2005-2006.

ROMÃO, Éssia de Paula. [mapa], Belém, Pará, 2020.

SAVIANI, D. *Escola e democracia: teorias da educação, curvatura da vara, onze teses sobre educação e política*. Campinas, SP: Autores Associados, 1999.

SEFFNER, F. História: critérios de construção para atividades em sala de aula. In: (Orgs) GIACOMONI, M. P; PEREIRA, N. M. *Jogos e ensino de história*. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2018.

TARDY, M. *O professor e as imagens*. P 93. Editora Cultrix. São Paulo, SP, 1976.

VIGOTSKY, L. Interação entre aprendizado e desenvolvimento. In: L. S. Vigostky. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, p. 105-118.

VISTA Minha Pele. Direção: Joel Zito Araújo e Dandara. São Paulo: Centro de Estudos e Relações de Trabalho e Desigualdades, 2008, (26 min e 45 segundos). Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=LWBodKwuHCM> >. Acesso: 16 set. de 2019.

Territorialidade, modo de vida e os processos de construção do território quilombola no estado do Pará

Territoriality, way of life and the processes of construction of quilombola territory in the state of Pará

Maria Albenize Farias Malcher

professora EBTT e coordenadora do Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Indígenas – NEABI/ Campus Itaituba do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará. Doutora em Geografia. **Endereço:** Travessa Rui Barbosa, 525/205. Reduto, Belém-PA. CEP: 66.053-260. **E-mail:** maria.malcher@fpa.edu.br

RESUMO

No processo de formação de territórios quilombolas, o estado do Pará destacou-se nacionalmente, não por ter sido o lugar onde aconteceram as emissões dos primeiros títulos de reconhecimento de domínio em favor das comunidades emitidos pelo governo federal e por um governo estadual, mas também por ter sido o que primeiro emitiu decretos desapropriando áreas particulares para beneficiar estas comunidades. Tendo em vista a importância dos saberes e práticas das comunidades quilombolas no estado do Pará, o objetivo deste artigo é visibilizar o processo de construção do território quilombola e o reconhecimento das comunidades quilombolas, por estas apresentarem uma diversidade de questões referentes à territorialidade quilombola, essenciais para discussão do processo de regularização que se fundamenta na luta pela permanência na terra, no trabalho de roça e nas relações de parentesco, vizinhança e na religiosidade.

Palavras-chave: Quilombos. Território. Organização.

ABSTRACT

In the process of formation of quilombola territories, the state of Pará stood out nationally, not because it was the place where the issues of the first titles of domain recognition in favor of the communities issued by the federal government and a state government took place, but also because it was the one that first issued decrees expropriating private areas to benefit these communities. In view of the importance of the knowledge and practices of quilombola communities in the state of Pará, the objective of this article is to visualize the process of construction of quilombola territory and the recognition of quilombola communities, because they present a diversity of issues related to quilombola territoriality, essential for discussing the process of regularization that is based on the struggle for permanence on earth, in swidden work and relationships of kinship, neighborhood and religiosity.

Keywords: Quilombos. Territory. Organization.

INTRODUÇÃO

Negra nagô

Eu sou negra nagô/ no sangue, na raça
e na cor

Quem foi que disse que o negro não
tem valor

que o negro não sente frio, que o negro
não sente dor? (VASCONCELOS,
2017).

A cantadora quilombola, Ana Cleide sabe que ela não é responsável só pela reprodução da força de trabalho cuja maioria construiu e constrói, muitas riquezas neste país, mas que é também, a principal responsável-inclusive através da culinária, da religiosidade, da resiliência, pela transmissão de toda herança que as famílias africanas negras- mesmo espedaçadas pelo cruel escravismo, conseguiram deixar em nosso corpo- alma seviciado, uma certeza de que a alegria sempre deve superar a tristeza, para que sigamos na busca coletiva de justiça racial-integral para nosso povo, nossa gente, esta mesma que “possui a estranha mania de ter fé na vida”. (BRANT e NASCIMENTO, 1978, p. 1).

Desta feita, para além da crueza dos embates cotidianos, sustento que a territorialidade quilombola pode ser ricamente entendida se concebermos a terra enquanto território, que adquire uma dinâmica própria impressa pelo grupo, no interior da sociedade onde está inserido.

As populações negras do Brasil são decorrentes das imigrações forçadas de populações aprisionadas do continente africano, transportadas

para as Américas e “empregadas” aqui, no sistema de trabalhos forçado do escravismo criminoso. Essas populações são provenientes de regiões de desenvolvimento histórico cultural anteriores à vinda para o Brasil e carregaram para cá grandes conhecimentos tecnológicos, sobre a pecuária e agricultura que possibilitaram a produção do período colonial e do império (SOUZA; CUNHA JUNIOR e SILVA, 2019, p. 273).

Nesta perspectiva, recupero e valido a territorialidade quilombola, tomando como ponto de partida a luta pela permanência na terra.

Dessa forma, neste texto discorrerei sobre a formação do território quilombola para compreender a territorialidade quilombola e sua relação com a terra – chão que tem memória secular das marcas de muitos pés descalços, caminhando ora no sol a sol nos roçados, ora para os rios e igarapés refrescantes, revigorantes e encorajadores para o enfrentamento de um outro dia.

Neste contexto, é relevante analisar a luta política ligada à territorialidade quilombola, a espacialização das políticas de regularização fundiária para territórios quilombolas no estado do Pará. Muitos destes territórios têm suas origens em comunidades negras, terras de preto, terras de Santo, mocambos e quilombos.

Esta diversidade de denominações refere-se a um ou vários grupos que mantêm suas tradições e a forma comunitária de uso e ocupação das terras, o que na sua condição étnica e historicamente particular os

diferencia de outros processos de apropriação do território, mesmo que apresente elementos comuns a outros grupos na forma que se conduzem as relações de trabalho, a religiosidade e a manutenção da família como unidade primária de produção e reprodução.

O território reivindicado por uma dada comunidade constitui um conjunto de recursos que ela deseja e pode explorar que se configura no espaço em que os membros de um determinado grupo têm direitos, geralmente de forma estável, no tocante ao uso, ao controle dos recursos e de sua disponibilidade no tempo. Assim sendo, a apropriação territorial se sustenta sobre uma noção de pertença, onde o “uso comum” depende, antes de tudo, da disponibilidade de terras e da garantia do direito de usufruto, assegurado pela permanência no tempo, de gerações em gerações ocupando o mesmo lugar.

Para Porto Gonçalves (2006), há toda uma série de sujeitos sociais cuja compreensão da sua própria natureza sociológica implica considerar o espaço e a natureza” (PORTO GONÇALVES, 2006, p.12).

Neste caso, os territórios quilombolas emergem neste momento histórico, buscam visibilidade no movimento do campesinato brasileiro. Até porque não são poucos os quilombos formados durante a escravidão, ao contrário, a exemplo dos povos indígenas, para que o meio ambiente fosse protegido, as comunidades negras se responsabilizam pela gestão e controle dos recursos naturais nos ambientes em que viviam. O que é

novo é o papel mais ativo atribuído a essas comunidades locais.

É fato que em muitas ocasiões, a sobrevivência de um território quilombola vê-se ameaçado pelo avanço de outros grupos e/ou empresas. Por isso, não surpreende que as questões mais controversas girem em torno de interesses distintos. Por exemplo, em alguns municípios paraenses, os interesses das empresas nacionais e transnacionais são muito fortes, inclusive no que diz respeito à mineração. Sabe-se que no município de Oriximiná existem possibilidades de desenvolvimento de atividades de mineração nas áreas das comunidades localizadas no rio Trombetas. Em face da falta de regulamentação específica para outorga de títulos minerários em regiões ocupadas por comunidades quilombolas, essas comunidades na tentativa de se defenderem acionaram o acompanhamento do Ministério Público (MP).

A existência de múltiplos territórios deve ser considerada como um ativo importante da humanidade inclusive pelo fato de contribuir para a produção de conhecimento nos mais diversos campos da vida social. Por envolver a humanidade, o Estado deve proteger os territórios, sobretudo, os que têm menor poder na correlação de forças, de modo a garantir a existência dos mesmos, assegurando, por conseguinte, a diversidade territorial.

TERRITÓRIOS QUILOMBOLA: DAS COMUNIDADES NEGRAS RURAIS ÀS COMUNIDADES QUILOMBOLAS

O processo de conscientização sobre as raízes históricas de ocupação quilombola no estado do Pará possibilitou um debate profícuo entre os envolvidos, longe de se tornar “consensual” e por vezes polêmica e necessária, fomentado por diversas organizações recolocadas na problemática da terra, a regularização na categoria coletiva dos territórios quilombolas neste estado aparece de forma subliminar no universo de uma população rural sobretudo a partir da década de 1980.

As comunidades negras rurais originárias do processo das primeiras ocupações de terra acionaram uma territorialidade baseada no direito costumeiro de posse da terra, ocasionada pela irradiação das famílias na própria comunidade e na formação de outras comunidades. Em certa medida, o direito costumeiro é uma relação de apropriação do território reivindicado, dos costumes, tradições e manifestações culturais própria de cada comunidade negra rural mesmo que a falta de qualquer registro formal de propriedade continue fazendo com que, muitas vezes, se estabeleça a sensação de insegurança relativa à posse da terra do direito do uso e controle dos recursos que os membros de um mesmo grupo podem e desejam explorar.

A territorialidade transpõe a dimensão geométrica mesmo que o direito de propriedade trate a terra enquanto mercadoria. E o resultado de diferentes visões de mundo e se constrói no direito de estar e permanecer na terra,

na posse e uso de uma terra partilhada por grupos de famílias, descendentes em sua maioria, dos que primeiramente se estabeleceram nela para produzirem riquezas e se reproduzirem no campo.

Sabe-se que a importância da reforma agrária tem se transferido da esfera dos conflitos, inerentes à “geografia da luta pela terra”, (FERNANDES, 2000, p. 259), para a luta na terra, que é a luta cotidiana das famílias.

Considerando a territorialidade quilombola uma construção, a relação entre a formação de comunidades quilombolas dão sentido ao caráter emergencial de regularização fundiária do território e se expressa nas relações de parentesco ou de aliança familiares e, na maioria dos casos, na junção das duas, tal como delineada em Lévi-Strauss (1980)

[...] uma família não poderia existir sem existir a sociedade, isto é, uma pluralidade de famílias dispostas a reconhecer que existem outros laços para além dos consangüíneos e que o processo natural de descendência só pode levar-se a cabo através do processo social da afinidade. (LÉVI-STRAUSS, 1980, p. 34).

Assim, o território seria antes de tudo um princípio organizador em torno do qual os quilombolas se organizam, obtêm o seu sustento, mantêm e reconfiguram as tradições culturais herdadas.

A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. Ela tem suas

raízes num passado longínquo, que mergulha no território onde seus mortos são enterrados e onde seus deuses se manifestaram. Não é portanto um conjunto fechado e imutável de técnicas e de comportamentos. Os contatos entre povos de diferentes culturas são algumas vezes conflitantes, mas constituem uma fonte de enriquecimento mútuo. A cultura transforma-se, também, sob o efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio. (CLAVALL, 1999, p. 63).

O território torna-se um valor, um espaço de relações vividas, fruto da memória, da experiência pessoal e compartilhada, da solidariedade nas relações entre si. Mesmo que isso demonstre também a existência de outras relações de vizinhança no interior das comunidades negras rurais e que os grupos de famílias mantêm afinidades e certo grau de parentesco não somente com um único grupo de coesão social, tampouco um grupo de vizinhança centrado numa relação harmoniosa e sem conflitos.

Nos lugares próximos aos rios e igarapés amazônicos é forte a presença de comunidades quilombolas, o que contribuiu na formação dos territórios quilombolas. Na concepção vidaliana,

a aglomeração de núcleos humanos ao longo do curso de rios, constitui áreas mais propensas à vida (LA BLACHE, 1946, p.40).

Histórias do cotidiano, das relações com a natureza e da superação de obstáculos que vão desde os relacionados ao regime escravista, contam a saga, revelam a origem e desvendam, além da própria trajetória, a vida em seu movimento.

Entretanto, o território constitui uma totalidade, o modo de vida quilombola vivifica as comunidades quilombolas a partir de um conjunto de técnicas e objetos técnicos de uso comuns criados no decorrer de gerações, por meio dos quais se relacionam material e imaterialmente no espaço geográfico. Saberes e fazeres, conhecimento empírico, transmitido oralmente que permitiu aos quilombolas desenvolver técnicas de pesca, cultivo, extração, armazenamento e conservação de alimentos; construir habitações, casas de farinha, pontes, trapiche adaptados aos meios geográficos de várzea e terra firme; bem como canoas, barcos e embarcações para transportar pessoas, bens e serviços.

O modo de vida imprime os costumes construídos no território, estando ou não propensos a sofrer alterações seja de “ordem física ou da absorção de outras culturas” (LA BLACHE, 1946, p.40).

No caso dos territórios quilombolas, o modo de vida se configura com características peculiares, possuidor de um dinamismo local, pois necessita de um meio geográfico se reproduzir, a que se refere La Blache (1946). O meio geográfico ajuda a pensar o local e nos arroga a investigar as conformações, procurando uma nova articulação entre o “correlativo de adaptação que se manifesta através dos fenômenos” e os “movimento por causas gerais” (LA BLACHE, 1946, p. 45). Abrindo espaço para pensar o modo de vida das comunidades quilombolas

e confrontá-lo com as transformações ocorridas nas formas de apropriação do território, ou seja, perceber se as interferências ocorridas no que está a sua volta impactaram a dinâmica territorial destas comunidades, alterando seu modo de vida.

Dentre as questões que imprimem uma complexidade, são as ações do Estado de fomento ao bicomcombustível que se intensificam no nordeste paraense, desde as duas últimas décadas, com o prenúncio em forma de ameaças, deslocamentos forçados, limitações territoriais e inviabilidade do modo de vida das comunidades rurais, inclusive quilombolas. O Estado, ao contrário, trata a questão como de interesse público, mas, se na ótica estatal tais projetos são soluções, também geram problemas de difícil resolução, acompanhado de grandes transformações que agravam ainda mais a situação fundiária e modifica abruptamente o modo de vida indígena, quilombola e demais populações tradicionais e suas respectivas estratégias de ocupação do espaço.

Essa sistemática social pode ser considerada como parte do processo de desqualificação social da população negra e ato de prática do racismo antinegro. Porém, independente da nomenclatura utilizada, o uso dessa proposição nos ajuda a explicar a produção de desigualdade entre as populações negras e brancas na sociedade brasileira. (CUNHA JUNIOR, 2020, p.24).

O olhar para esse modo de vida que é sacrificado diante do desenvolvimento da agricultura capitalista. É sabido que esse processo

se intensificou com a transformação da terra em mercadoria, e na extração da renda da terra na região, pois não se deve esquecer que o processo de expansão do capitalismo no espaço agrário causa a remoção de pequenos produtores. (MARTINS, 2010).

Seu capital principal era oriundo do comércio de pessoas escravizadas, pois a terra sem trabalhadores não tinha valor,

a sujeição do trabalho ao capital não estava principalmente baseada no monopólio dos meios de produção, mas no monopólio do próprio trabalho, transfigurado em renda capitalizada. (MARTINS, 2010, p. 33).

O país é colonizado sob a égide da expansão capitalista. Os africanos chegam aqui coisificados, como mercadoria; o tráfico negreiro alimenta e é alimentado pelo trabalho de pessoas escravizadas. Ou seja, a regulação econômica das fazendas estava mais ligada à oferta de escravizados do que propriamente à demanda da produção a ser realizada.

A renda capitalizada no escravizado transforma-se em renda territorial capitalizada: num regime de terras livres, o trabalho tinha que ser cativo; num regime de trabalho livre, a terra tinha que ser cativa. No Brasil, a renda territorial capitalizada não é essencialmente uma transfigurada herança feudal. Ela é engendrada no bojo da crise do trabalho escravista, como meio para garantir a sujeição do trabalho ao capital, como substituto da acumulação primitiva na produção da força de trabalho. A renda territorial surge, portanto, como forma de capital tributária do comércio, como aquisição do direito de exploração da força de trabalho. A propriedade do escravizado se transfigura em propriedade da terra como meio para extorquir trabalho e

não para extorquir renda” (MARTINS, 2010, p. 33. Grifo meu).

A questão agrária brasileira está fortemente vinculada à sorte da população negra, pois ao instituir que as terras deveriam ser “compradas”, naturalmente a população negra foi excluída desse processo de apropriação das terras, primeiro porque eram escravizados, depois, ao serem libertos, estavam marginalizados da sociedade.

É válido salientar que as formas de posse e uso da terra é uma relação presente na territorialidade quilombola. O sistema produtivo implementado por agricultor familiar camponês quilombola configura uma atividade em pequena escala na unidade familiar de produção. Concomitante há extração de diversos recursos vegetais, tanto para uso doméstico, quanto para complementação da renda.

Os limites e possibilidades da produção sustentável, através de propostas de intervenção local, elegendo manejos adequados e alternativas de renda a estas comunidades, ligadas a conformação ecológica e sociocultural peculiares.

Evidentemente, o modo de vida não é algo estático, pois se denota no território sucessivas transformações. O cotidiano das pessoas que vivem nestas comunidades está associado ao trabalho agroextrativista. Homens, mulheres, jovens e por vezes crianças em um período diferente do dedicado à escola contribuem nas atividades, a organização do trabalho de roça é caracterizada pela produção familiar.

Nessa ideia, o território quilombola está inserido numa realidade que não perpassa pela neutralidade, pois ao mesmo tempo em que o território é o chão para bem viver, também é território de disputas, neste caso, de conflitualidades.

Para Fernandes (2009),

[...] entre os vários argumentos que podemos usar para dizer que o território ganhou status nas diversas áreas do conhecimento, há um que se destaca. O território é utilizado como conceito central na implantação de políticas públicas e privadas, nos campos, nas cidades e nas florestas, promovidas pelas transnacionais, governos e movimentos socioterritoriais. Essas políticas formam diferentes modelos de desenvolvimento que causam impactos socioterritoriais e criam formas de resistências, produzindo constantes conflitualidades. Neste contexto, tanto o conceito de território, quanto os territórios, passam a ser disputados. Temos, então, disputas territoriais nos planos material e imaterial. (FERNANDES, 2009, p. 200).

Dessa forma a resignificação do ser quilombola é produto de ações coletivas de sujeitos que forjam uma identidade coletiva imbricada no território, construindo assim, a identidade territorial, uma totalidade que se aplica de diferentes formas no campo do território identitário.

No processo de construção da territorialidade quilombola a ocupação da terra não é feita através de lotes individuais, predomina seu uso comum que, com o tempo, fizeram daquele espaço, um território de pertencimento.

Um legado, uma herança cultural e material que lhes confere uma referência presencial no sentimento de ser e pertencer a um lugar e a um grupo específico. (O'DWYER, 2010, p. 36).

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) foi convocada pelo Ministério Público para dar o seu parecer quilombo. Em outubro de 1994, reuniu-se o Grupo de Trabalho sobre Comunidades Negras Rurais para elaborar um conceito de remanescente de quilombo. Assim, de acordo com a ABA, o termo quilombo assume novos significados ainda que o mesmo tenha um conteúdo histórico:

[...] “o termo quilombo tem assumido novos significados na literatura especializada e também para grupos, indivíduos e organizações. Ainda que tenha um conteúdo histórico, o mesmo vem sendo ‘ressemantizado’ para designar a situação presente dos segmentos negros em diferentes regiões e contextos do Brasil. (...) contemporaneamente, portanto, o termo quilombo não se refere a resíduos ou resquícios arqueológicos de ocupação temporal ou de comprovação biológica. Também não se trata de grupos isolados ou de uma população estritamente homogênea. Da mesma forma, nem sempre foram constituídos a partir de movimentos insurrecionais ou rebelados mas, sobretudo, consistem em grupos que desenvolveram práticas cotidianas de resistência na manutenção e reprodução de seus modos de vida característicos e na consolidação de um território próprio. (...). No que diz respeito à territorialidade desses grupos, a ocupação da terra não é feita em termos de lotes individuais, predominando seu uso comum. A utilização dessas áreas obedece à sazonalização das atividades, sejam agrícolas, extrativistas ou outras, caracterizando diferentes formas de uso e ocupação dos elementos essenciais ao ecossistema, que tomam por base laços de parentesco e vizinhança, assentados em relações de solidariedade e reciprocidade”. (O'DWYER, 2002, p. 18-19).

O conceito de remanescente

de quilombo expresso no Decreto 4887/03, não apenas para afirmar sua legitimidade, mas também por levar em consideração outro conceito importante para compreensão dos territórios quilombolas, como “relações territoriais específicas” e “presunção de ancestralidade negra” (DECRETO 4887/03 art. 2º). A vinculação das comunidades ao território se caracteriza como fator fundamental, inclusive por ser condição de reprodução física; a terra é relevante para afirmação da identidade, manutenção e continuidade das tradições quilombolas.

Lembro que o Brasil foi o país que mais recebeu escravizado vindo da África, e o tráfico negreiro transatlântico começou no século XVI e terminou em meados do século XIX. Nesse período, a África e o Brasil tiveram um intercâmbio intermediado pela sociedade escravocrata, tanto no Brasil-Colônia quanto no Brasil-Império. A escravidão de pessoas negras foi disseminada no território brasileiro e perdurou por mais de três séculos.

O tráfico e escravidão legalizada das populações negras, diáspora africana, foram os principais meios utilizados pelos europeus para garantir um longo período de acumulação de capital na própria Europa, inclusive pela exploração de jazidas de ouro e prata nas colônias e, ainda diferentes atividades produtivas, seja no campo ou na cidade, à custa da opressão sócio racial como exposto por Quijano (2005).

Na América a escravidão foi deliberadamente estabelecida e organizada como mercadoria para

produzir mercadorias para o mercado mundial e, desse modo, para servir aos propósitos e necessidades do capitalismo. Do mesmo modo, a servidão imposta aos índios, inclusive a redefinição das instituições da reciprocidade, para servir os mesmos fins, isto é, para produzir mercadorias para o mercado mundial. E enfim, a produção mercantil independente foi estabelecida e expandida para os mesmos propósitos. (QUIJANO, 2005, p. 126).

Na segunda metade do século XVIII, cresceu a demanda da força de trabalho escravizada na Capitania do Grão-Pará e Maranhão, este crescimento ocorreu em razão da grande falta e necessidade de “operários para a fábrica de culturas” (FIGUEIREDO e HENRY, 1990, p. 39). Ainda neste período, entre os anos de 1755 e 1778, os navios da Companhia de Comércio do Grão-Pará e Maranhão desembarcaram 53.072 escravizados trazidos de Guiné Bissau, Cabo Verde, Angola, Quênia, Tanzânia e Moçambique. Esta mão-de-obra estava destinada, sobretudo para os engenhos de cana-de-açúcar, plantios de cacau, fortificações militares, olarias, áreas de mineração e fazendas de pecuária ou em qualquer outro lugar onde o trabalho de negros escravizados era o motor do modo de produção colonial de poder capitalista. (MIGNOLO, 2010; QUIJANO, 2005).

Ressalto que criaram todas as condições para a entrada de escravizados africanos na Província do Grão-Pará. No entanto, mesmo antes de 1821, a dimensão geográfica da região amazônica a ser explorada era imensa e necessitava de força de

trabalho compulsório. Assim, muitos escravizados foram destinados à agricultura, a coleta de produtos do extrativismo florestal, a serviços domésticos, de ganho e de aluguel. Como afirma Baena (1838)

no século XVIII, o cacau possuía grande relevância na economia regional e despertou o interesse de sesmeiros e posseiros (BAENA, 1838, p. 120 *apud* FIGUEIREDO e HENRY, 1990, p. 39).

Para Salles (2005), a população negra escreveu um capítulo importante da história social do Pará. Ainda para este autor,

a vida do escravizado nesses estabelecimentos rurais é mal conhecida e ainda não foi devidamente estudada. (SALLES, 2005, p. 144. Grifo meu).

Neste contexto às leituras dos registros de posse de sesmarias, na tentativa de procurar os traços de famílias que viveram na Amazônia dos séculos XVIII e XIX e indagar as motivações e necessidades que as fizeram subir os afluentes dos rios e igarapés.

Segundo Castro (2003),

uma primeira observação tirada das leituras feitas é que o eixo central de identificação da estrutura de posse e propriedade é a sesmaria, e ela constitui o elo entre o passado e o presente. As posses estão identificadas nos registros encontrados no Tomo III dos Anais da Biblioteca e Arquivo Público do Pará, essencialmente pelos cursos d'água, os rios, os igarapés [...]. A segunda é a presença de uma cultura patrimonial, de dominação formada desde o início da colonização. Princípio que fica muito claro na análise das relações conflituais entre sociedade colonial e grupos indígenas e camponeses, presentes até a atualidade, apesar da distância no

tempo. As modalidades praticadas de posse da terra conformaram a grande propriedade como sistema de poder. Ela está nas raízes da sociedade colonial brasileira, estruturalmente ligada à exploração de recursos naturais e à produção agrícolas voltadas à exportação. A terceira percepção desse material está na toponímia de localização dos territórios encontrados nos registros dos séculos XVIII e XIX (CASTRO, 2003, p. 20)

Para Castro (2003) a Amazônia precisa com urgência fazer uma viagem ao passado, como um mergulho profundo em suas entranhas culturais. Os rios são os caminhos e descaminhos da memória, são elos que nos conciliam com um passado que possibilitou a organização da produção em um território recortado por importantes rios, igarapés e furos do *interland* amazônico conformado ao trabalho de pessoas escravizadas. Até o ano de 1822, registra-se no processo de doação de Cartas de Datas de sesmarias, a intensa distribuição de terras, através da concessão de sesmarias expande a produção dos grandes e médios proprietários (sesmeiros) e como consequência aumenta consideravelmente o número de fazendas e engenhos para processamento de cana-de-açúcar.

No final do século XVIII o declínio da concessão de cartas de sesmarias e da aquisição de mão-de-obra escravizada por parte dos senhores de engenhos e fazendas na Província do Grão-Pará, possibilitou mobilizações e fugas dos escravizados, bem como o surgimento de revoltas, constituição de quilombos e levantes

em fazendas. Neste processo, a participação de negros escravizados, índios destribalizados, cafuzos e moradores livres foram importantes para a conformação atual.

A conformação atual dos apossamentos de terras por parte de grupos de população de origem africana (CASTRO, 2003, p. 12).

Assim, as pesquisas e os estudos da presença do negro no Grão-Pará tomam outra dimensão, que inclui a de ampliar a (re) investigação da formação de quilombos e da importância do negro na formação da sociedade paraense.

[...]. Foram instalados principalmente às margens dos rios Mojuim e Mocajuba, hoje são Caetano de Odivelas e Curuçá. Nessa zona os escravizados usaram de fundar vários miní-mocambos, intermediários, despistadores da repressão governamental. Muitos eram erguidos nos igapós, morando nas palafitas. Dedicavam-se principalmente a agricultura e também realizavam saques. Nessa área havia o engenho Icarau. [...]. Existiram muitos outros quilombos no Pará. No Rio Capim, na Baía do Furtado, Igarapé do Una, Rio Maguari, Rio Anajás, Rio dos Macacos (Chaves), Ilha das Onças, Mosqueiro, Rio Guamá e outros. [...]. Nos mocambos viviam além dos negros, índios, soldados desertores e criminosos foragidos. Em 1833 foi proclamada a igualdade entre os homens, na Guiana Francesa, o que, entretanto, só foi efetivada em 1848. Esse fato estimulou a fuga de muitos negros do Pará para Caiena (SALLES, 2005, p. 255 *apud* BENTES, 2014, p. 39-40)

Do ano de 1583 ao ano de 1888 os quilombos marcaram praticamente todo o território, como protesto às condições desumanas e degradantes a que estavam sujeitos os escravizados e as populações e grupos provenientes ou

descendentes de africanos, sinalizando sua contestação às relações de poder constituídas. Salles (2005) afirma que o negro é uma presença marcante na formação da sociedade paraense e na geração de uma economia cujas bases de organização foram o trabalho de pessoas escravizadas nas fazendas de gado, plantações e atividades domésticas.

Segundo Clóvis Moura “o escravizado não foi aquele objeto passivo que apenas observava a história” (MOURA, 1993, p. 8. Grifo meu). O surgimento de alguns povoados originados a partir da implantação do sistema sesmarial sobre o território que hoje se conhece como Nordeste Paraense e Região Metropolitana de Belém têm início nos séculos XVII e XVIII e provêm da ocupação das terras interiores às margens do rio Guamá e seus afluentes. O que para nós é perscrutante no processo de formação, organização e apropriação do território numa perspectiva da territorialidade quilombola.

Para Gomes e Reis (1996, p. 20), “onde houve escravidão houve resistência”. Os negros, aqui escravizados também foram utilizados para trabalhar na lavoura de cana-de-açúcar, inclusive em engenhos ao longo do Vale do Guamá. Esse contexto possibilitou aos donos de terras executarem projetos agrícolas nas suas propriedades com plantios de lavouras diversas, proporcionando a organização sócio-político-espacial e apropriação de diferentes espaços que se diferenciam histórica e geograficamente.

O fato é que as comunidades quilombolas não eram isoladas no que se refere à economia da região desde o período colonial, onde a entrada de escravizados africanos na calha do rio Amazonas e seus afluentes, até finais do século XVIII, ocorreu de forma regular. O fato é que os africanos escravizados manifestavam várias formas de resistência ao regime escravista.

Vicente Salles, com sua obra *O Negro no Pará* (2005), foi um dos pioneiros a trazer a questão para o debate. Os estudos de Vicente Salles (2005) registram a forte presença africana na região do Baixo rio Tocantins, Estado do Pará, como mão-de-obra destinada à coleta das drogas do sertão.

Mocambos da Zona Guajarina e Baixo Tocantins: [...]. Era uma zona canavieira, os principais quilombos foram: a) Mocambo de Alcobaça - Quando foram construir um fortim, os batedores chegaram a um grande quilombo, com mais de 300 habitantes, dirigido pela destemida FELIPA MARIA ARANHA. A organização interna desse Mocambo assemelhava-se a uma comuna republicana. Em 1895 ainda havia restos dele. Atual Tukurui; b) Mocambo de Tabatinga - No baixo Tocantins (SALLES, 2005, p. 260 *apud* BENTES, 2014, p. 39).

No Baixo Amazonas, onde a coleta do cacau era a principal atividade econômica:

[...] Óbidos era um município que vivia em função de uma Fortaleza lá existente, controlada pelos portugueses. Devido ao difícil acesso, a região do Trombetas sempre foi um lugar considerado seguro, para a formação de Mocambos. Aliás, até hoje o acesso ainda é difícil. A relação dos mocambeiros com o restante da população era amistosa, mas sempre houve muita repressão.

[...] Os Mocambos de nome Inferno e o Cipotema, foram destruídos em 1857 por forças que vieram simultaneamente de Santarém, Alenquer, Monte Alegre e Óbidos, tendo como remadores os índios Mudurucu. Mas um negro de nome Atanásio, com os remanescentes do Inferno e Cipotema, organizaram um novo quilombo no Trombetas. A principal povoação do mocambo era a Cidade de Maravilha, que foi destruída pelos próprios negros, por volta de 1868, ao tomarem conhecimento, através de regatões, que estava sendo organizada uma expedição, em Santarém, para atacar a Cidade (SALLES, 2005, p. 261 *apud* BENTES, 2014, p. 40).

Em regiões mais próximas à cidade Belém e até mesmo nesta, os escravizados foram utilizados para o trabalho doméstico, calafetação de barcos, de artesanato de cerâmica, o que era de grande importância para economia regional.

Nas sociedades escravocratas, pode-se identificar [...] a estratificação da sociedade em duas classes fundamentais, a dos senhores e a dos escravizados, sendo a primeira relativa ao grupo dos dominantes e opressores, e a segunda ao grupo dos oprimidos, o que consolidava uma situação de contradição fundamental (MOURA, 1993, p. 9)

Na escravidão havia o mito do “bom senhor”, com a abolição este se transformou em “homem cordial”. Essas ideologias completam o imaginário da democracia racial, como enfatiza Bosi (1992).

O treze de maio não é uma data apenas entre outras, número neutro, notação cronológica. É o momento crucial de um processo que avança em duas direções. Para fora: o homem negro é expulso de um Brasil moderno, cosmético, europeizado. Para dentro: o mesmo homem negro é tanguado para os porões do capitalismo nacional,

sórdido, brutesco (BOSI, 1992, p. 272).

A importância social e política da luta dos escravizados africanos não foi algo isolado, mas uma força que atuava de forma transformadora e atuante dentro do sistema. Estes que tiveram papel marcante na História devido suas lutas existenciais, que buscavam meios de transformar, quebrar barreiras, não simplesmente se esconder, mas sim buscar sua representação na sociedade.

Não foram simples revoltas, em que os rebeldes simplesmente fugiram, ou serviram de marionetes nas mãos do branco colonizador, mas sim uma forma de libertarem-se dos maus tratos, das punições, trabalhos forçados, da vida escravizada miserável. A questão dos quilombos deve ser vista e considerada para total formação territorial do Brasil (MORAES, 2005) a partir do pensamento descolonial (MIGNOLO, 2010), pois estes exerceram uma fundamental importância na estrutura social, geográfica e política do país. Para Moraes:

[...] a geografia adquire centralidade ímpar, pois se trata de formações criadas na conquista de espaços, de formações que tinham na apropriação das novas terras a sua razão de ser. Nesses países, o espaço a conquistar aparece como um eixo estruturador da vida social, que molda as instituições e as relações vigentes (MORAES, 2005, p.73).

No contexto histórico brasileiro mostra que a exclusão da população negra deu-se por fases e subsidiadas pela lei. Com a chegada da família real para o Brasil, deixam de ser considerados

instrumentos de trabalho e passam à qualidade de mercadoria, originavam bastante lucro. Surge o escravismo moderno diferente ao escravismo colonial que era baseado somente na subsistência, a partir de então, volta-se para a exportação, acentuando ainda mais o preconceito, porque mudou o sistema, não a concepção etnocêntrica da elite dominante.

Percebe-se que todas as mazelas históricas em relação à população negra, ainda estão presentes em nossa sociedade, pois para Lanni (1972) o negro cidadão é apenas o negro não escravizado que foi posto na condição de trabalhador livre, mas nem é aceito como trabalhador livre.

[...] o negro cidadão é apenas o negro que não é mais juridicamente escravizado. Ele foi posto na condição de trabalhador livre, mas nem é aceito plenamente do lado de outros trabalhadores livres, brancos [...]. É o escravizado que ganhou a liberdade de não ter segurança; nem econômica, nem social, nem psíquica. É uma pessoa cujo estado alienado vai manifestar-se agora plenamente, pois é na liberdade que ele compreenderá que foi e é espoliado. Ele se tornou o cidadão que deverá compreender que já não estará mais integrado, ainda que hierarquicamente na posição mais inferior, mas integrado. Livre, ele estará só escoteiro dos meios de subsistência, dos instrumentos de produção. E tomará consciência de que não tem meios de consegui-los, salvo pela venda da sua força de trabalho, operação essa para a qual não foi preparado (IANNI, 1972, p.49-50. Grifo meu).

Isto se perpetua quer seja pela eliminação que vão sofrendo, pelas dificuldades socioeconômicas ou pela dificuldade de inserção no mercado de trabalho, e mostra que a sociedade

brasileira está impregnada da discriminação racial, sobretudo de uma espécie de racismo dissimulado com um repertório de imagens negativas presentes no imaginário social. Isso contribui para a perda gradativa da historicidade e identidade da população negra no Brasil.

CONCLUSÃO

A história dos territórios quilombolas alinha-se numa perspectiva histórica e social de ocupação do território paraense. Cabe ainda, neste processo, entender os elos que ligam essas informações acerca dos apossamentos de terras, por grupos de quilombolas, nos afluentes dos rios e igarapés. No contar das histórias destas comunidades pelos mais velhos destacam-se dois movimentos de ocupação. O primeiro, conta a história da posse a partir de atos de compra das terras, ou concessão por herança e partilha. O segundo resgata o apossamento como processo de conquista e de permanência por serem terras devolutas estadualizadas e federadas.

Neste processo, imperaram as alianças familiares, as atividades de comercialização interna dos produtos, o cultivo em áreas de roça e a extração de produtos do sistema agroflorestal (caçar, pescar e coletar). Assim sendo, as relações instituídas por estas comunidades contribuíram para a configuração atual das comunidades quilombolas, em meio a um processo de ocupação sustentada a partir da

irradiação das famílias e ocupação das matas, furos de rios e igarapés, constituindo-se como mocambos (quilombos).

Essa ocupação das terras ao longo dos rios e seus afluentes originaram uma estrutura fundiária de grandes propriedades, mas também um apossamento informal, que no caso das terras herdadas pelas comunidades, o apossamento tornou-se frequente. Uma consequência da expansão agrícola, o que muito contribuiu para a consolidação da colonização portuguesa na província do Grão-Pará.

A atividade de plantio do cacau se utilizava das áreas de várzea e demandava uma significativa mão-de-obra escravizada, assim como a produção da cana-de-açúcar, no entanto, esta economia não se sobrepunha à economia de sitiantes e posseiros nesta região. Dessa forma, a maior parte das propriedades concedidas pelas cartas de sesmarias, na sua maioria estava direcionada ao consumo familiar tanto local quanto para Belém. Com tal incentivo, foram-se formando pequenas estruturas de comercialização em furos de rio e igarapés que dinamizou um fluxo de produção de outras localidades para Belém via rio Guamá.

A produção das fazendas dependia da mão-de-obra escravizada e do trabalho dos sitiantes. Ao longo do tempo, seus donos venderam, doaram ou abandonaram as terras. Os sitiantes, os indígenas, a população de negros escravizados e ex-escravizados ocupou essas terras, formaram famílias

e continuaram abrindo roças de mandioca, arroz, milho, feijão, caçando na mata e pescando nos igarapés e rios, até mesmo antes da saída dos “donos” de engenhos e fazendas. Tal afirmativa é uma constatação, mesmo que os dados não permitam ter uma precisão da quantidade de comunidades negras rurais e das demais populações tradicionais neste território.

Neste caso, o sistema de ocupação que legitima o direito à terra, predominante nestas duas comunidades, é o de herança das terras ou terras de parentes, mesmo que o território seja configurado em forma de sítio, em que cada sítio tenha um ou mais donos, estão inseridos neste território e provém da lógica de apropriação interna dos espaços, alicerçadas nas relações de parentesco, vizinhança, religiosidade e produção.

As relações da territorialidade e mecanismos de permanência dos territórios rurais tradicionalmente ocupados são indispensáveis ao entendimento do papel dos quilombolas. Com isso, identifico dois fatos convergentes. Um de mobilização política que convergem para uma afirmação da identidade territorial quilombola. O outro, é que a territorialidade no contexto das comunidades negras rurais pesquisadas tem revelado diferentes formas e conteúdos, onde se ergue um debate acerca da titulação coletiva com possibilidades extremamente fecundas para se discutir a questão da terra no estado do Pará.

Por isso, estas comunidades

possuem territorialidades fortemente marcadas pela resistência étnica e sócio territorial, ou seja, não é somente pelo fato de se auto reconhecerem, mas, porque, com o tempo estas comunidades têm assegurado o sentimento de pertença a um lugar e ao grupo, bem como a posse coletiva da terra é uma consequência do desenvolvimento da coletividade, e os subsídios adquiridos representam para os quilombolas a garantia secular da existência do grupo, fortalecendo as bases das atividades econômicas e sociais e políticas.

REFERÊNCIAS

- BENTES, Raimunda Nilma de Melo. **Aspectos da trajetória da população negra no Pará**. Belém: Edufpa, 2014.
- BOSI, Alfredo. **Dialética da Colonização**. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.
- BRANT, Fernando; NASCIMENTO, Milton. **Maria, Maria**, 1978.
- BRASIL. **Decreto Presidencial 4.887/2003 de 20 de novembro de 2003**. Diário oficial da União Edição Número 227 de 21/11/2003.
- CASTRO, Edna Maria Ramos de. **Quilombolas de Bujarú**: memória da escravidão, territorialidade e titulação da terra. Convênio SEJU/ Programa RAÍZES/ UNAMAZ. Projeto de Pesquisa Mapeamento de Comunidades Negras Rurais no Estado do Pará. NAEA/ UFPA, Belém-PA, 2003.
- CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Tradução de Luiz Fugazzola Pimenta e Margareth de Castro Afeche Pimenta. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1999.
- CUNHA JUNIOR, Henrique. Bairros negros, a forma urbana das populações negras no Brasil. Dossiê: Racismo na contemporaneidade - Desafios para o século XXI. **Crítica e Sociedade: revista de cultura política**, Uberlândia, v. 10, n. 1, p. 16-27, 2020. Disponível em: <http://www.seer.ufu.br/index.php/criticassociedade/article/view/57847/30234>. Acesso em: 07 abr. 2021. doi:<https://doi.org/10.14393/RCS-v10n1-2020-57847>
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **Sobre tipologias de territórios**. In: SAQUET, Marcos Aurélio; SPOSITO, Eliseu Savério (Org.) **Território e Territorialidades: teorias, processos e conflitos**. 1. ed. São Paulo; Expressão Popular, 2009.
- FERNANDES, Bernardo Mançano. **A Formação do MST no Brasil**. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.
- FIGUEIREDO, Artur Napoleão; HENRY, Anaiza Vergolino. **A Presença Africana na Amazônia Colonial: uma notícia histórica**. Belém: Arquivo Público do Pará, 1990.

GOMES, Flávio dos Santos; REIS, João José (orgs). **Liberdade por um fio: história dos quilombos no Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

IANNI, Octavio. **Raças e classes sociais no Brasil**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1972.

LA BLACHE, P. V. de. **Princípios de geografia humana**. 2. ed. Cosmos, 1946.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **A família**. In: SPIRO, M. et al., A família: origem e evolução. Porto Alegre: Editorial Villa Martha, 1980. p.7-45.

MARTINS, José de Sousa. **O Cativo da terra**. 9. Ed. São Paulo: Contexto, 2010.

MIGNOLO, W. D. **Desobediencia Epistémica: retórica da modernidad, lógica de la colonialidad y gramática de la descolonialidad**. Buenos Aires: Ediciones del Signo, 2010. (Colección Razón Política).

MORAES, Antonio Carlos Robert. **Território e História no Brasil**. 2. ed. São Paulo: Annablume, 2005.

MOURA, Clóvis. **Quilombos: resistência ao escravismo**. 3. ed. São Paulo: Ática, 1993

O'DWYER, Elane Catarino. **O papel**

social do antropólogo: aplicações do fazer antropológico e do conhecimento disciplinar nos debates públicos do Brasil contemporâneo. Rio de Janeiro: E-papers, 2010.

O'DWYER, Elane Catarino. **Quilombos: Identidade Étnica e Territorialidade**. Brasília: Associação Brasileira de Antropologia (Co-editora). PALMARES, Fundação, 2002. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/>. Acesso em: 20 nov. 2020.

PORTO GONÇALVES, Carlos Walter. **A globalização da natureza e a natureza da globalização**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006.

QUIJANO, Anibal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina**. In: A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino – americanas. Edgardo Lander (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Setembro 2005. p. 227-278.

SALLES, Vicente. **O negro no Pará: sob o regime da escravidão**. Belém: Instituto de Artes do Pará – IAP; Programa Raízes, 3. Ed., 2005.

SOUZA, Márcia Aparecida de; CUNHA JUNIOR, Henrique; SILVA, Cleber Andrade da. A população negra na construção do Vale do Rio Carangola. **Revista Transformar**. Vol. 13 (1), p. 268-283, Jan / jul. 2019. Disponível em:

file:///C:/Users/DELL/Downloads/327-900-1-PB.pdf. Acesso em: 07 abr. 2021.

VASCONCELOS, Ana Cleide da Cruz.
Negra nagô. Santarém, [s. n.], 2017.1
vídeo (2':13"). Publicado pelo canal Terra
de Direitos. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=ItLto4yUbN8>.
Acesso em: 25 nov. 2020.

INSTRUÇÕES AOS AUTORES

1. A Revista ENGRENAGEM adota as normas de documentação da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Os artigos devem ser elaborados no formato de texto, com extensão.doc, em folha no formato A4, com 3 cm de margens superior e esquerda e 2 cm de margens inferior e direita. Com o total de **20 (vinte) páginas, no máximo**.

2. Após a seleção dos artigos, os autores deverão preencher e assinar o termo de cessão de direitos autorais (solicitar modelo ao Conselho da Revista, via e-mail) do artigo a ser publicado e enviá-lo para o Conselho Editorial da Revista Engrenagem IFPA – Campus Belém (Endereço: Av. Almirante Barroso, 1155 – Marco – Belém/PA – CEP 66.093-020).

3. **A folha de rosto** (coluna única) deve conter, na seguinte ordem:

3.1. título em português, em negrito, não devendo exceder a 2 linhas, justificado, entrelinhas simples, a primeira letra em caixa alta (as demais somente quando necessário) e fonte arial (para todo o artigo), corpo 14;

3.2. título em inglês, em itálico, compatível com o título em português, seguindo a mesma formatação e separado deste por uma linha em branco (corpo 12 e entrelinhas simples);

3.3. nome de cada autor (**máximo quatro**), em corpo 10 e negrito, justificado, com entrelinhas simples, seguido, na linha imediatamente abaixo, da afiliação institucional e titulação por ocasião da submissão do trabalho, mantendo uma linha em branco (corpo 12 e entrelinhas simples) entre o título em inglês e o nome do primeiro autor bem como entre o nome do último autor e o Resumo. Manter, também, uma linha em branco entre os nomes dos autores (corpo 10 e entrelinhas simples). Endereços residencial e eletrônico somente do autor principal, antecédidos das expressões em negrito “**Endereço:**” e “**E-mail:**”;

3.4. resumo, com título grafado em corpo 10, negrito, justificado e caixa alta (RESUMO), com conteúdo redigido em parágrafo único, corpo 10, espaço simples, alinhamento justificado e Palavras-chave (mínimo 3 e máximo 5) separadas por ponto, grafadas com as iniciais em caixa alta na linha imediatamente abaixo do resumo e antecédida pela expressão “Palavras-chave:” em negrito, corpo 10, justificado, mantendo-se uma linha em branco (corpo 12 e entrelinhas simples) entre as palavras-chave e o abstract;

3.5. **ABSTRACT** e **Keywords** (inglês), compatíveis com seus correspondentes em português, obedecendo à mesma padronização, mas grafados em itálico, inclusive o seu conteúdo.

4. **Texto** propriamente dito, em fonte arial, corpo 12 e entrelinhas 1,5, em duas colunas,

com espaçamento entre elas de 1,25 cm, contendo:

- 4.1. títulos das seções sem numeração, justificados, em caixa alta, negrito e entrelinhas simples. Os títulos das subseções devem obedecer ao mesmo padrão, mas sem negrito. Subdivisões menores também devem obedecer ao mesmo padrão dos títulos, mas apenas as iniciais em caixa alta e sem negrito. Evitar criar mais do que três níveis de divisão;
- 4.2. uma linha em branco (corpo 12 e entrelinhas 1,5 cm) entre o título das seções e subseções e o texto;
- 4.3. parágrafos alinhados a 1,25 cm da margem esquerda;
- 4.4. uma linha em branco (corpo 12 e entrelinhas 1,5 cm) entre o texto de cada seção ou subseção e o título da seção ou subseção seguinte;
- 4.5. referências em ordem alfabética, não numeradas, entrelinhas simples, corpo 12, justificadas, com entrelinhas dupla entre duas referências consecutivas, contendo todos os dados necessários à devida identificação das obras.

5. Citações bibliográficas, tabelas, quadros, figuras, siglas e abreviaturas, e fórmulas e equações, quando houver, devem obedecer à seguinte padronização:

- 5.1. citações bibliográficas feitas de acordo com as normas da ABNT (NBR 10520 – *Informação e Documentação - Citações em documentos - Apresentação*), adotando-se o sistema autor-data, sendo que, para citações diretas de mais de 3 linhas, adotar corpo 10, entrelinhas simples e recuo de 1,25 da margem esquerda;
- 5.2. tabelas, quadros e figuras, apresentados/inseridos após o parágrafo onde foram referenciados e o mais próximo possível, podendo ser editados em coluna única como forma de preservar a qualidade da imagem/informação;
- 5.3. tabelas em corpo 10, alinhadas à margem esquerda da página e abertas nas laterais, com cabeçalho em negrito. Sua identificação, exibida em cima, alinhada à esquerda, deve iniciar com a palavra **Tabela**, seguida do **número de ocorrência** no texto em algarismo arábico, seguido de ponto, ambos em negrito, com o texto que a identifique com a primeira letra em caixa alta (as demais somente quando necessária) e com ponto final (Exemplo: **Tabela 1.** Relação de coeficientes.). A referência da fonte de dados deve estar embaixo da Tabela, antecedida da palavra “**Fonte**” em negrito (Exemplo: **Fonte:** Oceanário de Lisboa (2014)). Ressalta-se que, quando se tratar de produção dos próprios autores, não é necessário informar a fonte. Deixar uma linha em branco (corpo 12 e entrelinhas 1,5 cm) entre a informação da Fonte e o texto na sequência, inclusive se for outra Tabela. Deixar também uma linha, com o mesmo padrão acima referido, entre o texto que vem antes da Tabela e a Tabela;
- 5.4. quadros em fonte 10 com os quatro lados fechados, seguindo a mesma padronização das tabelas, inclusive quanto a sua numeração e à grafia da palavra “**Quadro**” (Exemplo: **Quadro 1.** Cenário base.);

5.5. figuras (desenhos, fotografias, gráficos, mapas e plantas, esquemas, fluxogramas, organogramas, macrofluxos), identificação/título e fonte embaixo, obedecendo ao mesmo padrão de numeração e de grafia estabelecido para as tabelas, inclusive quanto à grafia da palavra “**Figura**” (Exemplo: **Figura 1.** Rodovia de pista simples.);

5.6. siglas e abreviaturas devem ser evitadas, pois dificultam a leitura. Quando necessárias, devem ser introduzidas entre parênteses, logo após o emprego do referido termo na íntegra por extenso, quando do seu primeiro aparecimento no texto. Exemplo: Região Metropolitana de Belém (RMB). Após a primeira alusão no texto, usar somente a sigla ou abreviatura nas citações seguintes;

5.7. fórmulas e equações numeradas, sequencialmente, e alinhadas à margem direita.

6. As Referências, além de obedecerem ao disposto no item 4.5., devem seguir o que estabelece a NBR 6.023 – *Informação e Documentação – Referências- Elaboração /* Ago. 2002), observando o seguinte:

6.1. no corpo do texto, quando diversos trabalhos forem citados no mesmo parágrafo, estes devem ser apresentados em ordem cronológica. Se houver mais de um trabalho do mesmo autor no mesmo ano, devem ser utilizadas letras para distingui-los. Exemplo: Coutinho (2003a), Coutinho (2003b), etc.;

6.2. no caso de trabalho de até três autores, seus sobrenomes na citação devem vir separados por vírgula e pela palavra “e”. Exemplo: Silva, Coutinho Neto e Assunção (2007);

6.3. no caso de mais de três autores, indicar apenas o sobrenome do primeiro autor, acrescentando a expressão *et al.* Exemplo: Coutinho Neto *et al.* (2008), sendo que, nas Referências, deve constar o nome de todos os autores. Outras palavras em latim, como *apud*, também devem ser grafadas em itálico;

6.4. nas Referências, o sobrenome dos autores deve vir em caixa alta. Exemplo: BELLEN, H. M.V.;

6.5. deve-se indicar, em itálico, o título do periódico (para artigos) ou o nome da obra (para capítulos de livro);

6.6. Quando houver duas ou mais referências do mesmo autor, a partir da segunda, esta deverá ser separada da anterior por espaço simples e uma linha de seis toques substituirá o nome do autor;

6.7. As notas não bibliográficas devem ser colocadas no rodapé em corpo 8, entrelinhas simples, ordenadas por algarismos arábicos e deverão aparecer imediatamente após o segmento do texto ao qual se refere a nota.

7. Os artigos publicados na REVISTA ENGRENAGEM têm como proprietário dos direitos autorais o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará – Campus Belém. Desta forma, a reprodução total dos artigos desta revista em outras

publicações, ou para qualquer outra utilidade, está condicionada à autorização por escrito do Presidente do Conselho Editorial (Editor-chefe).

8. O presente documento encontra-se disponível em: <http://www.belem.ifpa.edu.br/engrenagem> .

O Conselho Editorial da REVISTA ENGRENAGEM está disponível nos seguintes contatos: Av. Almirante Barroso, n.º1.155 – Bloco “N”, piso superior - Marco – CEP 66.093-020 - Belém/PA; Fone (91) 3201-1723; E-mail: revista.engrenagem@ifpa.edu.br e sítio eletrônico: <http://www.belem.ifpa.edu.br/engrenagem>

SUMÁRIO

Editorial

Maria Helena Cunha Oliveira

Projeto e fabricação de garra para ensaios de cisalhamento, para uso em projetos de pesquisa no IFPA

Design and manufacture of shear test grips for use in IFPA research projects

Antonio Henrique da Silva Bitencourt Júnior

Jean da Silva Rodrigues

Fernando Uiratan Ramos Amaral

Cenário das Notificações Exógenas no Estado do Pará no Período de 2007 a 2017

Scenario of Exogenous Notifications In The State of Pará from 2007 to 2017

Paula Rachel Neves Espindola

Andréa Melo Valente

Rodrigo Barjonas da Cruz Rodrigues

Antônio Marcos Mota Miranda

Pesquisa para retomada do ensino em tempos de pandemia com alunos do curso de Ciências Biológicas do IFPA Campus Belém

Research for the restart of teaching in pandemic time with biological science students from IFPA Campus Belém

Italo Ibero Almeida da Cruz

Jean Paulo da Silva Ribeiro

Paulo Afonso Almeida da Cruz

Fabio Pacheco Estumano da Silva

A produção do NEAB - Núcleo de Estudos Afro-brasileiros e Diversidades em Belém do Pará em tempos de pandemia

The production of NEAB - Center for Afro-Brazilian Studies and Diversities in Belém do Pará in times of pandemic

Laurenir Santos Peniche

Jabaquara: tecnologia educacional sobre vaqueiros negros e resistência à escravidão

Jabaquara: educational technology about black cowboys and resistance to slavery

David Durval Jesus Vieira

Patrícia da Silva Chaves

Michely Rocha Vieira

Mário Washington Oliveira Ferreira

“O importante não é competir, e sim celebrar”: um relato de experiência sobre os Jogos Indígenas do IFPA/ Santarém

“The important thing is not to compete, but to celebrate”: an experience report on the IFPA/Santarém Indigenous Games

Josiene Saraiva Carneiro

Mábia Aline Freitas Sales

Educação e cinema: prática social reflexiva sobre relações étnico-raciais no Marajó/Pará

Education and cinema: reflective social practice on ethnic-racial relations in Marajó/ Pará

Rodrigo Moreira Vieira

Ana Célia Barbosa Guedes

Territorialidade, modo de vida e os processos de construção do território quilombola no estado do Pará

Territoriality, way of life and the processes of construction of quilombola territory in the state of Pará

Maria Albenize Farias Malcher

Instruções aos autores