Antonio Augusto Rossotto Ioris
Vitale Joanoni Neto
Xênia de Castro Barbosa (Orgs.)

AS FRONTEIRAS AGROCULTURAIS NA AMAZÔNIA

Histórias contestadas, culturas emergentes, territorialidades nacionais.

Iª Edição

Cuiabá - MT
2019

© Antonio Augusto Rossotto Ioris, Vitale Joanoni Neto, Xênia de Castro Barbosa, 2019

Distribuição em todo o território nacional.
Todos os direitos reservados.
Proibida a reprodução parcial ou total desta obra sem a autorização expressa dos autores, conforme art. 184 do Código Penal e Lei 9.610, de 19 de fevereiro de 1998.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

L874a Ioris, Antonio A. R.

As fronteiras agroculturais na Amazônia: Educação e Diversidade /Antonio Augusto Rossotto Ioris, Vitale Joanoni Neto, Xênia de Castro Barbosa. – Porto Velho: IFRO/ProfEPT/UFMT/CARDIFF UNIVERSITY.

Inclui Bibliografia. Inclui Conselho científico.

ISBN: 978-85-8018-285-9. Educação. 2. Fronteira. 3. Amazônia. 4. Agrocultura. I. Joanoni Net, Vitale. II. Barbosa, Xenia de Castro. III. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. IV. Anais: IV Seminário Internacional as fronteiras agroculturais na Amazônia, I Seminário Regional do PROFEPT: educação e diversidade.

CDD 370.19346

Livro publicado com recurso do Arts & Humanities Resarch Council e do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia

Organizadores:
Antonio Augusto Rossotto Ioris
Vitale Joanoni Neto
Xênia de Castro Barbosa (Orgs.)

Conselho Científico:
Deivis Nascimento dos Santos – IFRO
Deuzilene Marques Salazar - IFAM
Marcio Rodrigues Miranda – IFRO
Bóris Marañon Pimentel – UNAM
Geoff Goodwin – Oxford University
Josina Ribeiro - IFAC
Lia Tiriba – UFF
Nilza Menezes – TJ/RO
Saulo Gomes de Sousa - IFRO
Verônica Aparecida Silveira Aguiar - UNIR

Revisão textual:
Maria Enísia Soares de Souza

Foto da capa:
Saulo Gomes de Sousa
Valmir Vitor Viana Farias

Revisão:
Xênia de Castro Barbosa

Diagramação:
Cleverson Durigão
Ana Paula Ferreira de Almeida

Porto Velho/RO/BR - 2019 - IFRO/UFMT/Cardiff University

Prefácio

Temos a enorme satisfação de apresentar os textos completos das apresentações feitas por alunos, pesquisadores e professores durante o IV Seminário Internacional da Rede Agroculturas "As Fronteiras Agroculturais na Amazônia: Histórias contestadas, culturas emergentes, territorialidades nacionais", o qual aconteceu conjuntamente com o "I Seminário Regional do ProfEPT: Educação e Diversidade" nos dias 22 e 23 de agosto de 2019 no Instituto Federal de Rondônia (IFRO) em Porto Velho. A qualidade das apresentações, o engajamento dos participantes e a densidade do material escrito nos deixaram com a certeza de que o evento foi muito bem sucedido e trouxe uma contribuição importante aos debates sobre a Amazônia contemporânea, os desafios do desenvolvimento regional e nacional, as demandas e contribuições de diferentes grupos sociais e a relevância central da questão ambiental.

O seminário começou com um convite dos coordenadores da Rede Agroculturas, administrada conjuntamente pela Universidade de Cardiff e pela Universidade Federal do Mato Grosso (mais detalhes, fotos e material das palestras e apresentações podem ser obtidos em www.agrocultures.org), ao Instituto Federal de Rondônia e às demais instituições de pesquisa do Estado de Rondônia. Aos poucos, levando em conta as sugestões de todos os parceiros, fomos montando um

programa multitemático que incluiu uma diversidade de vozes e pontos de vista. Os trabalhos incluíram participantes de vários estados brasileiros, países e grupos étnicos.

Esse foi o quarto evento de uma série que começou em Cardiff e Cuiabá no ano passado, Tabatinga e Letícia em junho deste ano, Porto Velho, em agosto deste ano, e continuará em Oxford e possivelmente em universidade na América do Norte. A iniciativa conta com a ajuda financeira do *Arts and Humanities Research Council* (AHRC) do Reino Unido. Todos esses encontros têm produzido resultados substantivos, na forma de livros, artigos e vídeos, mas também recomendações concretas a autoridades e aproximação entre a academia, governos e sociedade civil.

Um conceito central nesse esforço conjunto é a noção de 'agroculturas da fronteira', um neologismo que tenta capturar tensões e transformações socioecológicas em áreas onde a agricultura dita intensiva se expande, de fora para dentro, às expensas de práticas tradicionais e vida das comunidades locais. Um exemplo claro é a epidemia da soja, que infelizmente tem servido de modelo para outras áreas da regiãoAmazônica. A expressão 'agroculturas' é uma chamada a pensarmos juntos as consequências e reações às fronteiras agrícolas, especialmente ao reducionismo do agronegócio, que fomenta a insegurança alimentar e desigualdades socioespaciais.

O segundo conceito basilar da Rede Agroculturas é 'ecologia política', um campo interdisciplinar de estudos cujo ponto de partida é a compreensão de que mudanças ambientais refletem desigualdades sociais e espaciais historicamente estabelecidas, ao mesmo tempo em que a apropriação e transformação do ambiente cria novas formas de diferenciação, violência e injustiça. Para aqueles que não têm ainda familiaridade com 'ecologia política', fica aqui um convite muito forte para que

conheçam os trabalhos de autores nacionais, sul-americanos e internacionais.

A questão inicial que buscamos nos questionar durante o seminário em Porto Velho foi como lidar com a ecologia política nas fronteiras socioeconômicas e agroculturais da Amazônia? Todos concordam que a região contém algumas das mais interessantes e desafiadoras problemáticas do mundo contemporâneo. A cada dia, surgem novas notícias sobre desmatamento, agressão aos indígenas, pobreza endêmica, avanço das monoculturas, perda da biodiversidade, navegação de alto impacto, crescimento urbano caótico, entre outros temas que se tornaram tão atinentes à Amazônia.

Essas não são, sem dúvida, questões político-econômicas, antropológicas e ideológicas novas, mas que têm se intensificado e proliferado nas últimas décadas com o espectro do desenvolvimento, integração e segurança nacional. Nosso papel durante os dois intensos dias do evento foi refletir sobre tais processos, profundamente ecológicos e politizados, para poder intervir e tentar mudar o curso dos acontecimentos.

Com a ajuda de líderes de movimentos sociais, indígenas e pesquisadores universitários, pudemos debater o que são essas fronteiras agroculturais, quem participa, quem se beneficia e quem sofre com as transformações econômicas e sociopolíticas que caracterizam tais áreas. Ficou claro que não podemos e não devemos aceitar tais processos como intrinsicamente justificáveis, mas como ocorrências e tendências que devem ser devidamente problematizadas. Jacques Rancière já nos alertou para a loucura do nosso tempo, que é a de despolitizar conflitos para tentar resolvê-los.

Seria profundamente equivocado simplesmente buscar solução aos problemas das fronteiras sem que, primeiro, se questionem as causas das assimetrias socioespaciais, antigas e novas, forjadas no processo de avan-

ço de uma modernidade excludente e insustentável que nos vêm impostas desde Bogotá, Lima, Brasília, como também desde Washington, Bruxelas, Londres e Pequim.

Ao longo dos debates e, também, nas páginas que se seguem é possível reconhecer que a fronteira existe, basicamente, para atender as necessidades de centros político-econômicos distantes. Uma região se torna fronteira não para satisfazer demandas locais, tampouco devido ao protagonismo de seus habitantes, mas porque há outras regiões que se autodenominam e atuam como centro.

A captura da Amazônia pela modernidade ocidental é notória, tendo sido essa uma fronteira permanente e inconclusa, que nunca se resolve, mas sempre se ramifica em novas fronteiras. Da conquista territorial pelos cinco grandes poderes europeus, à coleta de produtos dos ecossistemas, à escravidão e submissão dos indígenas, à borracha, ao milagre da Transamazônica e outras rodovias, e agora aos desertos plantados de soja e pasto, fronteiras após fronteiras foram estabelecidas, enriquecendo alguns, transformando relações e populações, e dando vazão à próxima fronteira, enunciada e gerida pelos autoproclamados centros.

Precisamos também reconhecer nossas fraquezas intelectuais e a necessidade de superação, no sentido de que fomos todos treinados a reproduzir a perspectiva racionalista, cartesiana e linear, que foi a base do colonialismo e das forças do desenvolvimento nacional excludente. Há também abundantes exemplos de subordinação do pensamento e da prática científica a um modelo de sociedade consumista, desigual, de alto desperdício, de verdades curtas e conseqüências nefastas e duradouras. O pensamento subordinado de muitos de nossos cientistas tende a colonizar diferenças e criar novas hierarquias. O que se chama de insustentabilidade ou de impactos ambientais são, na verdade, manifestações dessas hierarquias.

Que dizer das obras de engenharia, dos pacotes agronômicos, do tecnicismo do planejamento urbano e regional, que fomentam e mantém distorções, do transporte baseado no carro privado, da agricultura dependente de insumos importados, da exploração da biodiversidade que destrói e pouco contribui com os povos da Amazônia?

Nosso ponto de partida foi a necessidade de pensar livremente essa problemática, assim como os valores e as perspectivas da região. Nosso propósito foi manter um diálogo horizontal e criativo, aberto a um aprendizado conjunto e frutífero. Recusamos conceitos pré-fabricados como sustentabilidade, governança, pagamento por serviços ambientais, consultas públicas formalistas, modernização ecológica, entre outros. São todos manifestações das prioridades do centro político-econômico e que nos fazem mais uma vez, e sempre mais, fronteira.

Portanto, temos a convicção que devemos buscar um pensamento e uma prática científica que sejam inovadores e radicais, porque radicalmente embasado nas vidas das populações amazônicas e nas características plurais de um espaço que é vivido e transgredido a cada dia. Fazer ciência é um fenômeno social e político, que acontece em contextos históricos e geográficosconcretos. Nossa responsabilidade foi trazer essa realidade socioespacial para o nosso trabalho intelectual.

Sabemos que esse é um tempo desafiador para quem pretende articular um pensamento crítico e intervir na realidade de maneira autônoma. Os ventos antidemocráticos não ajudam... basta lembrar que a primeira medida do novo governo brasileiro, ainda no dia 01 de janeiro de 2019, foi um ataque frontal aos povos indígenas na tentativa de enfraquecer sua luta legítima pelo retorno e manutenção das suas terras.

Felizmente, nosso evento serviu para demonstrar que um futuro mais justo, com inclusão social e reciprocidade com a natureza da qual fazemos parte, não só é viável, como imprescindível. Pudemos reconhecer valiosas demandas socioambientais e identificar formas concretas de viver de forma decente, sem alienação e para o bem das gentes da Amazônia e de seu ambiente, agora e sempre.

Antonio Augusto Rossotto Ioris
Cardiff*, 21 de setembro de 2019.

**Cardiff, capital do País de Gales, Reino Unido.*

SUMÁRIO

PREFÁCIO 3
INFORMAÇÕES SOBRE AUTORES 13

CAPÍTULO I:
TRANSFORMAÇÕES AGROCULTURAIS NA AMAZÔNIA: IMPACTOS SOCIAIS NO CAMPO E NA CIDADE. 19

O Programa Paiterey: Reconexão entre produção e consumo de alimentos saudáveis e sustentáveis na Terra Indígena Sete de Setembro.

José Henrique dos Santos Nogueira
Pedro Rammon dos Santos Silva
Xênia de Castro Barbosa
..... 20

A Construção da Paisagem Geográfica de Ji-Paraná: das influências regionais à arquitetura moderna

Laysa de S. Maia
Micaela C. Ferreira
Jania Maria de Paula
..... 28

Walking Dead Caboclo: cidadania e vigilância socioassistencial da população em situação de rua em Porto Velho/RO

Tony Andrew Padilha da Silva
Saulo Gomes de Sousa
Xênia de Castro Barbosa
..... 35

A Terra Indígena Igarapé Lourdes: deslocamentos populacionais e ameaças desde a demarcação nos anos 1970

Ana Carolina Wajuru
Guilherme Oliveira Santolin
Lediane Fani Felzke
..... 43

O Contato Interétnico dos Povos de Língua Tupi Tupari: histórias de dispersão compulsória pela Amazônia Meridional

Leandra Gomes Silva
Larissa Santos Menezes Freire
Lediane Fani Felzke
..... 50

A Terra Indígena Rio Branco de Rondônia: processo de demarcação, deslocamentos étnicos e seus desdobramentos

Anita Beatriz Oliveira Silva
Laura Lujan Ausilio Diniz
Lediane Fani Felzke
.....58

CAPÍTULO II:
EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ESPAÇOS DE FRONTEIRA: TRABALHO, MEMÓRIA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS 67

Sobre Silêncios e Diálogos: estágio supervisionado e a educação escolar indígena em Rondônia

Eudes Neves da Silva Santana
Alexandre Santos de Oliveira
.....68

Gênero e Educação Profissional: desafios no Território Rural de Identidade Rio Machado/RO

Simone Leite de Freitas
Xênia de Castro Barbosa
.....79

Variações Linguísticas no Processo de Ensino-Aprendizagem da Língua Espanhola na Fronteira Brasil-Bolívia

Silvilene Brito de Melo
Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari
.....87

Ensino de História Regional da Amazônia: desafios educacionais na EPT

Xênia de Castro Barbosa
Uilian Nogueira Lima
Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira
.....94

O Projeto Integrador na Educação Profissional e Tecnológica: relatos de uma experiência

Fabrício Gurkewicz Ferreira
Lediane Fani Felzke
.....100

Aspectos do Diálogo Intercultural Frente aos Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFRO/Campus Guajará-Mirim

Fernanda Léia Batista Souza Estevão
Xênia de Castro Barbosa
.....106

CAPÍTULO III:
PRÁTICAS EDUCATIVAS NO CONTEXTO DE CONSTRUÇÃO DAS TERRITORIALIDADES NA AMAZÔNIA 115

Experiências de leitores no Campus Porto Velho Calama: um olhar sobre o curso de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio

Ruth Ferreira Bezerra
Xênia de Castro Barbosa
..... 116

A Transparência do Ódio: um olhar sobre becos da memória, de conceição evaristo

Maria Enísia Soares de Souza
Márcia Letícia Gomes
..... 123

Hobsbawm e a Literatura Revisionista sobre o Fenômeno do Bandoleirismo

Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira
..... 131

Gênero e Violência na Literatura Amazônica

Cláudio Lopes Negreiros
Fancliene de Sousa Batista
Ronilson de Sousa Lopes
..... 138

O Desenvolvimento de Tecnologia Assistiva para o Ensino-Aprendizagem de História no Instituto Federal de Rondônia, Campus Porto Velho Calama

Raaby Liandry de Souza Teixeira
Paulo Alexandre Vara Alves
Xênia de Castro Barbosa
..... 143

O Lugar da Mulher nos Jogos Eletrônicos

Flávia Fendt
Maria Luiza Silva
Lediane Fani Felzke
..... 149

Livros Criativos: um olhar sobre a negritude brasileira

Ronilson de Sousa Lopes
Fancliene de Sousa Batista
Claudina Azevedo Maximiano
..... 156

INFORMAÇÕES SOBRE AUTORES

Antonio Augusto Rossotto Ioris: Doutor em Geografia pela Universidade de Aberdeen, no Reino Unido. Atualmente é docente (reader) na School of Geography and Planning, Cardiff University, onde também coordena o programa de pós-graduação em Desenvolvimento e Meio Ambiente. Publicações recentes tratam das fronteiras econômicas na Amazônia contemporânea, modernização do agronegócio, ecologia política dos recursos hídricos e geografia política indígena. Coordenador da Rede Agroculturas.

Vitale Joanoni Neto: Doutor em História pela Unesp de Assis. Desenvolveu o pós-doutorado na School of Geosciences at the University of Edinburgh. Professor no Departamento de História da Universidade Federal de Mato Grosso. Pesquisa temas relacionados ao Brasil e Mato Grosso na segunda metade do século XX, com foco privilegiado em fronteira, migração, trabalho, Igreja Católica. Membro do Núcleo de Pesquisa em História e líder do Grupo de Pesquisa História, Terra e Trabalho. Coordenador da Rede Agroculturas.

Xênia de Castro Barbosa: Doutora em Geografia pela UFPR. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atua no momento como chefe do Departamento de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFRO – Campus Porto Velho Calama.

José Henrique dos Santos Nogueira: Estudante do curso de graduação em Análise e Desenvolvimento de Sistemas no IFRO – Campus Porto Velho Calama. Atualmente é bolsista de extensão e estagiário na SEDUC de Rondônia. Tem experiência na área de Ciência da Computação.

Pedro Rammom dos Santos Silva: Estudante do curso Técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio no IFRO – Campus Porto Velho Calama.

Laysa de Souza Maia: Estudante do curso Técnico em Química Integrado ao Ensino Médio no IFRO – Campus Ji-Paraná.

Micaela Carissimi Ferreira: Estudante do curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio no IFRO – Campus de Ji-paraná. Atualmente é voluntária de pesquisa.

Jania Maria de Paula: Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. É professora do IFRO – Campus Ji-Paraná e do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPTFept).

Tony Andrew Padilha da Silva: Estudante do curso Técnico em Informática no IFRO – Campus Porto Velho Calama. Integrante do Núcleo de Estudos Históricos e Literários – NEHLI.

Saulo Gomes de Sousa: Mestre em História e Estudos Culturais pela UNIR. Docente do IFRO – Campus Porto Velho Calama. Pesquisador do Núcleo de Estudos Históricos e Literários (NEHLI/IFRO) na linha de pesquisa Documentação e Narrativas Visuais.

Ana Carolina Wajuru. Acadêmica do curso de Engenharia Florestal do IFRO, Campus Ji-Paraná.

Guilherme Oliveira Santolin: Estudante do Curso Técnico de Florestas Integrado ao Ensino Médio no IFRO – Campus Ji-Paraná.

Lediane Fani Felzke: Doutora em Antropologia Social pela UNB. Docente do IFRO, Campus Ji-Paraná e do programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação profissional e Tecnológica.

Leandra Gomes Silva: Estudante do Curso Técnico de Florestas Integrado ao Ensino Médio no IFRO – Campus Ji-Paraná.

Larissa Santos Menezes Freire: Acadêmica do curso de Pedagogia da Universidade Federal de Rondônia – Campus Ji-Paraná. É colaboradora de pesquisa no grupo de pesquisa GETEA – Grupo de Temáticas Étnicas nas Amazônia Meridional.

Anita Beatriz Oliveira Silva: Estudante do curso de Informática Integrado ao Ensino Médio no IFRO – Campus Ji-Paraná.

Laura Lujan Ausilio Diniz: Estudante do Ensino Médio no IFRO – Campus Ji-Paraná.

Eudes Neves da Silva Santana: Graduado em Direito pela UNIR – Campus de Cacoal. É Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRO – Campus Porto Velho Calama. Atualmente trabalha como analista jurídico do MPF lotado na Procuradoria da República do Estado de Rondônia.

Alexandre Santos de Oliveira: Doutor em Design pela PUC-Rio, com doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra. Atualmente, é Professor no IFRO – Campus Porto Velho Calama. Na instituição exerce a função de Coordenador de Ensino de Graduação na Reitoria e de Docente no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica do IFRO (ProfEPT). É professor credenciado no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia PPGSCA-UFAM.

Simone Leite de Freitas: Possui graduação em Direito pelo Centro Universitário Luterano de Ji-Paraná

e graduação e em Pedagogia pela Faculdade de Educação e Ciências Administrativas de Vilhena. Atualmente é professora da SEDUC Rondônia e acadêmica do Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFRO (ProfEPT).

Silvilene Brito de Melo: Possui graduação em Letras/Espanhol pela Universidade de Cuiabá. Atualmente é Professora de Língua Espanhola no IFRO – Campus Guajará-Mirim, e acadêmica do curso de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica do IFRO (ProfEPT).

Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari: Doutora em Teoria da Literatura pela Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho. Professora no IFRO, Campus Vilhena e do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológico - ProfEPT nesta mesma instituição.

Uilian Nogueira Lima: Mestre em Historia e Estudos Culturais pela UNIR, atualmente é Professor efetivo do IFRO – Campus Porto Velho Calama e Coordenador do Núcleo de Estudos Afro-Brasileiros e Indígenas – NEABI.

Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira: Doutor em História pela UFMG. Estudou Pós-Doutorado na Universidade Nova de Lisboa, Portugal. Docente do IFRO – Campus porto Velho Calama e pesquisador do NEHLI – Núcleo de Estudos Históricos e Literário nesta mesma instituição.

Fabrício Gurkewicz Ferreira: Graduado em Educação Física pela Universidade Federal de Mato Grosso. Mestrando no programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Atualmente é professor do IFRO – Campus Ji-Paraná.

Fernanda Léia Batista Souza Estevão: Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Tocantins e bacharelado em Direito pela UNIR. É mestranda do programa de Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), exerce o cargo de pedagoga no IFRO – Campus Guajará-

-Mirim e de coordenadora da Coordenação de Apoio ao Educado (CAED) naquela mesma unidade de ensino.

Ruth Ferreira Bezerra: Possui graduação em Letras Português pela UNIR e Especialista em Metodologia do Ensino na Educação Profissional, Científica e Tecnológica pelo IFRO. É pesquisadora no NEHLI - Núcleo de Estudo Históricos e Literários do IFRO, Docente do Instituto Evangélico de Educação Paul Aenis e mediadora pedagógica no Programa Novo Mais Educação.

Maria Enísia Soares de Souza: É Mestre em Linguística pela UNIR e acadêmica do curso de Doutorado em Educação da mesma instituição. É docente do IFRO – Campus Guajará-Mirim.

Márcia Letícia Gomes: É Doutora em Letras pela FURG. Atualmente é docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e pesquisadora do NEHLI - Núcleo de Estudo Históricos e Literários do IFRO

Cláudio Lopes Negreiros: Especialista em Segurança Pública e Direitos Humanos pela UNIR. Membro do Observatório Nacional do Sistema Penitenciário – ONASP e diretor da Escola de Estudos e Pesquisas da Secretaria de Justiça de Rondônia

Fancliene de Sousa Batista: Graduada em Pedagogia pela Faculdade Metropolitana. Professora da Rede Municipal e Estadual de Educação em Rondônia. Cursa mestrado no Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários - UNIR.

Ronilson de Sousa Lopes: Graduado em Filosofia pelo Instituto Santo Tomás de Aquino – ISTA. É docente do Instituto Federal do Amazonas - IFAM e acadêmico do curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Estudos Literários - UNIR.

Raaby Liandry de Souza Teixeira: Atualmente é Desenvolvedora de Software na Diretoria Executiva de

Tecnologia da Informação e Comunicação do Governo do Estado de Rondônia. Acadêmica de Análise e Desenvolvimento de Sistemas no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Estado de Rondônia. Técnica em Informática pelo IFRO – Campus Porto Velho Calama.

Paulo Alexandre Vara Alves: Doutor em Tecnologia e Sistemas de Informação pela Universidade do Minho. Docente no Instituto Politécnico de Bragança – Portugal.

Flávia Fendt: Estudante do curso de Informática Integrado ao Ensino Médio no IFRO – Campus Ji-Paraná.

Maria Luiza Silva: Estudante do curso de Informática Integrado ao Ensino Médio no IFRO – Campus Ji-Paraná.

Claudina Azevedo Maximiano: Doutora em Antropologia Social pela UFAM. Atualmente é Professora do IFAM – Campus Lábrea. Pesquisadora do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia e bolsista do Projeto Cartografia Social e Capacitação Técnica de Pesquisadores e Movimentos Sociais no Quênia e no Brasil.

CAPÍTULO I

TRANSFORMAÇÕES AGROCULTURAIS NA AMAZÔNIA: IMPACTOS SOCIAIS NO CAMPO E NA CIDADE

O PROGRAMA PAITEREY: RECONEXÃO ENTRE PRODUÇÃO E CONSUMO DE ALIMENTOS SAUDÁVEIS E SUSTENTÁVEIS NA TERRA INDÍGENA SETE DE SETEMBRO

José Henrique dos Santos Nogueira[1]
Pedro Rammon dos Santos Silva[2]
Xênia de Castro Barbosa[3]

RESUMO: Esta pesquisa foi desenvolvida no Núcleo de Extensão em Desenvolvimento Territorial do Território Rio Machado (NEDET Rio Machado), sediado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Seu objetivo principal foi analisar o Plano de Gestão Etnoambiental da Terra Indígena Sete de Setembro, denominado Programa Paiterey, onde vivem os indígenas da etnia suruí, e quanto aos objetivos específicos buscou-se (1) discutir as diretrizes do referido Plano no que concerne à reconexão entre produção e consumo de alimentos saudáveis e sustentáveis, (2) avaliar sua aderência ou não aos Objetivos do Milênio, (3) fortalecer a participação dos Paiter Suruí no Colegiado Territorial Rio Machado, com vistas ao compartilhamento de saberes e metodologias de organização socioambiental. O estudo pautou-se no método documental (GODOY, 1995; SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009) e em procedimentos da pesquisa etnográfica (SPRADLEY, 1979; WIELEWICKI, 2001), dentre as quais a observação participante e registros fotográficos e em caderno de campo. Os resultados apontam avanços do povo Paiter Suruí na construção de uma cultura voltada para a soberania alimentar e a melhoria das condi-

1 Extensionista do NEDET Rio Machado. Acadêmico do curso superior de Análise e Desenvolvimento de Sistemas do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. hsantosnogueira@gmail.com.

2 Extensionista do NEDET Rio Machado. Estudante do curso técnico de Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. pedrowinchester.pr@gmail.com.

3 Doutora em Geografia pela UFPR. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. Coordenadora do NEDET Rio Machado. xenia.castro@ifro.edu.br.

ções de saúde do grupo. Isso foi possível em razão de maior controle sobre o território e da consolidação de um sistema agroalimentar sustentável.

PALAVRAS-CHAVE: Alimentação; território; soberania alimentar.

INTRODUÇÃO

Os suruí habitam atualmente a Terra Indígena Sete de Setembro, uma área de 248.146 ha, localizada em áreas dos Estados de Rondônia e Mato Grosso, na Amazônia Legal. Estão distribuídos por 25 aldeias, cada qual liderada por um cacique, possuem um parlamento e um cacique que exerce liderança política sobre todos os demais. Comunicam-se, em sua maioria, em Língua Portuguesa e na língua nativa conhecida como Suruí de Rondônia, do grupo Tupi, família linguística Mondé.

O contato dessa etnia com a sociedade nacional brasileira passou a ocorrer a partir dos anos 1960, no contexto da expansão da fronteira agrícola do país e da nova geopolítica para a Amazônia, estabelecida pelos governos militares que tomaram o poder em 1964. Nesse contexto da história política do Brasil, foram direcionados vários projetos desenvolvimentistas para a Amazônia brasileira, dentre os quais o Polamazônia, em 1974, o Polonoroeste, em 1981, e no ínterim entre os dois a abertura da Rodovia BR-364. Tais projetos impulsionaram o deslocamento populacional de grande contingente de camponeses do centro-sul do país para a porção da floresta amazônica que corresponde, atualmente, ao Estado de Rondônia, dando início, desse modo, a relações interétnicas marcadas por conflitos.

Desterritorializados e sem condições de resistência, os suruí recuaram cada vez mais na floresta, e só foram contatados pela Fundação Nacional do Índio - FUNAI no dia sete de setembro de 1969, sob comando

do sertanista Francisco Meireles (MINDLIN, 1985). A assistência da FUNAI, ainda que precária, foi fundamental para evitar a dizimação dos suruí, pois no contato com os migrantes, centenas de indígenas sucumbiram em função de endemias como sarampo, gripe e pneumonia, ou em face do poder destrutivo de suas armas de fogo. Nesse processo de colonização recente do Estado de Rondônia, a população suruí sofreu drástica redução, passando de aproximadamente cinco mil pessoas para pouco mais de 250, conforme dados do cacique Gasodá Suruí (informação oral).

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida em abordagem qualitativa, classificando-se quanto à natureza, como Pesquisa Básica, quanto aos objetivos, como Pesquisa Exploratória e em relação aos procedimentos utilizados, configura-se como Pesquisa Documental, com abordagem de Campo (GODOY, 1995; SÁ-SILVA, ALMEIDA, GUINDANI, 2009). Desse modo, serviu-se também de procedimentos específicos da pesquisa etnográfica (SPRADLEY, 1979; WIELEWICKI, 2001).

A noção de documento que embasou o estudo foi a defendida pela Escola dos Annales, que o concebe em perspectiva ampliada: como todo e qualquer vestígio de atividade humana, podendo ser escrito, imagético, sonoro e ocupar suportes variados. O corpus documental do estudo foi composto pelo Plano de gestão etnoambiental da Terra Indígena Sete de Setembro (ECAM, 2008), que apresenta o Programa Paiterey, objeto de estudo desta pesquisa, os Objetivos do Milênio (ONU, 2000), bem como os cadernos de campo com as observações etnográficas e as fotografias registradas por esta equipe de extensionistas. Dada a limitação de páginas estabelecida pelo evento, discutiremos apenas a documentação oficial. Destarte, o estudo em tela apresenta

um pequeno recorte das investigações realizadas.

As análises dos dados coletados foram efetuadas com base no método da Análise do *Discurso e para esta atividade* foram relevantes as noções de ser de discurso e formação discursiva, de Foucault (1997; 2000), respectivamente. A primeira é reveladora do quanto a palavra é constituinte das culturas, do quanto somos seres de discurso e o performatizamos conforme as contingências, e a segunda possibilita identificar as ancoragens e filiações ideológicas dos emissores, inclusive as nossas próprias. Nessa esteira, o tipo de pesquisa etnográfica que desenvolvemos qualifica-se como de perfil pós-moderno (WIELEWICKI, 2001), uma vez que reconhece "o indivíduo fragmentado e a impossibilidade de totalização do conhecimento" (WIELEWICKI, 2001, p. 32), afirma o caráter discursivo e provisório de seus registros e reconhece que seu produto é uma versão do outro, e em parte, uma versão do próprio pesquisador, sem prejuízos do comprometimento ético com as comunidades observadas e da busca por validação científica.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Desde os primeiros contatos com a sociedade não indígena, na década de 1960, os suruí de Rondônia vêm enfrentando inúmeros desafios relacionados à sua sobrevivência física e cultural, dentre os quais, à invasão de seus territórios por neocamponeses e madeireiros, e as relações interculturais com os não-indígenas.

A invasão de seus territórios tradicionais ocasionou impactos diretos sobre o meio ambiente e sobre sua cultura, afetando desde sua forma mais básica de organização, "o sistema de metades", até sua relação com os alimentos.

A sociedade *paiter* suruí é dividida em duas metades, a da roça (*íwai*) e a do mato (*metare*). Os integrantes de cada metade possuem obrigações internas próprias,

além de colaborar com a outra metade, conforme as demandas por ela apresentada. Os *íwai* são os responsáveis pela agricultura, pelas colheitas e pela preparação de alimentos e bebidas. Os *metare* atuam como caçadores e coletores, celebrando a vida nômade na floresta.

Os dois grupos se encontram uma vez ao ano, em uma festa chamada *mapimaí*, e então os que estavam como *íwai* vão para a floreta atuar como *metare*, e quem estava como *metare* assume o lugar dos *íwai* até o próximo *mapimaí*. Esta rotação cultural é estruturante da vida suruí, no entanto, a partir do contato com a sociedade não indígena essa forma de organização foi abalada. Primeiramente, a floresta foi destruída pela ação de madeireiros, de modo a tornar impraticável a permanência do grupo *metare* em seu ambiente cultural. Com a floresta comprometida, já não era mais possível extrair os alimentos suficientes para a sobrevivência e nem os recursos naturais para os presentes (os artesanatos com os quais deveriam presentear os que ficaram na aldeia). Por outro lado, os íwai, ao observarem os colonos em seu território ou em áreas próximas, aprenderam que é possível produzir apenas determinados alimentos, de valor comercial significativo, comercializá-los e com o dinheiro comprar as outras coisas que desejam. A reciprocidade, o cuidado em receber os *metare* e festejar o *mapimaí* cedeu espaço para as preocupações de ordem individualista e capitalista. A dádiva e o cuidado do outro foram, ao menos em parte, suplantados pelo poder do capital, exigindo do suruí novas dinâmicas de conservação e adaptação (SILVA; FERREIRA NETO, 2014). Ademais, a redução da diversidade de alimentos (em favor das espécies vantajosas do ponto de vista econômico), resultou em fome e insegurança alimentar.

A superação da fome e da insegurança alimentar é um dos mais graves desafios dos povos indígenas do Brasil. No caso dos suruí de Rondônia esse desafio foi interpretado sob o signo da *reeducação alimentar*. Em entrevista realizada com o líder político do povo suruí,

cacique Henrique Iabaday Suruí, em 30 de junho de 2018, ele relatou que o principal desafio do povo suruí hoje consiste na aprendizagem da alimentação saudável, o que implica, dentre outras coisas, em retomar o controle da produção de alimentos como cará, cará-roxo, amendoim, macaxeira, legumes e verduras, e reduzir o consumo de sal, açúcar e alimentos industrializados. Segundo o cacique,

> [...] A construção de sistemas agroalimentares sustentáveis é a meta número 1 do povo suruí, e esses sistemas já vêm sendo implantadas em muitas aldeias, mas ainda há aquelas em que, em função da qualidade do solo e da falta de assistência técnica adequadas, não produzem o suficiente para alimentar sua população (Henrique Abaday Suruí. Entrevista concedida a Xênia de Castro Barbosa, 2018).

De fato, as observações que fizemos em campo atestam a retomada da produção de vegetais em sistema agroflorestal: foram observadas plantações de café intercaladas com feijões, abóboras, melancias, além de plantações de milho, de urucum, mamão, coco, banana, dentre outros gêneros. Esses alimentos constituem a maior parte da alimentação dos suruí, aumentando sua soberania e reduzindo seus níveis de insegurança alimentar. Por outro lado, persistem desafios de ordem cultural vinculados ao apreço pelo sabor de determinados alimentos industrializados, como refrigerantes e embutidos.

Polarizações, contradições e arranjos marcam a vida dos paiter suruí, no entanto há consenso sobre a necessidade de efetuar a gestão etnoambiental de seu território, e é nessa perspectiva que foi elaborado o Plano de Gestão etnoambiental da TI Sete de Setembro (ECAM, 2008), conhecido como “Programa Paiterey”.

O Programa Paiterey foi uma estratégia dos suruí para o enfrentamento dos desafios relacionados ao etnodesenvolvimento, à saúde, à identidade e à cultura suruí, e desde sua implantação, resultados positivos

vêm sendo alcançados, como atesta o próprio crescimento demográfico do grupo, que hoje conta com dual mil pessoas, conforme censo efetuado pela própria etnia. Trata-se de um documento com linhas de ações a serem executadas em curto, médio e longo prazo- algumas com previsão para daqui a 50 anos, por isso é também conhecido como "Plano de Vida".

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Ditadura Militar implantada no Brasil em 1964 iniciou uma nova fase de expansão das fronteiras geográficas e econômicas do país. Sob a égide do desenvolvimentismo, e do slogan "integrar para não entregar" grandes projetos foram ensaiados na Amazônia brasileira, como o POLAMAZÔNIA, o POLONOROESTE, a construção da BR-364 e da Rodovia Transamazônica. Os três primeiros, em específico, oportunizaram o deslocamento de milhares de pessoas do centro-sul do país, para onde se localiza atualmente o Estado de Rondônia, área pioneiramente habitada pelos suruí e outros povos indígenas.

A pressão por terras efetuadas pelos limites do Estado em provê-la resultou na invasão do território dos Paiter Suruí e em inúmeros conflitos que se desdobraram nas vertentes agrária, étnica, cultural e econômica. A violência legou saldo negativo para ambos os grupos étnicos (suruí e sociedade nacional não indígena), e resultou, para os primeiros, em urbanização dos modos de vida, desestruturação social, fome e insegurança alimentar.

A partir da década de 1990 vem crescendo entre os suruí o entendimento de que é preciso retomar a segurança alimentar e nutricional do grupo, como condição sine qua non para seu etnodesenvolvimento. Um dos documentos mais expressivos dessa compreensão é o Programa Paiterey (Plano de Gestão etnoambiental da Terra Indígena Sete de Setembro), que tem a segurança alimentar como uma de suas ações mais urgentes. Na TI

Sete de Setembro essa linha de ação do Programa vem sendo implementada por meio de bancos de sementes e quintais agroecológicos. Os resultados percebidos em campo são positivos: melhoria dos níveis de segurança alimentar, progressiva soberania, melhoria nas condições de saúde e no crescimento demográfico. Ao propor ações de segurança alimentar nas aldeias, o Programa Paiterey contribui ainda com os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio, e embora seu campo de atuação seja limitado, suas boas práticas podem ser reproduzidas em escalas maiores. Por meio deste Programa tem havido progressiva reconexão entre produção e consumo de alimentos saudáveis na TI Sete de Setembro.

REFERÊNCIAS

ECAM. Equipe de Conservação da Amazônia. Plano de gestão etnoambiental da Terra Indígena Sete de Setembro. Porto Velho: Act Brasil, 2008.

FOUCAULT, M. A arqueologia do saber. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.

_____ As palavras e as coisas. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

GODOY, A. S. Pesquisa qualitativa: tipos fundamentais. Revista de Administração de Empresas. São Paulo, v. 35, n.3, p, 20-29 Mai./Jun. 1995

MINDLIN, B. Nós Paiter, os suruí de Rondônia. Petrópolis: Ed. Vozes, 1985.

ONU. Declaração do Milênio. Cimeira do Milênio: Nova York, 2000.

SÁ-SILVA, J. R.; ALMEIDA, C. D.; GUINDANI, J. F. Pesquisa documental: pistas teóricas e metodológicas. Revista Brasileira de História & Ciências Sociais Ano I - Número I –jul. 2009.

SILVA, T. C.; FERREIRA NETO, J. A. A monetarização da vida social dos Paiter Suruí. Bol. Mus. Para. Emílio Goeldi. Cienc. Hum., Belém, v. 9, n. 1, p. 163-181, jan-abr. 2014

WIELEWICKI, V. H. G. A pesquisa etnográfica como construção discursiva. Acta Scientiarum, Maringá, 23(1):27-32, 2001.

A CONSTRUÇÃO DA PAISAGEM GEOGRÁFICA DE JI-PARANÁ: DAS INFLUÊNCIAS REGIONAIS À ARQUITETURA MODERNA

Laysa de S. Maia[4]
Micaela C. Ferreira[5]
Jania Maria de Paula[6]

RESUMO: Este texto apresenta resultados parciais do projeto de pesquisa "A construção da paisagem geográfica de Ji-Paraná: das influências regionais à arquitetura moderna" proposto ao Edital nº 17/2018/JIPA. O objetivo da pesquisa é compreender a formação da paisagem geográfica de Ji-Paraná a partir das influências culturais causadas pela presença de diferentes grupos regionais que migraram para o município, bem como as atuais transformações que adotam fachadas modernas para dinamizar o mercado imobiliário local. Até o presente momento, a pesquisa realizou o levantamento bibliográfico sobre a construção da paisagem geográfica de Ji-Paraná, os registros fotográficos da paisagem arquitetônica e a aplicação de enquetes. Os dados ainda não foram tabulados.

PALAVRAS-CHAVE: Cultura material; Paisagem arquitetônica; Urbanização.

INTRODUÇÃO

A cultura material é um elemento dominante na formação da paisagem arquitetônica de uma cidade. O histórico da paisagem arquitetônica do município de Ji--Paraná tem muito a dizer sobre os padrões de casas

4 Aluna do 2º ano do Curso Técnico em Química integrado em Ensino Médio, IFRO – Campus Ji-Paraná. laysamaia1503@gmail.com

5 Aluna do 1º ano do Curso Técnico em Florestas integrado ao Ensino Médio, IFRO – Campus Ji-Paraná. carissimimicaela@gmail.com

6 Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia. Professora Orientadora, IFRO –Campus Ji-Paraná jania.maria@ifro.edu.br

já construídas ou em construção, o modelo de moradias ali presentes se deve às influências migratórias advindas de outras regiões do país, pontos de partida da maior parte dos habitantes de Ji-Paraná.

O primeiro fluxo de migração, para a então Vila de Rondônia, foi realizado pelos nordestinos, que viram na região novas oportunidades de vida. Como argumenta Ozame et al (2012), no início, Ji-Paraná era habitada por populações indígenas, seu desenvolvimento urbano se deu a partir do século XIX, quando migrantes nordestinos ocuparam a região objetivando a extração do látex, principal atividade econômica amazônica da época. A região continuou a receber levas de migrantes, porém de outras partes do país, essas populações foram imprimindo suas culturas, misturando suas concepções para a produção do espaço geográfico com as concepções já presentes no município.

Ao longo dos anos, as fachadas e as estruturas das moradias foram se modificando a partir dos costumes trazidos pelos migrantes de suas regiões de origem. O fator estético de cada região dos migrados foi o grande contribuinte para o arranjo arquitetônico da cidade, devido a esta realidade é possível observar a presença de variados estilos arquitetônicos nas residências. Nos últimos anos, um novo padrão estético vem modificando a paisagem urbana. Trata-se da remodelagem de fachadas, quer para maior garantir de segurança aos moradores da residência em virtude do aumento da violência urbana, comum em todo o território nacional, quer somente para dinamizar o mercado imobiliário local.

Este texto apresenta resultados parciais da pesquisa em questão. Ao todo foram levantados cinco estilos arquitetônicos presentes na cidade, neste texto serão discutidos dois deles.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa de cunho exploratório (THEODORSON e THEODORSON, 1970) iniciou com o levantamento bibliográfico, histórico e arquitetônico da cidade e levantamento local das origens das construções. Os trabalhos de campo realizados pautaram-se na observação e registros fotográficos da paisagem. O recorte empírico do estudo compreendeu seis bairros do I Distrito (Dois de Abril, Urupá, Jardim dos Migrantes, Presidencial, Santiago e Green Park) e dois bairros do II Distrito (Nova Brasília e Valparaíso), além das áreas que marcam o início das primeiras moradias na região e que ficam às margens do rio Machado, em seu perímetro urbano.

Posteriormente, deu-se a aplicação de 50 enquetes para detecção da percepção de parte da população sobre a transformação da paisagem arquitetônica que vem ocorrendo na zona urbana de Ji-Paraná. O local escolhido para a aplicação da enquete foi a feira semanal realizada no Feirão do Produtor que recebe pessoas de todos os bairros da cidade. Os dados coletados ainda não foram tabulados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

As construções arquitetônicas de regiões formadas por populações migradas se deram a partir de conhecimentos herdados e adquiridos nos antigos locais de moradia. Com o objetivo de se sentirem confortáveis em um novo local, os migrados constroem suas residências com base nos padrões de construções anteriores. Esta reprodução de padrões arquitetônicos garante-lhes uma espécie de conforto em novos espaços de moradias, segundo algumas concepções citadas por Imaguire Jr. (1982), assim como a arquitetura é produto de uma sociedade, é válido também empreender-se o conhecimento dessa sociedade por sua arquitetura. A arquitetura, então, materializa a cultura de um grupo mesmo que passe por adaptações para o ambiente físico onde será implantada.

Ao longo do tempo, os modelos arquitetônicos tornam-se patrimônios históricos e culturais para as gerações futuras. Quando, porém, há desconstrução ou transformação das fachadas, parte da história da formação da cidade se perde.

Em Ji-Paraná, ainda é possível perceber influências arquitetônicas trazidas pelos migrantes de diferentes regiões brasileiras. A Figura 01 ilustra uma das casas já fora considera das mais belas da cidade. Construída inteiramente de madeira, traz detalhes de influência da região sul, que por sua vez, reproduz influências europeias, os detalhes que mis chamam a atenção são seus lambrequins, conhecidos como beirais rendados, que envolvem toda a casa.

Apesar de os lambrequins aparentarem apenas a função de decoração popular, sua função vai além disso: originário de diversas regiões da Europa, foi incorporado à nossa paisagem com a primitiva função de pingadeira fazendo correr os filetes de água de chuva dos telhados protegendo o madeirame da cobertura (TORTATO, 2013).

Figura 1: Casa Portuguesa do Bairro Santiago
Fonte: MAIA, 2019.

Com a migração de populações do Sul do Brasil para Rondônia, esses detalhes também se reproduzem aqui. O lambrequim da figura acima reproduz padrões portugueses, primeiramente incorporado pela cultura material dos habitantes daquela Região do Brasil que estiveram em contato com imigrantes portugueses.

Outro modelo de residência, presente no espaço geográfico de Ji-Paraná, são as casas de palafitas, um exemplo que resistiu ao tempo. São casas apropriadas para os períodos de cheia dos rios amazônicos. Em sua maioria tem estrutura de madeira, bastante elevada do chão para impedir a entrada de águas fluviais. Para Ribeiro (2011, p. 08), "as palafitas são edificações erguidas sobre estacas que surgem devido a necessidade das populações construírem sobre a água. Há indícios de tais construções desde os tempos neolíticos".

Quando coloridas, apresentam em geral, tonalidades suaves entre tons de verdes, azuis e brancos. As palafitas são a opção de moradia para os ribeirinhos que ocupam as margens urbanas do Rio Machado fugirem de alagamento nas épocas de cheia e continuarem mantendo seu modo de vida baseado nas atividades da pesca.

Figura 2 - Habitação de tipo palafita

Fonte: MAIA, 2018.

Modelos de resistência como estes estão se perdendo em meio aos novos padrões de construção. Na maior parte da cidade é comum ver casas com as fachadas totalmente encobertas pelo muro, pois os muros altos se tornaram uma proposta de segurança nos dias de hoje, mas que, juntamente com as cercas elétricas, estão formando outra paisagem arquitetônica em Ji-Paraná. Com o passar dos anos alguns costumes vão cedendo lugar às inovações e aplicações de tecnologias construtivas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os modelos arquitetônicos encontrados em Ji-Paraná têm muito a dizer sobre a história da ocupação populacional do município. De suas primeiras levas de migrantes até os dias atuais, a produção do espaço geográfico local retrata as mudanças ocorridas ao longo do tempo. Contudo, as residências de fachadas antigas que mostram as origens dos grupos migratórios estão, aos poucos, sendo substituídas por moradias marcadas por fachadas modernas que apenas cumprem as tendências do mercado imobiliário.

A preservação das fachadas é de suma importância para a comunidade local, pois fazem parte da história da construção do espaço geográfico de Ji-Paraná. Nesse sentido, deve haver consciência por parte da população local sobre para a manutenção das diversas características arquitetônicas locais, trazidas pelos movimentos de migrações.

REFERÊNCIAS

IMAGURE JUNIOR, K. **Arquitetura no Paraná**: uma contribuição metodológica para a História da Arte. Curitiba: Universidade Federal do Paraná, 1982 (Dissertação de Mestrado).

OZAME, T. et al. **História e Desenvolvimento de Ji-Paraná.** Anais da 64º Reunião Anual da SBPC. São Luiz: UFMA/SBPC, 2012. Disponível em:

http://www.sbpcnet.org.br/livro/64ra/resumos/resumos/8274.htm. Acesso em, 26/07/2019.

RIBEIRO, V. M.**Construções sobre Palafitas**: do inquérito à Arquitectura à Contemporaneidade. Laboratório de Cultura Arquitetônica e Contemporânea. Lisboa: ISCTE-IUL, 2011. (Dissertação de Mestrado). Disponível em: https://repositorio.iscte-iul.pt/handle/10071/8001. Acesso em, 29/07/2019

THEODORSON, G. A. & THEODORSON, A. G. A **moderndictionaryofsociology.** Londres:Methuen, 1970.

TORTATO, C. **Lambrequins de Madeira**: um objeto emblemático. Curitiba: UFPR, 2013. Disponível em: http://www.cau.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2013/12/CrisTortato.pdf. Acesso em 25/07/2019.

WALKING DEAD CABOCLO: CIDADANIA E VIGILÂNCIA SOCIOASSISTENCIAL DA POPULAÇÃO EM SITUAÇÃO DE RUA EM PORTO VELHO/RO

Tony Andrew Padilha da Silva[7]
Saulo Gomes de Sousa[8]
Xênia de Castro Barbosa[9]

RESUMO: O estudo ora comunicado teve como objetivo geral verificar se as ações de vigilância socioassistencial conduzidas pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Porto Velho têm contribuído para a efetivação de direitos e a superação da ilegibilidade da população em situação de rua localizável neste município. A investigação foi conduzida com suporte metodológico do estudo de caso (GIL, 2008) e os resultados apontam que a existência de pessoas em situação de rua é um problema complexo e multifatorial, que comporta experiências variadas de exclusão social. Os processos de exclusão social são historicamente produzidos, vinculam-se muitas vezes à pobreza e discriminação social e reproduzem-se de forma transgeracional. Em Porto Velho/RO, os principais fatores identificados com o problema relacionam-se à questão agrária, marcada por conflitos e exploração econômica, por rupturas nos modos tradicionais de vida e estímulo ao êxodo rural, além do desemprego, conflitos familiares, doenças mentais, alcoolismo e drogadição.

PALAVRAS-CHAVE: Situação de rua; cidadania; assistência social.

---

7 Estudante do Curso de Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO – Campus Porto Velho Calama. Bolsista PIBIC-EM do CNPq. E-mail: cantortonypadilha@gmail.com

8 Mestre em História e Estudos Culturais pela UNIR. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Co-orientador da pesquisa. E-mail: saulo.gomes@ifro.edu.br

9 Doutora em Geografia pela UFPR. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação profissional e Tecnológica – ProfEPT. E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br

INTRODUÇÃO

É crescente o número de pessoas em situação de rua nas cidades amazônicas. Em Porto Velho/RO, pessoas alijadas dos direitos fundamentais cruzam as vias públicas tal quais "zumbis", entorpecidas pelo calor e pelos anos de sofrimento. Vítimas de suas próprias escolhas e vítimas de uma sociedade em desenvolvimento, na qual a prosperidade de uns se alimenta da miséria de muitos, essas pessoas disputam os espaços públicos para sobreviver. Vivem das sobras, tornando-se elas próprias excedentes, refugo humano (BAUMAN, 2005; 2008). Da floresta que recua nascem novas cidades, espontâneas e periféricas, onde a vida se improvisa, improvável, nos confins do humano (MARTINS, 1997).

Este texto visa discutir os resultados alcançados com a pesquisa "Experiências de deslocamento: cidadania e vigilância socioassistencial da população em situação de Rua em Porto Velho/RO", desenvolvida no Núcleo de Estudos Históricos e Literários (NEHLI/IFRO), com recursos do CNPq e da Pró-reitoria de Pesquisa, Inovação e Pós-graduação do IFRO. O problema central da referida pesquisa consistiu em qualificar as ações de vigilância socioassistencial desenvolvidas pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Porto Velho. Sinteticamente, questionou-se se: "as ações de vigilância socioassistencial em Porto Velho tem contribuído para a efetivação de direitos ou para a reprodução da ilegibilidade da população em situação de rua?" O conhecimento desse panorama social é necessário para uma melhor compreensão dos desafios da cidadania na capital rondoniense, assim como para a extensão de direitos.

MATERIAIS E MÉTODOS

A pesquisa foi desenvolvida em abordagem qualitativa, com base na metodologia do Estudo de Caso (GIL, 2008), por meio do qual se pretendeu o detalha-

mento do problema população em situação de rua na escala municipal e a verificação dos pontos convergentes e divergentes da parte (o caso analisado) em relação ao todo (a situação nacional).

Foram utilizadas estratégias como observação em campo, sobretudo na região central de Porto Velho, no perímetro que compreende o centro histórico, seu entorno e a região da rodoviária, por corresponder à área de maior concentração de pessoas em situação de rua. O perímetro no qual concentramos as observações em campo está destacado em amarelo, na Figura 1.

Figura 1: Perímetro das observações de campo, Porto Velho
Fonte: Google Maps, 2017.

A coleta de dados foi realizada com base em procedimentos variados, dentre os quais observação de tipo não-participante na região central da cidade, pesquisa histórica e análise de documentos oficiais do poder público municipal e federal. O corpus documental do estudo foi constituído dos registros das observações em campo, dos Censos do Sistema Único da Assistência Social (SUAS) e relatórios fornecidos pela Secretaria Municipal de Assistência Social de Porto Velho.

As fontes foram datadas e serializadas por tipo e fichadas em editor de texto eletrônico, com vistas a facilitar o manuseio das informações e compartilhadas entre os pesquisadores da equipe.

As análises foram procedidas com base em literatura concernente à temática, dentre as quais Harvey (2004), Sen (2010), Sen e Kliksberg (2010), Haesbaert (2001, 2004), Schuch (2018), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A existência de pessoas vivendo nos logradouros públicos possui registros desde a Antiguidade. Contudo, os significados sobre a pobreza e a sobrevivência nas ruas são culturalmente produzidos e variaram ao longo do tempo. Da mesma forma, variaram as abordagens e intervenções sobre o problema.

Na Amazônia brasileira, o fenômeno correlaciona-se à expansão do capital, mediante expansão da fronteira agrícola. Esse processo desencadeou intensos conflitos agrários, concentração fundiária, empobrecimento e desterritorialização de povos e comunidades e tradicionais, bem como impulsionou a migração interna. O problema, que a princípio era mais facilmente localizável nas grandes cidades passou a ocorrer também em cidades pequenas e médias, como é o caso de Porto Velho. Por se tratar de cidade de fronteira, desde os primórdios de sua fundação vem recebendo grande quantidade de trabalhadores volantes, que permanecem no local enquanto há trabalho e logo se deslocam em razão de novas oportunidades econômicas. Contudo, há os que permanecem e que por não conseguirem meios de subsistência nos interstícios dos ciclos econômicos, ou por razões familiares e pessoais, acabam em situação de rua.

A vida na rua é marcada pela precariedade e pela violência física e simbólica. A própria territorialização é precária, na medida em que disputas territoriais com outras pessoas em situação de rua, com proprietários de imóveis e com o próprio poder público municipal levam a constante nomadismo. A cada dia é preciso buscar novos redutos para se abrigar do sol, da chuva, para pernoitar,

para fazer a higiene. É necessário ainda driblar a violência dos pares, sobretudo quando, sob efeito de drogas, enfrentar a violência do próprio Estado, geralmente caracterizada pela expulsão de certas áreas, destruição de barracos e objetos pessoais, ou pela inação.

Há os que buscam o apoio dos serviços públicos para obter trabalho, tratamento de saúde, localizar familiares, receber os benefícios sociais, mas não o alcançam. Estes são ilegíveis para o Estado porque não possuem mais um nome, um documento de identidade, um endereço fixo e porque não são mais úteis ao sistema produtivo. Bauman (2005) os caracterizou como "refugo humano", dado o modo redundante como são vistos. O autor explica:

> Ser declarado redundante significa ter sido dispensado pelo fato de ser dispensável – tal como a garrafa de plástico vazio e não retornável, ou a seringa usada, uma mercadoria desprovida de atração e de compradores, ou um produto abaixo do padrão, ou manchado, sem utilidade, retirado da linha de montagem pelos inspetores de qualidade. 'Redundância' compartilha o espaço semântico de 'rejeitos', 'dejetos', 'restos', 'lixo' com refugo (BAUMAN, 2005, p. 20 – grifos do autor).

A existência de pessoas refugadas é efeito do planejamento e condução dos processos de desenvolvimento, sendo apresentadas como "dano colateral" desses mesmos processos (BAUMAN, 2008). Muitas dessas pessoas abandonaram qualquer esperança de reconquistar a cidadania e não se consideram dignas da assistência social e nem mesmo da filantropia.

Conforme as observações em campo, o gênero que prevalece nas ruas de Porto Velho é o masculino, todavia, constatamos a presença de 11 mulheres em situação de rua. Usamos como metodologia a contagem e a recontagem, com visitas quinzenais aos locais. Consideramos como pessoa em situação de rua as que perma-

neceram em logradouros públicos por mais de 30 dias, de forma mais ou menos fixa, e que foram confirmados como tal por outras pessoas da localidade em igual situação e/ou por trabalhadores do comércio da região. A contagem e a recontagem foram realizadas na região central de Porto Velho por dez vezes, em cinco semanas consecutivas em dois dias da semana (terças-feiras e sábados), e chegou-se ao número de 51 pessoas vivendo em situação de rua na área central investigada.

A população observada é mista, com maior presença de elementos do gênero masculino. Situa-se na faixa etária entre 15 e 69 anos, com predominância de indivíduos entre 25 e 45 anos. A cor dessa população é negra/parda e seu biotipo corresponde ao do caboclo. A maioria é proveniente do próprio município de Porto Velho, mas também se identificou pessoas de municípios próximos a Porto Velho, dentro e fora do Estado, como Humaitá/AM e Ji-paraná/RO e Ouro Preto d'Oeste/RO. Do total de pessoas contatadas a maior parte está nas ruas há menos de dois anos.

As principais razões informadas pelas quais essas pessoas estão vivendo nas ruas referem-se a: (1) Alcoolismo e drogadição, (2) desemprego, (3) problemas familiares, (4) Problemas de saúde mental, (5) perda da moradia. Geralmente, há dois ou mais fatores inter-relacionados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A existência de pessoas em situação de rua é um problema complexo e multifatorial, que aponta para experiências variadas de exclusão social. Os processos de exclusão social são historicamente produzidos, vinculam-se muitas vezes à pobreza e discriminação social e reproduzem-se de forma transgeracional.

Fatores diversos e interconexos promovem a situação de rua. Em Porto Velho/RO, os principais fatores apontados para a ocorrência do problema relacionam-se

à questão agrária, marcada por conflitos e exploração econômica, por rupturas nos modos tradicionais de vida e estímulo ao êxodo rural, além do desemprego, conflitos familiares, doenças mentais, alcoolismo e drogadição.

A vida nas ruas é marcada por precariedade, incertezas e improviso. A pobreza é sua marca mais evidente. A pobreza, de acordo com Sen (2010), Sen e Kliksberg (2010) é elemento de restrição das liberdades e capacidades humanas. Pessoas em situação de rua enfrentam preconceito, incompreensão e obstáculos que lhes impedem o acesso aos direitos humanos básicos e ao exercício da cidadania. Ao mesmo tempo produzem uma identidade que incorpora os estigmas que sofrem na vida social e consolidam mecanismos de culpabilidade (ALCANTARA; ABREU; FARIAS, 2015).

A assistência social que recebem por parte do Estado é insuficiente para ampliar as condições de emancipação e efetivação da cidadania. Não há no recorte empírico da pesquisa programa ou política pública continuada de atendimento à população em situação de rua. São raros os equipamentos urbanos que podem ser acessados por essas pessoas, não há políticas para documentação, saúde mental e geração de emprego e renda. Diante do cenário dimensionado constata-se persistência do quadro de vulnerabilidade e reprodução da ilegibilidade.

REFERÊNCIAS

ALCANTARA, S. C. de; ABREU, D. P.; FARIAS, A. A. Pessoas em Situação de Rua: das Trajetórias de Exclusão Social aos Processos Emancipatórios de Formação de Consciência, Identidade e Sentimento de Pertença. *Revista Colombiana de Psicología* Vol. 24 nº 1 janeiro-junho, 2015.

BAUMAN, Z. **Vida para o consumo**: a transformação das pessoas em mercadoria. Rio de Janeiro: Zagar, 2008.

_____. **Vidas desperdiçadas.** Rio de Janeiro: Zagar, 2005.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 2008.

HAESBERT, R. **O Mito da Desterritorialização.** Bertrand Brasil. Rio de Janeiro, 2004.

_____. *Da desterritorialização à Multiterritorialidade.* In: Anais do IX Encontro Nacional da ANPUR. Rio de Janeiro: ANPUR, 2001.

HARVEY, D. **Espaços de Esperança.** Trad.: A. U. Sobral; M. S. Gonçalves. São Paulo: Loyola, 2004.

MARTINS, José de Souza. **Fronteira:** a degradação do outro nos confins do humano. São Paulo: Hucitec, 1997.

SCHUCH, P. Direitos humanos e as pessoas em situação de rua no Brasil: discutindo a legibilidade. In: LIMA, A. C de S.; BELTRÃO., J. F.; CASTILHO, A. L. S.; OSÓRIO, P. A antropologia e a esfera pública no Brasil Perspectivas e Prospectivas sobre a Associação Brasileira de Antropologia no seu 60º. Rio de Janeiro: ABA/Editora E-papers, 2018. Disponível em: http://www.ineac.uff.br/images/Livros/livro1.pdf#page=305 Acesso em 12 fev. 2018.

SEN, A. Desenvolvimento como liberdade. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

SEN, A; KLIKSBERG, B. **As pessoas em primeiro lugar**: a ética do desenvolvimento e os problemas do mundo globalizado. São Paulo: Cia das Letras, 2010.

A TERRA INDÍGENA IGARAPÉ LOURDES: DESLOCAMENTOS POPULACIONAIS E AMEAÇAS DESDE A DEMARCAÇÃO NOS ANOS 1970

Ana Carolina Wajuru[10]
Guilherme Oliveira Santolin[11]
Lediane Fani Felzke[12]

RESUMO: Os povos indígenas *Ikólóéhj* Gavião e Karo Arara residem na Terra Indígena (TI) Igarapé Lourdes, que se localiza nas proximidades do rio Machado, em Ji-Paraná, Rondônia. Este trabalho tem como objetivo, por meio de pesquisas arquivísticas, documentais e bibliográficas, entender as razões que levaram aos Ikólóéhj Gavião e Karo Arara a mudar suas aldeias mesmo depois da terra demarcada. A despeito de a demarcação ter sido realizada nos anos 1976 e 1977, seus coabitantes precisaram se deslocar devido a invasões ocasionadas por colonos e posseiros oriundos do sul do país que vinham ao Território de Rondônia nos anos 1970 e 1980 com a promessa, feita pelos governos militares, de fácil acesso a terras. Várias famílias, estimuladas pelas propagandas do Governo Federal, migraram para Rondônia em busca de terra e das promessas de prosperidade. As terras concedidas pelos projetos do Instituto Nacional de Colonização e Reforma Agrária (INCRA) foram ocupadas rapidamente e acabaram se expandindo por ramais irregulares, chegando a adentrar às Terra Indígenas (TI), dentre as quais a TI Igarapé Lourdes. Na época, os jornais locais tratavam o embate entre indígenas e colonizadores como uma "novela". Com muita

10 Acadêmica do curso superior de Engenharia Florestal, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Ji-Paraná. E-mail: anawajuru@gmail.com

11 Estudante do curso técnico de Florestas Integrado ao Médio, no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Campus Ji-Paraná. E-mail: guilherme.santolin13@gmail.com

12 Doutora em Antropologia pela UNB. Docente do Instituto Federal de Rondônia e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. E-mail: lediane.fani@ifro.edu.br

dificuldade e lutas da parte dos indígenas, os invasores foram retirados e realocados em novos projetos de colonização no município de Machadinho do Oeste. Desde então, para garantir a posse da terra e impedir o retorno de novos invasores, os Arara e Gavião se viram forçados a mudar suas aldeias para as colocações deixadas pelos posseiros expulsos.

PALAVRAS-CHAVE: Povo Ikólóéhj Gavião; Povo Karo Arara; Invasão de terras indígenas.

INTRODUÇÃO

Os autodenominados Ikólóéhj (Gavião em sua língua) e os Karo Arara, que se denominam como Karo-Rap, que pode ser traduzido por "Nós Arara" (PAULA, 2008) são dois grupos étnicos que atualmente residem na Terra Indígena Igarapé Lourdes, que se localiza na cidade de Ji-Paraná, em Rondônia (FELZKE, 2017b). A TI Igarapé Lourdes, teve sua demarcação efetuada entre os anos de 1976 e 1977 e foi homologada somente em 1983. Neste processo de demarcação, grande parte da terra tradicional dos Ikólóéhj ficou fora dos limites e eles passaram a viver junto ao grupo Arara na área demarcada. O período da demarcação de homologação da terra coincide com o crescente fluxo de migrantes sulistas para Rondônia. Diante das limitações dos projetos de colonização que não garantiram terra para todos os interessados, os migrantes acabaram ocupando áreas que não estavam destinadas à colonização, tais como as terras indígenas. Foi nesse contexto que centenas de pessoas passaram a abrir lotes e ocupar a Terra Indígena Igarapé Lourdes mesmo depois de sua demarcação oficial.

MATERIAIS E MÉTODOS

As informações que compõem esta pesquisa foram obtidas por meio de leituras e fichamentos de dissertações, teses e artigos científicos acerca dos povos Ikólóéhj

e Arara. Também foram analisados documentos obtidos na FUNAI, como é o caso do processo de demarcação da Terra Indígena Igarapé Lourdes. O estudo foi complementado pelos artigos de jornais encontrados nas pesquisas arquivísticas que foram realizadas no Museu do Estado de Rondônia (MERO), nos meses de novembro de 2018 e maio de 2019.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A área representada em rosa no mapa abaixo (Figura 01), ao lado da T.I Igarapé Lourdes, foi interditada pela FUNAI em 1974 porque ali havia aldeias ikólóéhj (representadas pelos triângulos), mas ficou fora da área demarcada (em amarelo). Era comprovado de fato que se tratava de aldeias tradicionais do povo Ikólóéhj, que vivia ali desde tempos imemoriais. Isso demonstra que a agência indigenista, nesse contexto, deixou de garantir o ambiente físico e também emocional dos indígenas. Felzke (2017b) também relatou em seu livro "Os Ikólóéhj Gavião: a Terra e os *outros"* que os agentes da FUNAI não chegaram nem a descer dos aviões para consultar os indígenas, apenas sobrevoaram a área para definir os limites da terra que seria demarcada. Em momento algum foi pensado em uma inspeção detalhada das terras. Quando a equipe de demarcação chegou lá em 1976, os limites da terra já tinham sido estabelecidos antes, em 1975 (FELZKE, 2018). Se fosse da intenção do Governo Federal manter para os indígenas as terras que ficaram de fora da demarcação, os grupos de trabalho teriam se atentado para as aldeias na área que está em rosa no mapa (FELZKE, 2018).

Figura 1: Mapa que mostra a área que ficou de fora do processo de demarcação
Fonte: FELZKE, L. F. Os Ikólóéhj Gavião: a terra e os outros. São Leopoldo: Oikos, 2017.

Mesmo após a TI ser demarcada, os Ikólóéhj e Arara não tiveram paz. No início dos anos 1980, a implantação do programa Polonoroeste, que teve como objetivo a pavimentação da BR-364 (Cuiabá - Porto-Velho), trouxe uma atratividade para a terra do povo Arara e Ikólóéhj (MINDLIN, 2001). A partir de então, também incentivados pela política da ditadura militar que usava o slogan "terra sem homens, para homens sem-terra", houve um grande aumento no processo descolonização da Amazônia, sobretudo em Rondônia. A prioridade dada ao asfaltamento da estrada e aos projetos de colonização não era acompanhada de medidas preventivas de proteção das terras indígenas (idem).

A fiscalização e o método de obtenção da terra se deram de maneira falha, inclusive vários projetos de colonização foram abertos por ramais irregulares, feitos por madeireiros e ocupados por habitantes de Ji-Paraná, agricultores ou especuladores (idem). Assim, a terra recém-demarcada, passou a ser invadida pelos posseiros. Com o passar do tempo, os dados do número de fa-

mílias que se encontravam dentro da terra aumentavam continuadamente. Segundo Mindlin, (2001), nos anos de 1983-84, as marcações dos lotes pretendidos pelos invasores passaram de 350 para 750. Foi necessário que os guerreiros Arara e Gavião se organizassem para expulsar os invasores, pois as ações do Estado brasileiro se mostravam tímidas e ineficazes. Após os períodos conflituosos, em maio de 1985, os Ikólóéhj e Arara, conseguiram expulsar os posseiros da terra homologada com o apoio da FUNAI e da Polícia Federal (SATÉLITE, 1985). Os colonos que aceitaram, foram realocados no município de Machadinho do Oeste. Após esses processos, a estrutura da TI ganhou um novo aspecto. Nos locais onde os posseiros haviam invadido, os Ikólóéhj e Arara fundaram aldeias, como uma forma de proteção, para evitar que novas invasões viessem a acontecer. A nova configuração das aldeias pode ser observada no mapa abaixo.

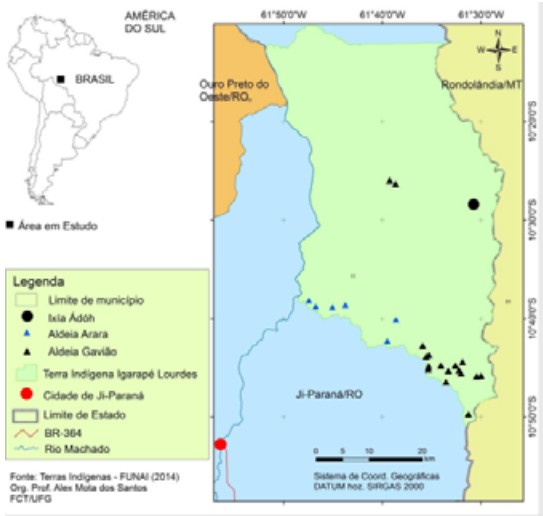

Figura 2: Mapa que mostra a atual localização das aldeias indígenas dentro da TI
Fonte: FELZKE, L. F. Os Ikólóéhj Gavião: a terra e os outros. São Leopoldo: Oikos, 2017.

No mapa a seguir podemos ter uma visão atual do entorno da TI Igarapé Lourdes. Quando comparamos as figuras 2 e 3 compreendemos a necessidade de realocação das aldeias, pois é na extremidade sul da TI, área afetada pelas invasões dos anos 1970 e 1980, que o entorno encontra-se mais antropizado. O deslocamento das aldeias permitiu que a TI Igarapé Lourdes mantivesse seu contorno original.

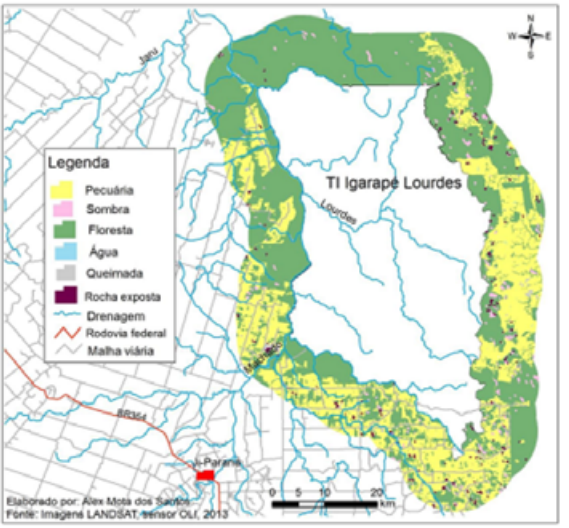

Figura 3: Ocupação no entorno da T.I Igarapé Lourdes
Fonte: SANTOS (2014).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pode-se concluir que os deslocamentos populacionais dos Arara e Gavião ocorridos na sequência da demarcação e homologação da TI Igarapé Lourdes, foram ocasionados sobretudo pelas necessidade de garantir a terra diante das frequentes invasões de colonos e posseiros. Rondônia vivia um acentuado processo migratório e a ocupação do limite sul da terra pelos próprios indígenas era a única alternativa para evitar que novas

invasões ocorressem depois de anos de luta para retirar os posseiros da área.

REFERÊNCIAS

FELZKE, L. F. **Dança e imortalidade:** igreja, festa e xamanismo entre os Ikólóéhj Gavião de Rondônia. (Tese) Doutorado - Antropologia Social, Universidade de Brasília (UnB), Brasília, 2017a.

_____. **Os Ikólóéhj** Gavião: a Terra e os Outros. São Leopoldo: Oikos, 2017b.

_____. A trama dos documentos em torno da demarcação da Terra Indígena Igarapé Lourdes. Revista Brasileira de Linguística Antropológica. 10, n. 2, p. 287 – 300, Dezembro, 2018.

MINDLIN, B; TSORABÁ, D; SEBIROP, G. **Couro dos Espíritos:** namoro, pajés e cura entre os índios Gavião-Ikolen de Rondônia. São Paulo: Terceiro Nome, 2001.

PAULA, J. M de. **Karo e Ikólóéhj:** escola e seus modos de vida. (Dissertação) Mestrado – Universidade Federal de Rondônia, Rondônia, 2008.

SANTOS, A. M dos. **Cartografias dos povos e das terras indígenas em Rondônia.** (tese) Pós-Graduação – Geografia, Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

SATÉLITE. **Medidas de proteção às comunidades indígenas ameaçadas.** Satélite (Jornal Periódico Local). Maio de1985.

O CONTATO INTERÉTNICO DOS POVOS DE LÍNGUA TUPI TUPARI: HISTÓRIAS DE DISPERSÃO COMPULSÓRIA PELA AMAZÔNIA MERIDIONAL

Leandra Gomes Silva[13]
Larissa Santos Menezes Freire[14]
Lediane Fani Felzke[15]

RESUMO: Esta pesquisa teve como principal objetivo discutir, de modo sucinto, o contato interétnico entre os povos de língua Tupi Tupari (habitantes da região sul do estado de Rondônia) e os não-indígenas. As pesquisas foram realizadas por meio de leituras bibliográficas que acarretaram em fichamentos, levantamentos históricos sobre cada uma das etnias e debates sobre os mesmos. Foram feitas pesquisas em sites, teses, dissertações entre outros, todos a respeito dos povos Tupari, Makurap, Wajuru, Sakurabiat e Akuntsu. Realizou-se também pesquisa arquivística no Museu do Estado de Rondônia (MERO). Com estes procedimentos foi possível obter uma melhor contextualização e compreensão de como ocorreram todos os fatos relacionados aos contatos iniciais entre os Tupi Tupari e os brancos. Estes povos tiveram que se deslocar perdendo grande parte do seu território de origem por conta da interferência dos seringais e do Serviço de Proteção ao Índio (SPI). Tais interferências provocaram a dispersão compulsória dos povos citados acima, além de mudar seus costumes e conviver com outros povos e com não indígenas.

13 Acadêmica do curso Técnico em Florestas Integrado ao Ensino Médio, do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) - Campus Ji-Paraná. Email: leandragomes001@gmail.com

14 Acadêmica do curso de Pedagogia, da Universidade Federal de Rondônia (UNIR) - Campus Ji-Paraná. Email: larijipafreire@gmail.com

15 Doutora em Antropologia pela UNB. Docente do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) - Campus Ji-Paraná e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. Email: lediane.fani@ifro.edu.br

PALAVRAS-CHAVE: Povos Tupi Tupari; Deslocamentos; Contato com não indígenas.

INTRODUÇÃO

Os Tupi Tupari foram inicialmente encontrados por portugueses na margem direita do rio Guaporé, durante o século XVIII, numa área fronteiriça e estratégica. Como a margem esquerda pertencia à Espanha, para manter o controle na área, os portugueses mantinham-se constantemente navegando e excursionando pela região. Com o emprego da mão de obra indígena, a depopulação se intensificou. No final do século XIX, os Tupi que ainda se mantinham isolados foram forçados ao contato interétnico, com a instalação dos primeiros seringais do Vale do Guaporé: o seringal Pernambuco, próximo à foz do rio Colorado, e o seringal São Luís, no alto do rio Branco. Exploração e violência caracterizaram o contato dos povos Akuntsu, Wajuru, Sakurabiat, Tupari e Makurap com os brancos.

METODOLOGIA

Para a realização deste trabalho foram realizadas leituras bibliográficas e posteriores fichamentos sobre textos que tratam do contato interétnico dos povos de língua Tupi Tupari (Wajuru, Makurap, Sakurabiat, Tupari e Akuntsu), além de pesquisas arquivísticas no Museu Estadual de Rondônia (MERO), no Palácio da Memória Rondoniense, com a coleta de fotos e matérias jornalísticas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os povos indígenas estudados fazem parte do tronco linguístico Tupi e da família linguística Tupari. São eles: Wajuru, Makurap, Akuntsu, Tupari e Sakurabiat. Possuem características em comum, demonstrativas de um valioso contato multiétnico imemorial que se perpetua até a atualidade, através de trocas de

cônjuges, músicas, sangue, interações provenientes de chichadas e demais festas:

> Os Wajuru foram localizados na região de sua margem direita, no Rio Colorado e seu afluente Terebito, cujos cursos são paralelos nas partes altas. Integram, juntamente com os Tupari, Makurap, Arikapo, Jaboti, Aruá, Sacarabiat, Koatiara, entre outros, o que Denise Maldi denominou o "Complexo Cultural do Marico". Ao que tudo indica, os afluentes da margem direita do Médio Guaporé abrigaram, durante tempos imemoriais, grupos indígenas Tupi-Tupari e de língua isolada Jaboti. Sempre mencionados em conjunto seja pela historiografia, seja pela etnologia, tais grupos ora foram definidos como parte de uma área cultural, ora como um complexo cultural (MALDI, 1991, *apud* PINTO, 2009).

Aparentemente, eles têm estado em contato com não indígenas desde o século XVIII, quando foram encontrados por portugueses na margem direita do rio Guaporé (a margem esquerda pertencia à Espanha) e mantido relações contínuas com estes, devido à importância estratégica da região – uma fronteira -, o que fazia a Coroa Portuguesa perpetuamente mobilizar homens para navegar pela área:

> (...) veremos ainda que, no século XVIII, a região esteve atrelada aos determinantes que motivaram o desencadeamento do processo civilizatório nas Capitanias de Mato Grosso e de São José do Rio Negro, as duas Capitanias fronteiriças. A outra fronteira dá-se com a América Espanhola, e este dado geográfico foi fundamental, no sentido de ter também impulsionado o povoamento, já que a manutenção dos limites estabelecidos entre as duas Coroas foi uma das preocupações primordiais e política oficial portuguesa, que procurou, de todas as formas possíveis, valer-se do estado de indefinição das zonas limítrofes, para levar seus domínios cada vez mais para o ocidente. (...) No século XVIII, a civilização branca entra na área correspon-

> dente à Rondônia atual, sobretudo através de três rios: o Madeira, o Mamoré e o Guaporé. A parte oeste e a parte norte sofreram uma ocupação intensa, que foi significativamente maior na área imediatamente contígua à fronteira espanhola (MEIRELES,1983, p. ?).

No final do século XIX e durante o XX, com os seringais Pernambuco e São Luís instalados, iniciou um rápido processo de contato com os povos Tupi do Guaporé, que ainda se encontravam em isolamento:

> Entre as décadas de 1940-60, houve uma notável dispersão de índios pelos seringais. Em 1940, o então governador do Território do Guaporé estimulou a transferência de indígenas de Ji-Paraná para o Guaporé visando suprir de mão-de-obra perdida em decorrência dos surtos de epidemias. O Serviço de Proteção aos Índios dispunha somente do Posto Ricardo Franco, que não estava preparado para atender os recém- chegados. Não se sabe em que condições foi feita a transferência, mas sabe-se que a mortalidade atingiu índices dramáticos. Grande número de índios Kassupá, por exemplo, vindos do Tanaru, afluente do Pimenta Bueno, morreu no caminho. Mesmo com a existência da 9º Inspetoria Regional do Serviço de Proteção aos Índios, criada em 1946, os índios continuaram a trabalhar nos seringais em condições servis. Somente a partir de 1970 iniciou-se a transferência de índios dos seringais para o P.I. Guaporé que teve sua área demarcada em 1976 (MALDI, 1991, p. 234, apud MAKURAP, 2015).

Os Wajuru, também conhecidos como Ajuru e Wayoró, de acordo com Pinto (2009), no século XX, habitavam as matas entre os rio Colorado e Branco, quando foram desterritorializados pelo SPI - Serviço de Proteção ao Índio, em direção aos seringais e depois para os Postos de Atração:

> Têm-se registros que os Wajuru, que até então habitavam no interior da mata entre o Colorado e o Rio Branco, foram transferidos para o Posto entre as décadas de 40 e 50: “Em 1947

> foram transferidos para o Posto Ricardo Franco 70 Makurap, recém contatados no P.I. Pedro de Toledo (Rio Apidiá) e 70 Ajuru e J'boti" (FUNAI, 1985:26, apud PINTO, 2009).

Os Makurap atualmente se localizam na T.I. Rio Guaporé, para onde foram continuamente mobilizados durante o século XX, a partir dos processos de desterritorialização forçada (a chamada "dispersão compulsória"), empenhados pelo Estado, através das ações do SPI, atreladas aos interesses dos seringalistas: "O povo Makurap antes do contato com o branco morava na cabeceira do rio Branco e após o contato a maioria foi transportada para a aldeia Ricardo Franco, a antiga colônia do SPI (Serviço de Proteção ao Índio)" (MAKURAP, 2015).

Foi por meio dos Makurap e seu idioma - que se tornou uma língua 'intertribal' local - que os não-indígenas estabeleceram uma posição favorável na região do Guaporé, mas a etnia Tupari foi uma das que se recusou a se aproximar deles e de seus seringais para trabalhar, pois viam as doenças que "os motores de seus barcos" traziam. Doenças que dizimavam os grupos familiares de seus parentes; temendo o mesmo destino, eles evitavam os trabalhadores, apesar de serem fascinados por seus instrumentos, como facões, camisas e armas de fogo:

> (...) Somos agora poucos Tupari. Temos só duas choças, a minha e a de Kuarumé. Porém trabalhamos muito e temos muito milho, amendoim, inhame, cará para nós, nossas mulheres e filhos. E bebemos muita chicha e cantamos e dançamos. Isto é bom. Aqui, onde agora moramos, não morre mais muita gente. Os Tarüpa dizem que devemos ir morar em São Luís. Mas isso não é bom para nós. Queremos ficar aqui. É bom morar nestas choças grandes. Lá com os Tarüpa existe muita doença e os seringueiros perseguem todas as mulheres. A vida lá não é boa. Queremos ir a São Luís só quando quisermos machados e facas. Então, trabalhamos para os Tarüpa e voltamos, outra vez, para as nossas malocas. Assim está bom (CASPAR, 1948, p. 146-9).

Os Sakurabiat (assim como os outros povos estudados) foram compulsoriamente dispersos através de Postos de Atração e seringais, por meio do SPI, que separou grupos que permanecem seprados até a atualidade e que foram deslocados para áreas onde sofriam continuamente com o descaso e desrespeito dos órgãos governamentais:

> Na década de 1940, houve uma tentativa, que não logrou muito sucesso, do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) de reunir os povos indígenas que habitavam a área dos rios Guaporé, Corumbiara, Colorado e Mequéns em Postos Indígenas de Atração (PIA), especialmente o PIA Ricardo Franco e o PIA Ministro Pedro de Toledo. Estes PIAs foram projetados como reservas seguras onde os povos indígenas estariam protegidos dos vários aventureiros (garimpeiros, seringueiros etc.) invasores de seus territórios tradicionais. Entretanto, os PIAs nunca funcionaram como planejado e os povos indígenas, quando podiam, preferiam permanecer em seus territórios, embora vários deles, incluindo alguns Sakurabiat, tenham ido morar nos PIAs. Por volta de 1949, o próprio SPI reconhece a ineficácia do PIA Ministro Pedro de Toledo. Em decorrência disso, os Sakurabiat (Mekens) e outros povos indígenas da região deixaram de receber qualquer apoio ou orientação dos órgãos governamentais, conforme relatado pelos anciãos da comunidade e por Leonel Jr. (1985) (ISA, 2018, p.?).

Por conta da sua história de contato, os Akuntsu se reduziram a uma única família sobrevivente das invasões e massacres, totalizando 6 pessoas em 2005, e agora apenas 3 pessoas em 2019, ou seja, restam somente os filhos de Kunibu e Ururu, os membros mais velhos e já falecidos (ISA, 2018). A gravidade dos fatos vivenciados por eles no século XX tem seu atestado no sobrevivente do último grande massacre contra os Akunsu, Kunibu, que carregava em seu próprio corpo marcas e cicatrizes da luta. A terrível situação deste povo foi retratada no filme “Corumbiara”, onde, junto

com os Kanoê e a etnia do "índio do buraco", foram massacrados por fazendeiros, posseiros, garimpeiros e outros invasores, que tomaram suas terras e os fizeram se deslocar para novas áreas, que continuaram a sofrer ameaças e invasões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com as leituras, conclui-se que os povos de língua Tupi Tupari tiveram um histórico de contato marcado pela violência, cujos registros remetem ao século XVIII e apareceram em jornais, livros, documentos e teses. Os massacres e o trabalho semiescravo, além do rapto de mulheres e crianças, tornaram-se realidades para estes indígenas após seu contato com os brancos. Porém, também é possível constatar sua força como povo e sociedade, através de sua permanência e contínua troca sociocultural e étnica enquanto "Complexo Cultural do Marico", como a manutenção de danças, músicas, histórias, festas e rituais tradicionais, que retratam, cada uma em sua língua, o histórico guerreiro e a resistência dos moradores ancestrais do Médio Guaporé frente à exploração da floresta e dos povos indígenas.

REFERÊNCIAS

CARELLI, Vincent. **Corumbiara**. Direção e produção: Vincent Carelli. Gramado: 2009.

CASPAR, Franz. **Tupari**: unter indios im urwald brasiliens. s.l. : Friedr. Vieweg & Sohn Braunschweig, 1952. 218 p.

ISA - Instituto Socioambiental. **Akuntsu**. Disponível em:

<https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Akuntsu>. Acesso em 18 de julho de 2019.

___ - Instituto Socioambiental. **Sakurabiat**. Disponível em: ('Sakurabiat' -https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Sakurabiat). Acesso em 18 de julho de 2019.

MAKURAP, Maísa. **A alimentação tradicional do povo Makurap/RO e suas mudanças**. Ji-Paraná, 2015. 73 p. Monografia (Graduação). Universidade Federal de Rondônia, Ji- Paraná, 2015.

MALDI, Denise. O Complexo Cultural do Marico: Sociedades Indígenas dos Rios Branco, Colorado e Mequens, Afluentes do Médio Guaporé. In: **Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi**. Série Antropologia, Vol. 7 (2). Belém, 1991.

MEIRELES, Denise Maldi. **Populações indígenas e a ocupação histórica de Rondônia**. Cuiabá, 1983. 223 f. Dissertação (Mestrado). Universidade Federal do Mato Grosso, Cuiabá, 1983.

PINTO, Nicole Soares. **Do poder do sangue e da chicha**: os Wajuru do Guaporé (Rondônia). Setor de Ciências Humanas, Letras e Artes - PPGAS, Universidade Federal do Paraná (UFPR). Curitiba, 2009. (Dissertação de Mestrado).

SANTOS, Alex Mota dos. **Cartografias dos povos e das terras indígenas em Rondônia**. 2014. 314 f. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná- UFPR, Curitiba, 2014.

A TERRA INDÍGENA RIO BRANCO DE RONDÔNIA: PROCESSO DE DEMARCAÇÃO, DESLOCAMENTOS ÉTNICOS E SEUS DESDOBRAMENTOS

Anita Beatriz Oliveira Silva[16]
Laura Lujan Ausilio Diniz[17]
Lediane Fani Felzke[18]

RESUMO: O processo de formação da Terra Indígena Rio Branco foi sanguinário e marcante para os dez povos que lá residem. Nesse contexto, a presente pesquisa busca analisar os fatos históricos, envolvendo o processo de demarcação da Terra Indígena Rio Branco, os deslocamentos étnicos decorrentes dessa demarcação e seus desdobramentos. Para essa análise utilizou-se de pesquisa bibliográfica em artigos, dissertações e teses que tratam do tema e pesquisa arquivística no Museu do Estado de Rondônia. Durante o processo de deslocamento muitos indígenas se perderam, foram mortos e sequestrados. Sem respeito a diferenças culturais, as etnias Makuráp, Tupari, Aruá, Aikanã, Arikapú, Djeoromitxí, Kanoê, Sakurabiat, Diahoi e Campé, foram reunidas em uma única terra e tiveram que se reestruturar para que pudessem sobreviver.

PALAVRAS-CHAVE: Colonização; Povos indígenas; Demarcação da TI Rio Branco.

INTRODUÇÃO

O Ciclo da Borracha fez com que o mundo olhasse para a região Amazônica. A busca pelo novo *tesouro*

16 Discente do terceiro ano do técnico em informática do Instituto Federal de Rondônia Campus Ji-Paraná. E-mail: anitaolivera.sstx@gmail.com.

17 Discente do terceiro ano do técnico em florestas do Instituto Federal de Rondônia Campus Ji-Paraná. E-mail:Lujanlaura974@gmail.com.

18 Historiadora, doutora em antropologia pela PPGS/DAN/UNB, docente do Instituto Federal de Rondônia campus Ji-Paraná. E-mail: lediane.fani@ifro.edu.br.

mundial estava bem aqui ao nosso redor, o látex. Em decorrência disso ocorreu uma colonização inesperada e desorganizada. Os seringais constituíram uma atividade econômica que estabeleceu um longo período de grande movimentação dos povos nativos e dos não indígenas. A exploração do látex trouxe consigo a semiescravidão dos indígenas que, na maioria dos casos, foram forçados a trabalhar em seringais.

> [...] mesmo com tamanho deslocamento populacional, a demanda por mão de obra nos seringais não foi suprida. Diante disso, as companhias passaram a pressionar os governos locais para mobilizar e utilizar força de trabalho indígena, provocando o deslocamento de aldeias e mesmo de nações indígenas inteiras para atender à demanda dos seringais. Em Rondônia, como exemplo, podemos citar a migração forçada dos Kanoê, Arikapú e Djeoromitxí (TRUBILIANO, 2017, p. 9).

O processo de aldeamento, o trabalho escravo e as doenças levavam a morte de inúmeras pessoas, provocando a drástica redução demográfica de várias etnias. Tudo isso ainda está presente na vida dos povos, as marcas históricas refletem até hoje em questões econômicas e sociais dos indígenas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Com intuito de desenvolver a pesquisa foram utilizadas matérias de jornais dispostos no acervo do Museu Estadual de Rondônia (MERO) que se localiza na estrutura do Palácio da Memória Rondoniense. Leituras analíticas foram realizadas em documentos de pessoas que vivenciaram ou fazem parte de uma das culturas que compõem a T.I Rio Branco. Durante a pesquisa observou-se de maneira minuciosa a cultura de cada etnia que compõem a T.I Rio Branco, levando em conta a carga histórica de cada uma delas. Foi realizada a leitura e fichamento de dissertações, teses e artigos científicos.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Intensas migrações e seus efeitos

O atual estado de Rondônia foi fundado a partir de três grandes fluxos migratórios, o Primeiro e Segundo Ciclo da Borracha entre o final do século XIX e meados do século XX, e a chegada, a partir dos anos 1960, de colonos oriundos do sul e sudeste do país em busca de terra. Durante o Primeiro e Segundo Ciclo da Borracha havia uma grande demanda de mão de obra para os seringais. Tal demanda foi a principal responsável pelo trabalho escravo de indígenas nos seringais e outros pontos de coleta de materiais primários. Diversos barracões de coleta foram instalados, atraindo a atenção dos indígenas e realizando trocas de materiais e costumes.

> Nas primeiras décadas do século 20, seringalistas criaram estabelecimentos para exploração de borracha e de caucho – os "barracões" – nos rios Branco, Mekens, Colorado e Corumbiara. Eram postos comerciais onde os produtos extraídos das florestas adjacentes eram armazenados [...]. Nesses "barracões", os "brancos" atraiam os grupos indígenas locais com machados de metal e outros produtos [...] e os empregavam para a extração de látex, da castanha do Pará e do ipeca (Cephaelis ipecacuanha) através do sistema de aviamento. Também introduziram muitas doenças infecciosas (VAN DER VOORT, 2008, s.p, apud SANTOS, 2014, p.65).

Muitos indígenas trabalhavam regularmente nos seringais, expostos à exploração do homem pelo homem. Por estar em contato com o branco e trabalhar em condições irregulares, os indígenas foram expostos a doenças como malária e sarampo, doenças fatais da época. O sistema imunológico sensível dos indígenas e a negligência do Estado resultaram em uma quase dizimação de inúmeras etnias.

O domínio do homem branco não era somente físico, era também ideológico e ambos os domínios continuam sendo exercidos atualmente. A presença de padres, pastores e jesuítas eram constantes nas aldeias e nos seringais, induzindo a cultura cristã em seus costumes tradicionais.

Uma onda de terror aos povos indígenas ganhava cada vez mais apoio de latifundiários e seringalistas, pois a redução do território indígena significaria mais terra aos interessados e com isso, mais acesso à exploração de matéria-prima. A falta de informação sobre a cultura indígena fazia com que os colonos tivessem a visão do indígena como um indivíduo selvagem, criando estereótipos, medo e preconceitos, logo levando à violência.

Em 1910, criou-se o SPI (Serviço de Proteção ao Índio) após diversas pressões internacionais. Em tese, era o responsável por cuidar dos indígenas, no entanto foram descobertas uma série de atrocidades cometidas pelos seus funcionários.

> [...] relatos obtidos por Fonseca (2011, p. 27) observou que: 'Em 1953 o povo Tupari foi induzido pelo então inspetor do SPI – Rivoredo, que enviou emissários às suas malocas com a orientação de que deveriam sair todos juntos e deixarem suas terras [...]. Entre 1955 e 1970, os Tuparí foram definitivamente expropriados de suas terras'(SANTOS, 2014, p. 83).

Terra indígena Rio Branco

Essa terra indígena foi criada pelo Decreto nº 93.074, de 6 de agosto de 1986 e possui área de 237.234 hectares. Na Terra Indígena (Figura 1) Rio Branco vivem dez etnias, sendo elas: Makuráp, Tupari, Aruá, Aikanã, Arikapú, Djoromitxí, Kanoê, Sakurabiat, Diahoi e Campé (MEZACASA, 2018).

Originalmente a região do rio Branco era ocupada pelos Aruá, Djeromitxi e os Makuráp. No entanto, com o intuito de liberar as terras para os brancos que vinham para colonizar, outros povos foram transferidos para dentro da TI Rio Branco. Assim, a TI acabou se tornando uma espécie de amontoado de povos que residiam na região. Isso foi feito sem levar em consideração as diversas culturas, as diferenças entre os grupos étnicos.

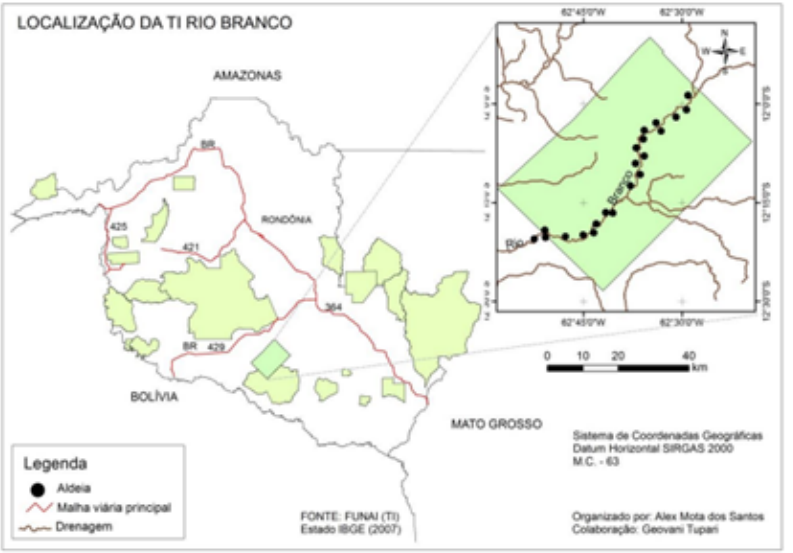

Figura 1: Mapa da Terra Indígena Rio Branco
Fonte: SANTOS (2014, p. 66)

A etnia Makuráp pertence ao tronco linguístico *Tupí*, da família linguística *Tupari*, língua *Makuráp*. Estava localizada à margem esquerda do Rio Branco e também na margem esquerda do Rio Colorado desde tempos passados.

Através de informações coletadas por Mezacasa (2018) por meio de relatos, os Makuráp afirmaram que a região à margem esquerda do Rio Branco, abaixo do barracão Paulo Saldanha, também era ocupada por eles antes mesmo do contato.

Há indícios que os Tupari tiveram contato com os não-indígenas a partir de 1927. O primeiro não-indígena a conviver na sociedade Tupari foi Franz Caspar, pesquisador suíço.

> [...] Caspar teria passado três meses na aldeia dos Tupari, na sua primeira missão. Durante esse período ele fez alguns estudos sobre gramatica da língua, registrou em fotografias e por escrito alguns momentos de atividades que eram realizados no cotidiano do povo Tupari (TUPARI, 2014, p.32).

Em 1980 a Terra Rio Branco foi interditada pela FUNAI. Houve uma denúncia realizada por caciques das etnias Aruá (Anízio Aruá) e Makuráp (José Andre Makuráp). Essa denúncia surgiu a partir dos maus tratos que os seringalistas e os capatazes cometiam contra os indígenas trabalhadores. A partir desse ano, foi encaminhado o processo de demarcação dessa Terra (TUPARI, 2014). Apesar de a terra estar demarcada e os indígenas terem uma ordem judicial que ordenava a desocupação da terra, os seringueiros e os capatazes continuaram normalmente com suas rotinas.

Pesquisa no Museu Palácio da Memória Rondoniense (MERO)

O Museu do Estado de Rondônia (MERO), sediado no Palácio da Memória Rondoniense, guarda em seu acervo matérias que não estão disponíveis em outros meios. Entre estes materiais, verificou-se a falta de fiscalização e despreocupação do Governo Federal com os territórios florestais nacionais. O Banco Mundial tomou a iniciativa de fiscalizar as áreas indígenas do estado de Rondônia, dando prioridade às áreas que eram mais propensas a serem invadidas. "[...] Nilson Campos Moreira, pois, conforme disse, 'já está passando da hora de se tomar medidas efetivas para a preservação das reser-

vas como um todo e não apenas, defender as comunidades indígenas'" (O ESTADÃO, 1988, p. 1).

O projeto tinha a intensão de combater as invasões através de vigilância, que possuiria com toda a infraestrutura necessária para um bom funcionamento (veículos, rádios, equipes armadas), como descrito na Figura 2 (abaixo).

Banco Mundial vai vigiar áreas indígenas no Estado

Uma comissão do Banco Mundial chega ao Brasil no próximo dia 14 para discutir com a cúpula da Funai a implantação de um projeto quinquenal, para a vigilância e defesa sistemática das áreas indígenas de Rondônia, principalmente as consideradas mais vulneráveis às invasões. O projeto é abrangente e vai envolver substanciais recursos, segundo o superintendente da Superintendência Executiva da Funai (2ª Região) em Mato Grosso, Nilson Campos Moreira, pois, conforme disse, "já está passando da hora de se tomar medidas efetivas para a preservação das reservas como um todo e não apenas, defender as comunidades indígenas".

As diretrizes básicas do projeto foram amplamente debatidas numa reunião sexta-feira na sede da Funai em Porto Velho entre o superintendente de Mato Grosso e os administradores regionais da fundação em Rondônia. Participaram também da reunião representantes da FAO, entidade da Organização das Nações Unidas ligada à alimentação e a agricultura e que também está muito interessada na execução do projeto, que prevê também uma defesa cerrada da ecologia das reservas indígenas, pois essas áreas têm sido sistematicamente depredadas por madeireiros, garimpeiros, posseiros e outros tipos de invasores.

Segundo Nilson Mo
ra, existem dois tipos de
servas em Rondônia: as
sofrem pressões intermite
de invasores e as que são
tegidas por acidantes natu
que dificultam o acesso
áreas objetos de cobiça. A
fesa das primeiras será
através da instalação de
tos de vigilância dotado
toda a infra-estrutura -se
de rádio, veículos, eq
armadas.

Figura 2: Banco Mundial passa fiscalizar reservas indígenas no estado de Rondônia. Fonte: O Estadão, 21 de maio de 1988, p.1. Nota: Arquivo do MERO.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como já foi dito, a TI Rio Branco só teve sua terra homologada após a denúncia dos caciques das etnias Aruá e Makuráp, que gerou o encaminhamento de um processo, que levou a homologação da TI Rio Branco. Muitos anos de lutas, trabalho escravo, sem salário apropriado, sem direitos, milhares de mortes por conta das doenças e de conflitos diretos e ameaças foram os fatos que levaram a demarcação e homologação da terra.

No entanto, apesar da terra ter sido homologada, as invasões continuaram, a extração de matéria-prima ilegal, a falta de fiscalização dos órgãos responsáveis,

levou que os próprios indígenas agissem. O desinteresse e a despreocupação do Governo Federal a respeito disso faz com que os conflitos aumentem, fazendo com que os invasores interpretem equivocadamente que não é errado invadir as terras indígenas.

REFERÊNCIAS

MEZACASA, Roseline. **As Mulheres Makuráp e o saber-fazer do Marico**. Universidade Federal de Santa Catarina - UFSC. 2018.23p. v.10, p23-45, jul.2018.

MALDI, Denise. **Populações indígenas e ocupação histórica de Rondônia**. Universidade Federal do Mato Grosso. Departamento de história. S/D.

MALDI, Denise. **O complexo cultural do Marico**: Sociedades indígenas dos Rios Branco, Colorado e Mequens, afluente do médio Guaporé. MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI (Pará). Belém, 1991.

SANTOS, Alex Motta. **Cartografias dos povos e das terras indígenas em Rondônia**. Tese (Doutorado em Geografia). Universidade Federal do Paraná-UFPR, Curitiba, 2014.

TRUBILIANO, Carlos Alexandre Barros. **Apontamentos sobre a economia da borracha e a exploração da mão de obra indígena em Rondônia**. Ñanduty, UFGD, v. 5, n. 7, p.45-63, fev.2017.

TUPARI, Isaias. **PUOP'OROP TOAP, um estudo sobre a educação indígena Tupari**. Monografia (Licenciatura em Educação Básica Intercultural). Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Ji-Paraná, 2014.

O ESTADÃO. **Banco Mundial vai vigiar áreas indígenas no Estado**. O Estadão. p. 1. 1988.

CAPÍTULO II

EDUCAÇÃO PROFISSIONAL EM ESPAÇOS DE FRONTEIRA: TRABALHO, MEMÓRIA E PROCESSOS PEDAGÓGICOS

SOBRE SILÊNCIOS E DIÁLOGOS: ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA EM RONDÔNIA

Eudes Neves da Silva Santana[19]
Alexandre Santos de Oliveira[20]

RESUMO: A presente abordagem trabalha com a temática do estágio supervisionado frente à educação escolar indígena, procurando estabelecer correlações com reflexão sobre a ausência do diálogo intercultural entre a legislação que regulamenta o estágio e o direito à educação escolar indígena específica e diferenciada. A educação escolar indígena é direito assegurado pela Constituição Federal e considerada pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, e deve ser concretizada obedecendo o princípio constitucional do pluralismo de ideias, nos termos do art. 206 da Constituição Federal. O método empregado para dar conta da discussão consistiu em revisão bibliográfica, análise documental da legislação sobre estágio e análise crítica a partir de conceitos-chave como educação, trabalho e cultura. Fomentar práticas que assegurem ao indígena o respeito à sua organização social, seus costumes, línguas, crenças e tradições constitui um dos compromissos sociais assumidos pelas instituições públicas de ensino. O principal resultado indicado pela discussão reside na necessidade de reconhecer os limites do aparato legislativo no tocante à normatização das relações

19 Mestrando em Educação Profissional e Tecnológica pelo IFRO (ProfEPT). Graduado em Direito pela Universidade Federal de Rondônia - UNIR. E-mail: eudesneves@gmail.com;

20 Doutor em Design pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio. Docente do EBTT do IFRO - Campus Porto Velho Calama. E-mail: alexandre.oliveira@ifro.edu.br;

sociais, bem como questionar a perpetuação dos silêncios no tocante às normatizações e práticas que promovem a interlocução entre as demandas dos povos indígenas e a educação profissional e tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino; Diversidade Cultural; Diálogo Intercultural; Pluralismo de Idéias.

INTRODUÇÃO

O estágio é um ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido no ambiente laboral, que visa à preparação para o trabalho, fazendo parte do Projeto Pedagógico - PPC dos cursos, visando o desenvolvimento do educando para a vida cidadã e para o trabalho (BRASIL, 2008). Nessa perspectiva, o estágio supervisionado é componente curricular importante para o processo de ensino e aprendizagem, mediado pela relação educação, trabalho e cultura.

Todavia, a despeito da importância do estágio supervisionado, enquanto espaço de diálogo, reflexão e construção de conhecimento, que visa a emancipação dos educandos e a despeito de a educação escolar indígena ser direito assegurado constitucionalmente, constatamos que a legislação nacional do estágio não traz referências para a realização de estágio por parte de educandos indígenas, considerando suas especificidades étnico-culturais (BRASIL, 2008).

De igual forma, tanto o PPC do Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio do IFRO, quanto o Regulamento de Estágio desta instituição são silentes quanto ao tratamento a ser dispensado a indígenas que ingressem no curso técnico profissionalizante e precisem cumprir o estágio supervisionado para a obtenção da formação técnica profissional.

Ainda assim, mesmo não constando na legislação do estágio e nos instrumentos diretivos escolares, o or-

denamento jurídico brasileiro dá guarida para que o tratamento específico e diferenciado aos indígenas seja implementado, com base nas disposições da Constituição Federal (BRASIL, 1988) e na LDBEN (BRASIL, 1996). No entanto, constatamos que o principal instrumento à disposição da instituição de ensino para viabilizar a inclusão educacional de indígenas na EPT, a saber, o Projeto Pedagógico de Curso - PPC, também ignora o direito dos indígenas a um tratamento que leve em consideração sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições.

Assim, ainda que consideremos que a educação pública ofertada no âmbito dos institutos federais não é educação escolar indígena, consoante ao disciplinado pela Lei Complementar nº 578/2010, não podemos esquecer que o Estado brasileiro reconhece na Constituição Federal o direito aos indígenas em verem respeitados sua cultura e modos de vida e na mesma toada incentiva o ingresso destes nas instituições federais de ensino técnico, conforme preconiza o art. 5º da Lei 12.711/2012 (BRASIL, 2012).

Essa perspectiva analítica é construída a partir da realidade concreta do Estado de Rondônia, face à forte presença indígena nesta região e os contrapontos e contradições que se constroem em torno de projetos diferenciados que caminham da assimilação à negação dessas populações, em muitos casos, com flagrante desrespeito à Constituição Federal de 1988, no que se refere aos direitos de ser e estar e que tem na educação diferenciada um instrumento de luta e resistência.

Nesse contexto, se o Estado brasileiro é capaz de instituir legislação que respeite o direito à diversidade cultural indígena, como a supracitada Lei Complementar, de suma importância para estruturar a educação escolar indígena específica e diferenciada em Rondônia, por que não instituir, em um componente curricular tão importante como o estágio, diretrizes concernentes às

especificidades étnico-culturais dos povos indígenas?

Assim, compreendemos que nesse caso a EPT estará atuando para assegurar um processo de ensino e aprendizagem a partir de uma perspectiva multicultural e possibilitando ao indígena o acesso a um ambiente no qual sejam respeitadas suas especificidades sociais e culturais, sem que com isso se comprometa a vivência da educação sob a perspectiva do trabalho, a partir de uma visão do trabalho com caráter formativo.

MATERIAIS E MÉTODOS

A metodologia de consecução do presente trabalho consistiu em uma revisão bibliográfica, com análise documental legislativa e análise crítica sobre estágio, tendo como base o referencial teórico utilizado para a pesquisa - Estágio Supervisionado e o Trabalho como Princípio Educativo: Um Estudo de Caso no Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO - *Campus* Porto Velho Calama, pesquisa esta em andamento e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa - CEP da Instituição por meio do Parecer nº. 3.246.705/2019.

A partir das reflexões teóricas da supracitada pesquisa, especialmente considerando a legislação nacional regente do estágio, constatamos que, em que pese a Constituição Federal e a LDBEN, assegurando o respeito à pluralidade de ensino e a organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos indígenas, não há na legislação do estágio nenhuma previsão expressa que mencione educandos indígenas, enquanto estagiários, assim como formas, normas, princípios e indícios de processos de articulação que contemplem esses grupos. De igual modo, não encontramos previsão para abordagem que considere o aspecto sociocultural dos indígenas no PPC do curso objeto da pesquisa, bem como também no Regulamento de Estágio da instituição.

CURRÍCULO E EDUCAÇÃO INDÍGENA

O estágio supervisionado é retratado por autores como Buriolla (2001) e Roesch (2015), como uma atividade curricular teórico-prática de aprendizagem, que pode constituir-se em uma importante conexão do estudante com o mundo do trabalho e contribuir decisivamente para a preparação do aluno não apenas com conhecimentos profissionais para serem usados no mercado de trabalho, como é próprio do modo capitalista de produção, mas para a ampla participação na sociedade em todas as suas dimensões.

Quando fazemos a interlocução deste componente curricular, com o direito a uma educação escolar indígena específica e diferenciada, tendo como parâmetro o curso técnico, objeto da pesquisa, as disposições da Constituição Federal e da LDBEN, verificamos que tanto a legislação nacional de estágio, quanto o PPC do curso e também o Regulamento de Estágio do IFRO não fazem qualquer menção ao tratamento a ser dispensado a estudantes indígenas que ingressem no Curso Técnico em Informática integrado ao Ensino Médio.

Nesse contexto, sendo o estágio uma atividade curricular teórico-prática de aprendizagem, se o Projeto Pedagógico, enquanto instrumento balizador, não traz qualquer menção à organização social, costumes, línguas, crenças e tradições dos povos indígenas no tocante a realização de atividades de estágio, teríamos tal respeito vivenciado na perspectiva do componente prático?

Compreendemos que não. Mesmo considerando a concepção de currículo expressa por Sacristán (2000), que vê este instrumento como processo, com interações diversas, incidindo sobre aspectos distintos, sendo que podemos ter a conceituação de um currículo prescrito, de um currículo apresentado aos professores, de um moldado pelos professores, de um currículo em ação, do currículo realizado e do avaliado, nessa cadeia de

interações estabelecidas entre os agentes e os fatores de determinação curricular, a resposta há de ser negativa.

Embora o currículo deva ser compreendido como uma construção social, um projeto, uma prática plural desde seu fomento até sua incidência na sala de aula, sendo a cultura escolar muito mais abrangente do que conteúdos propostos em um papel, sendo então uma análise do que encontramos dentro do ambiente escolar (SACRISTÁN, 2000), é evidente que num modelo formalista de educação, se a perspectiva do currículo prescrito não evidencia na perspectiva teórica o respeito à educação escolar indígena específica e diferenciada, sua incidência no ambiente prático e em todas as dimensões curriculares apresentadas por Sacristán (2000) resta prejudicada.

A partir de tais premissas, sendo o fazer pedagógico dos Institutos Federais de Educação voltado à superação da separação ciência/tecnologia e teoria/prática, na pesquisa como princípio educativo e científico, nas ações de extensão como forma de diálogo permanente com a sociedade, revelando sua decisão de romper com um formato consagrado, por séculos, de lidar com o conhecimento de forma fragmentada (PACHECO, 2015), por que não avançar na direção de assegurar expressamente no currículo prescrito o respeito aos direitos indígenas conforme assegura a Constituição Federal e a LDBEN?

Nessa perspectiva, compreendemos que, a partir de tal abordagem, será possível fomentar a incidência desse tratamento específico e diferenciado nas outras dimensões curriculares apresentadas por Sacristán (2000), consagrando o respeito à Constituição Federal e implementando no ambiente educacional uma concepção pedagógica que leve em consideração a multiculturalidade e a diversidade de povos que fazem parte da sociedade brasileira, especialmente quando tomamos como referência um Instituto Federal que encontra-se situado num contexto geográfico com várias terras e povos indígenas.

Logo, como a Constituição Federal não trabalha com o viés assimilacionista em relação aos povos indígenas, mas com a perspectiva da multiculturalidade, e que o sistema de ensino da União deve desenvolver programas integrados de ensino e pesquisa para oferta de educação escolar bilíngue e intercultural, objetivando proporcionar aos indígenas a recuperação de suas memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências, bem como o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não índias, conforme preconiza a LDBEN (BRASIL, 1996), resta evidente que é importante explicitar no currículo da EPT essa perspectiva multicultural, especialmente no componente curricular estágio, tendo em vista que tal componente dialoga intensamente com o mundo do trabalho.

Dessa forma, com tal inclusão curricular, considerando que o estágio foi criado objetivando um intercâmbio entre os estudantes e as empresas, criando a possibilidade de que possa haver o aperfeiçoamento dos estudantes como futuros profissionais e tendo em vista a aproximação entre o setor produtivo e a instituição de ensino, com a adoção de conteúdo prático pelos currículos dos cursos, resultando em benefícios para os três atores envolvidos no processo: estudantes, instituições de ensino e o meio produtivo (ROESCH, 2015), a instituição de ensino colabora com uma formação integral, não somente de educandos indígenas, mas de todos aqueles que vivenciarem o processo de estágio em que se evidenciem os direitos indígenas sob a perspectiva multicultural.

Em suma, sendo o currículo uma práxis, uma construção social, não devendo ser analisado dissociado do contexto social em que é construído e considerando que a realidade no caso da práxis curricular fomenta as experiências, apresentando significado

e permitindo interações simbólicas das mais diversas matizes sociais daqueles que participam da efetividade da construção curricular (SACRISTÁN, 2000), é preciso que a EPT compreenda a dimensão do currículo não apenas como grade curricular ou prescrição formal de conteúdos, mas como um espaço de poder no qual se reproduz a ideologia dominante, podendo, igualmente, vir a ser um espaço de construção, libertação e autonomia dos indivíduos participantes da relação de ensino-aprendizagem e formação.

DOS SILÊNCIOS AOS DIÁLOGOS

Como resultado, compreendemos que há ausência na legislação do estágio, de dispositivo legal que assegure expressamente aos indígenas o direito à realização de um processo de estágio supervisionado que leve em consideração sua diversidade sociocultural e o acesso a processos próprios de aprendizagem. De igual forma, constatamos que essa ausência de qualquer menção na legislação se mantém no PPC do curso e no Regulamento de Estágio do IFRO, referendando o silêncio sob a perspectiva do pluralismo educacional e do respeito às diretrizes constitucionais de obediência aos modos de ser e fazer dos povos indígenas, embora sejam direitos assegurados pela Constituição Federal e pela LDBEN.

Tal silêncio precisa ser pensado, dentre outros aspectos, pelas dificuldades que o aparato legislativo enfrenta no sentido de traduzir as demandas sociais. O aparelho legislativo ao mesmo tempo em que institui uma determinada forma de organização da sociedade, deixa escapar a perspectiva de que os atores sociais, na sua relação com o cumprimento da lei, de alguma maneira, reconstroi a legislação quando cria modos próprios de operacionalizá-la, sendo o silêncio, a negação e a ocultação umas das estratégias possíveis.

Desse modo, estamos diante de um silêncio insti-

tucionalizado uma vez que, não obstante a Constituição Federal e a LDBEN consagrarem o direito à educação diferenciada, tal como ocorre no dia a dia das relações sociais, nega-se a existência desses atores sociais mesmo em face da presença física dos mesmos. O silêncio institucionalizado apresenta proximidade com a constatação de Sacristán (2000) no tocante à presença de um currículo prescrito, um moldado e um currículo em ação.

Nesse sentido e, retornando à pergunta sobre por que não avançar na direção de assegurar expressamente no currículo prescrito o respeito aos direitos indígenas, conforme assegura a Constituição Federal e a LDBEN, é importante ter em consideração que o silêncio a que nos referimos não se constitui apenas uma fragilidade do aparato legislativo brasileiro. O silêncio ressoa, igualmente, das práticas sociais que construíram no Brasil, a partir de uma negação história do direito dos povos indígenas àquilo que, no ocidente democrático, denomina-se cidadania. Desse modo, a inclusão indígena tem ocorrido por meio dos processos de lutas reivindicatórias desses povos. Tais lutas, de alguma forma, provocam fricções e rupturas no tecido sociocultural abrindo espaço para que os direitos sejam assegurados.

Outro ponto de inflexão que precisa ser abordado diz respeito à estruturação dos processos que envolvem as dimensões do trabalho, da ciência e da cultura. Observe-se que a concepção de trabalho presente no aparato legislativo aqui mencionado, toma o universo da indústria moderna, do mercado de trabalho e de uma estrutura eminentemente funcionalista de atividade laboral. Desse modo, é importante pensar que, existem outras estruturas de trabalho, outras formas de atividade produtiva que não são percebidas pelas regulamentações, impedindo qualquer possibilidade de diálogo ou de conexão com outras dimensões do trabalho, gerando, no nosso entendimento, a dificuldade de diálogo com outras estruturas de atividade laborativa para além daque-

les consagradas pela modernidade ocidental capitalista. Contudo, ainda que a simples inserção de dispositivos diretivos e regulamentares no PPC do Curso e no Regulamento de Estágio para a Educação Profissional e Tecnológica não seja, por si só, garantia de respeito aos direitos constitucionalmente assegurados aos indígenas, não podemos olvidar que constituem em instrumentos relevantes para evidenciar que a instituição de ensino observa o preconizado pela Constituição Federal e LDBEN.

À luz das proposições aqui apresentadas, acreditamos que a instituição de ensino precisa repensar e reavaliar seus instrumentos diretivos na condução do processo de ensino aprendizagem do componente curricular estágio supervisionado para, primeiro, questionar-se sobre os silêncios acerca dos direitos indígenas e, ato contínuo, pensar em formas de articular-se com essas populações, tão próximas, mas tão distantes, visando construir coletivamente processos capazes de contribuir para a mudança de paradigmas num ambiente social em que o indígena é colocado, na prática, à margem da sociedade, tendo como alternativa somente a perspectiva integracionista e não a multicultural garantida constitucionalmente.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal, 1988**. Disponível em http://www.planalto.gov.br Acesso em 3 de ago. 2019.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Disponível em http://www.planalto.gov.br. Acesso em 3 de ago. de 2019.

_____. **Lei 11.741/2008 – Altera dispositivos da LDB**. Disponível emhttp://www.planalto.gov.br. Acesso em 3 de ago. de 2019.

_____. **Lei 11.788/2008 de 25 de setembro de 2018**. Disponível emhttp://www.planalto.gov.br.Acesso em 3 de ago. 2019.

_____. **Lei Complementar 578/2010, de 1º de junho de 2010, do Estado de Rondônia**. Disponível em https://sapl.al.ro.leg.br/norma/4997. Acesso em 3 de ago. 2019.

_____. **Lei 12.711/2012, de 29 de agosto de 2012**. Disponível emhttp://

www.planalto.gov.br. Acesso em 4 de ago. 2019.

BURIOLLA, M. A. F. **Estágio Supervisionado**. São Paulo: Cortez, 2001.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução Nº 79/CONSUP/IFRO/2016, de 27 de Dezembro de 2016 do IFRO que trata sobre o estágio supervisionado no IFRO**. Disponível em: http://www.ifro.edu.br Acesso em 3 de ago. de 2019.

_____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio – Campus Porto Velho Calama**. Disponívelem http://www.ifro.edu.br. Acesso em 3 de ago. de 2019.

PACHECO, E. **Fundamentos político-pedagógicos dos institutos federais**: diretrizes para uma educação profissional e tecnológica transformadora. / Eliezer Pacheco. – Natal : IFRN, 2015.

ROESCH, S. M. A. **Projetos de Estágio e de pesquisa em administração**: guia para estágios, trabalhos, de conclusão, dissertações e estudos de caso / Sylvia Maria Azevedo Roesch; - 3. ed. - 9. reimpr. - São Paulo: Atlas, 2015.

SACRISTÁN, J. G. **O currículo**: uma reflexão sobre a prática. Trad. Ernani F. da F. Rosa - 3ª ed. - Porto Alegre: ArtMed, 2000.

GÊNERO E EDUCAÇÃO PROFISSIONAL: DESAFIOS NO TERRITÓRIO RURAL DE IDENTIDADE RIO MACHADO/RO

Simone Leite de Freitas [21]
Xênia de Castro Barbosa[22]

RESUMO: A relação entre homens e mulheres no Território Rural de Identidade Rio Machado é marcada por dinâmicas dessimétricas, nas quais a produção cultural da diferença frequentemente culmina em desigualdade prejudicial às mulheres. O referido território apresenta componentes e desafios singulares no que reporta à construção da igualdade de direitos e oportunidades educacionais, estando estes desafios relacionados ao próprio contexto, o qual enfrenta frágil estabilidade entre o rural e o urbano e às matrizes culturais que subsidiam as práticas nele reportadas. Neste ensaio almeja-se refletir sobre o "Projeto Empoderamento da Mulher", ação educacional de perfil extensionista desenvolvido pelo Instituto Federal de Rondônia – IFRO em benefício de mulheres rurais em situação de vulnerabilidade social residentes naquele território. Especificamente, almeja-se comunicar os achados parciais da pesquisa intitulada "O impacto do Projeto Empoderamento da Mulher na vida das egressas do curso FIC de Corte e Costura ofertado no município de Primavera de Rondônia". A pesquisa vem sendo desenvolvida no âmbito do ProfEPT e ancora-se em uma abordagem qualitativa e dialética, com suporte na ferramenta Estudo de Caso Etnográfico Descritivo e no referencial teórico representado por Butler (2003), Bourdieu (2012), Gadotti (2004), Freire (1996) e Ramos (2014), dentre outro/as.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Desigualdade; Educação Profissional.

---

21 Mestranda do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica- ProfEPT/IFRO, E-mail: *concursoleite@gmail.com*

22 Doutora em Geografia (UFPR). Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e do programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br

INTRODUÇÃO

Ao longo da história vêm sendo imposto ao gênero feminino tratamento discriminatório e violento. Por muito tempo as mulheres foram tratadas como seres irracionais, movidos pela emoção; como "sexo frágil" e mesmo como incapazes do ponto de vista da vida política, ficando restritas ao espaço doméstico e às franjas da esfera pública (o trabalho precário, a prostituição, os ofícios ligados ao cuidado). Embora avanços tenham ocorrido em função da luta feminista e da consagração de direitos humanos, situação de desvantagem ainda é percebida a partir de aspectos que vão desde a desigualdade salarial, menor acesso aos cargos de chefia, até a violência doméstica e o feminicídio.

Para enfrentar esse rol de desigualdades, nos últimos anos, no Brasil, importantes medidas foram adotadas, como a Lei Maria da Penha (Lei 11.340/2006), que tornou mais rigorosa a punição para agressões contra a mulher quando ocorridas no âmbito doméstico e familiar e a Lei do Feminicídio (Lei. 13.104/2015), que alterou o Código Penal, reconhecendo o feminicídio como circunstância qualificadora do crime de homicídio e o considerou, para os efeitos da Lei n. 8.072/21990 como crime hediondo. Há que se destacar ainda o programa de transferência de renda Bolsa Família, que cadastrou as mulheres como responsáveis pelo recebimento e administração do benefício, favorecendo o combate à pobreza e aumentando as possibilidades de eficácia daquela política pública, além de reconhecer a capacidade feminina para a gestão de recursos.

No campo educacional, todavia, pouco se tem feito para contemplar as demandas educacionais específicas das mulheres, que frequentemente acumulam duas jornadas de trabalho e sofrem ainda com preconceitos quando se propõem a estudar ou desenvolver determinadas atividades profissionais, representadas como masculinas ou inadequadas ao seu gênero. Há, ainda, aquelas

que são proibidas de estudar e de trabalhar fora, ou que encontram obstáculos adicionais quando decidem por fazê-lo, em função de incompreensão e falta de solidariedade de seus companheiros. Depreende-se, dessa via, que o gênero está envolvido em uma relação de poder que se expressa em uma linguagem, que por sua vez, assume caráter político (BUTLER, 2003). Problemas como esses, de ordem cultural, somam-se a outros, de ordem econômica e estrutural: dificuldade de acesso aos estabelecimentos de ensino em razão da distância geográfica, da dificuldade de transporte, das limitações financeiras para o deslocamento e a aquisição de livros, apostilas e materiais escolares, do perfil e formato dos cursos, que muitas vezes não favorecem a inclusão de mulheres. Todos esses problemas configuram a realidade vivida pelas mulheres rurais do Território Rio Machado, de modo que cursar um curso FIC, para muitas dessas mulheres representou esforços hercúleos.

A oferta de uma educação pública universal possibilitou aumento geral da escolaridade, todavia, falta às mulheres, sobretudo às mais vulneráveis e residentes nos espaços rurais, nas fronteiras geográficas e nas fronteiras sociológicas oportunidades educacionais que possibilitem a qualificação profissional, a geração de renda e o conhecimento necessário para a superação da situação de violência à qual comumente estão expostas.

Considerando que o IFRO apresentou iniciativa de enfrentamento (ao menos de maneira pontual) desse problema, por meio do Projeto Empoderamento da Mulher, é pertinente avaliar seus resultados a fim de contribuir com possíveis sugestões de aperfeiçoamento. Destarte, o projeto em comento atendeu nos anos de 2017 e 2018, mulheres rurais e urbanas que se encontravam em situação de vulnerabilidade socioeconômica, mediante a oferta de educação na modalidade de Formação Inicial Continuada (FIC). Discutiremos neste ensaio, brevemente, alguns dos aspectos que tangen-

ciam a problemática gênero e educação no Território Rio Machado e que foram em alguma medida contemplados no Projeto Empoderamento da Mulher da Pró-Reitoria de Extensão do IFRO.

As análises aqui apresentadas fundamentam-se na teoria social do gênero, com foco em Butler (2003), Bourdieu (2012), Gadotti (2004), Freire (1996) e Ramos (2014), dentre outros/as. As leituras desses referenciais nos encaminharam para uma análise dos impactos sociais do Projeto Empoderamento da Mulher do Instituto Federal de Rondônia, na qual buscamos traçar o perfil das egressas do curso FIC de Corte e Costura, levantar as principais dificuldades de aprendizagem enfrentadas pelas egressas quando estavam realizando o curso, bem como nos levaram a identificar as representações sociais das egressas sobre o acesso ao mundo do trabalho, a descrever os fatores de fraquezas e oportunidades do curso FIC de Corte e Costura ofertado em Primavera de Rondônia (Matriz SWOT) e organizar um novo PPC, para oferecer formação continuada às egressas, contemplando adaptações curriculares e metodológicas que melhor atendam às demandas específicas desse público. Neste ensaio, contudo, abordaremos tão somente uma parcela da reflexão estabelecida até o momento.

MATERIAIS E MÉTODOS

A presente pesquisa ancora-se no método dialético, o que implica dizer que o problema investigado é analisado em perspectiva socioeconômica - como problema humano, inscrito na ordem dos dias e cuja dinâmica expressa as contradições próprias das lutas de classe, as divergências de interesses e interpretações que perpassam os processos históricos. O recorte empírico do estudo é o Distrito de Querência, localizado no município de Primavera de Rondônia, o qual se situa no Território Rural de Identidade Rio Machado. Trata-se de território de perfil predominantemente

rural, de médio IDH e economia embasada por atividades de cunho agropecuário, onde os setores industriais e de serviços são insipientes. Esse território enfrenta instabilidade socioambiental em razão do avanço do agronegócio (produção de soja e expansão das fazendas de gado sobre o minifúndio), manifestando conflitos e contradições em face das pressões de modernização. Tais conflitos e contradições se materializam, em certa medida, em uma microfísica do poder (FOUCAULT, 1997) que se expressa socialmente e entre os gêneros com nuanças variadas de violência.

O estudo servir-se-á da ferramenta Estudo de Caso Etnográfico, o qual será composto por descrição densa das observações participantes, registros fotográficos e entrevistas semiestruturadas. No tocante aos sujeitos, os participantes/colaboradores deste estudo são quatro profissionais que atuaram no curso de Corte e Costura ofertado em Primavera de Rondônia e oito alunas egressas desse curso. Até o momento foram realizadas entrevistas com seis egressas e as entrevistas tiveram perfil semiestruturado, foram gravadas em gravador digital de voz e transcritas para editor de texto. As demais entrevistas, bem como o aprofundamento da pesquisa etnográfica ocorrerão ao longo do segundo semestre de 2019.

A análise dos dados será procedida após a completude do corpus documental, e terá como substrato a Análise do Discurso (AD), na qual buscar-se-á evidenciar as formações discursivas dos entrevistados (as) e as representações sociais relativas ao acesso da mulher ao mundo do trabalho. Nesse sentido, serão relevantes os estudos de Foucault (1984; 1996), Moscovici (2003) e Bourdieu (2012), dentre outros.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Os resultados parciais do presente estudo reforçam o entendimento de que as relações de gênero no recorte geográfico estudado reproduzem o padrão que

se expressa na escala nacional, sendo marcada por práticas violentas ancoradas no sistema de dominação do patriarcado. Abuso sexual, agressões verbais, interdição do controle patrimonial e do direito de estudar, se qualificar e exercer trabalho produtivo (remunerado e fora do espaço doméstico) são expressões recorrentes da dominação masculina sobre as mulheres no Território Rio Machado e em outros pontos do Brasil e do mundo.

A dominação masculina arbitrária no âmbito do espaço doméstico segue silenciada, como prática velada, com pouca ou nenhuma intervenção do Estado, salvo nos casos que resultam em grave ofensa à mulher e em feminicídio. Naturaliza-se, nega-se. Deslocam-se os desejos e os direitos da mulher como secundários: se a mulher quiser estudar, estudará depois, e essa hora nunca chega porque sempre se antecipam novas responsabilidades, compromissos, inseguranças, desafios familiares. Faz-se crer que, primeiramente, é preciso cuidar da casa, dos filhos, do marido, da produção rural – tarefas infindáveis e pouco valorizadas, uma vez que em muitos casos não geram valor de troca, apenas valor de uso, configurando trabalho reprodutivo.

Essa situação de desigualdade que se nota na vida familiar se espraia pela esfera da vida pública, no mundo do trabalho - na própria divisão sexual do trabalho. A eles é concedida a liderança, a experimentação, a ousadia, a elas a desconfiança da capacidade, a "segurança", as funções menos importantes, os menores salários.

Por essas razões ações pedagógicas como o Projeto Empoderamento da Mulher, que oferta Educação Profissional e Tecnológica a mulheres em situação de vulnerabilidade socioeconômica podem criar novas perspectivas e apresenta-se como elemento capaz de contribuir, no rol das políticas públicas, para a emancipação feminina. Contudo, entendemos que ações esporádicas e compensatórias não são suficientes para empoderar e reduzir preconceitos e a violência contra as mulheres. Para romper paradigmas como o do patriarcado é necessário uma

rede de políticas intersetoriais integradas, que operem no campo da cultura, da economia, da saúde, do trabalho, empoderando as mulheres e educando para a compreensão das diferenças. Quanto aos aspectos pedagógicos, a educação libertadora deve se centrar do diálogo, no reconhecimento do rosto e da voz do outro, para de maneira conjunta construir e se apropriar do conhecimento (FREIRE, 1996). É fundamental saber intercalar os dois níveis de ação: a das macropolíticas e a das práticas pedagógicas, elaborando os entrelaçamentos, as críticas e as adequações necessárias ao contexto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de seus limites, a EPT, mesmo em ações pontuais, como um curso FIC, é capaz de contribuir significativamente para a transformação social, sobretudo se promover a qualificação profissional em alinhamento com uma formação omnilateral: politécnica, política, cidadã e crítica. Por meio de seus processos educativos é possível promover o autoconhecimento e o conhecimento do mundo, a compreensão das identidades e diferenças que nos constituem, assim como promover a apropriação de instrumentos para a superação das barreiras forjadas em nossa cultura.

Também entendemos que para a implementação de políticas públicas é primordial ouvir os sujeitos usuários das políticas públicas; a premissa é saber quem são as mulheres, o que pensam, o que sabem, o que esperam, quais são seus sonhos, pois isso possibilita delimitar melhor as ações, o que é de especial importância para comunidades de difícil acesso, como é o caso de Querência. Por tudo isso, entendemos que as políticas públicas da EPT precisam ser fundamentadas nas perspectivas progressistas da educação unitária e integrada, e não em uma visão fragmentada que atende aos interesses da classe.

Compreendemos que a EPT com projetos nos moldes do Projeto Empoderamento da Mulher pode promo-

ver ações efetivas que possibilite às mulheres alcançar maior liberdade econômica, mas precisa de ir além, a fim de romper com comportamentos violentos e preconceituosos e com a naturalização da divisão sexual do trabalho, que estabelece que determinadas profissões são próprias de mulheres, em razão de sua "delicadeza, fragilidade e emotividade". Não se trata de um pensamento de que mulheres e homens são iguais, mas sim de entender que são diferentes e essas diferenças não podem ser convertidas em desigualdades e argumentos para práticas de preconceito e violência. Identidades e diferenças de gênero não são fatores de limitação das possibilidades de ser, de agir, de trabalhar e de participar da esfera pública.

REFERÊNCIAS

BRASIL. República Federativa. **Lei. 13.104, de 09 de março de 2015**. Brasília: 2015.

BRASIL. República Federativa. **Lei 11.340, de 07 de agosto de 2006**. Brasília: 2006.

BUTLER, J. **Problemas de gênero**. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. 11. ed. Rio de Janeiro: Bertrandd Brasil, 2012.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido: **Saberes Necessários à Prática Educativa 25ª Ed**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIGOTTO, Gaudêncio, ARAUJO, M. de Lima. Prática Pedagógica e ensino integrado. **Revista educação em questão**. v. 52, n. 38, p. 61-80, maio/ago. Natal. 2015.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Alcance e limites das políticas públicas de educação profissional de emprego e renda. In KUENZER, Acácia Zeneida et al (org.) **Educação profissional: desafios e debates**. Coleção formação pedagógica; v. 1. Curitiba : Instituto Federal do Paraná, 2014.

FOUCAULT, M. **A Ordem do Discurso** – Aula inaugural no College de France. Pronunciada em 2 dezembro de 1970. São Paulo. Ed. Loyola: 1996.

GADOTTI, Moacir. **Pedagogia da Práxis.** 4. ed. São Paulo: Cortez. 2004.

RAMOS, Marise Nogueira. **História e política da educação profissional.** Curitiba : Instituto

TOURAINE, Alain. **O mundo das mulheres.** São Paulo: Instituto Piaget, 2006.

VARIAÇÕES LINGUÍSTICAS NO PROCESSO DE ENSINO - APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESPANHOLA NA FRONTEIRA BRASIL-BOLÍVIA

Silvilene Brito de Melo[23]
Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari[24]

RESUMO: Esta investigação está vinculada ao programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Rondônia e tem como objetivo analisar as variações linguísticas da língua espanhola na cidade de Guajará-Mirim, fronteira do Brasil com a Bolívia, e suas implicações para o ensino-aprendizagem de espanhol como segunda língua no Instituto Federal de Rondônia- IFRO. Pretendemos, também, possibilitar aos alunos o conhecimento da diversidade linguística do espanhol, visando à valorização da variação linguística presente na região na qual eles estão inseridos. A pesquisa será norteada pela seguinte problematização: "Existem implicações das variações linguísticas no processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola para alunos do Ensino Médio, do Campus do IFRO em Guajará-Mirim/RO, na fronteira Brasil Bolívia?". O estudo do tema é relevante porque embora estejam em uma região fronteiriça, os alunos, nativos de língua espanhola demonstram estranheza quando estudam a língua e os estudantes do ensino médio, embora tenham contato com o idioma da fronteira, parecem não valorizar esta variação.O estudo busca contribuir

23 Mestranda do Curso em Educação Profissional e Tecnológica do Instituto Federal de Ciência e Tecnologia de Rondônia. E- mail: silvilene.melo@ifro.edu.br

24 Professora Titular no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, Campus Vilhena; Doutora em Teoria da Literatura; Docente do Programa de Mestrado em Ensino Profissional e Tecnológico- ProfEPT. Linha de Pesquisa: Práticas Educativas em EPT. E-mail: sandra@ifro.edu.br

para o processo de ensino-aprendizagem e com o uso de variações regionais nas aulas, promover o combate a preconcetitos linguísticos e desenvolver um pensamento crítico multicultural.As análises dos dados da pesquisa serão fundamentadas pelos estudos da área de ensino de língua estrangeira, da formação integral e dos estudos da Sociolinguística variacionista, apresentando como conceitos-chave, educação intercultural, aquisição de línguas, variação linguística e formação humana, com base teórica nos estudos de: Moreno Fernández(19994); Moura (2007); Gnerre (2009); Bagno (2009); Ramos(2007) e outros.

PALAVRAS-CHAVE: Formação Integral; Ensino-aprendizagem de Espanhol; Variação linguística.

INTRODUÇÃO

Uma das características do território brasileiro é o fato de possuir uma vasta zona de fronteira com países de Língua *Castellana*. De um modo geral, toda fronteira se caracteriza por ser uma zona de indefinição e instabilidade onde atuam duas ou mais línguas e essa interação se produz pelos falantes das línguas e influência dos meios de comunicação, em particular o rádio e a televisão de ambas as cidades (MEC; MECT, p.10-11).

As línguas se alternam e os falantes utilizam os códigos presentes na fronteira com objetivos comunicativos e identitários. É muito presente, também, a mescla linguística e de empréstimos entre as línguas vizinhas. Estes fenômenos, entretanto, não são generalizados, apresentando uma configuração diferente em cada uma das fronteiras. Na fronteira entre a cidade boliviana, Guayaramerín e a cidade brasileira Guajará-Mirim, por exemplo, onde o ecossistema linguístico é formado por imigrantes europeus, migrantes nordestinos, imigrantes bolivianos, remanescentes de

quilombos do Vale do Guaporé, populações indígenas e outros, constituindo uma pluralidade cultural e linguística, essa alternância não é tão presente.

É grande a busca de cursos de idiomas tanto por brasileiros que desejam aprender o espanhol, como de bolivianos que desejam aprender o português. Pois, ao contrário do que ocorre em outras regiões fronteiriças brasileiras, onde ambas as cidades costumam ter fluência no idioma vizinho, em Guajará-Mirim e Guayaramerín, esta não é uma realidade. Observamos que o português tem uma presença bem mais marcante em Guayaramerín do que o Espanhol em Guajará-Mirim. Muitos alunos bolivianos estudam em escolas na cidade brasileira e, da mesma forma, muitos alunos brasileiros estudam na cidade boliviana, principalmente os que buscam os preços acessíveis dos cursos de medicina na Bolívia. Esse contexto intercultural pode tornar o conhecimento e uso das variações linguísticas do espanhol falado na fronteira, um fator importante para que a comunicação, o ensino e aprendizado se torne mais eficiente dentro dessa região.

"O ensino e a aprendizagem da língua espanhola se desenvolvem em múltiplos contextos nos quais se destaca a figura do professor com seus diversos perfis" (MORENO FERNÁNDEZ, 2007, p. 10). Destacamos o professor que não tem o espanhol como língua materna, porém, com formação acadêmica em língua espanhola, dedica-se ao ensino do espanhol como língua estrangeira para alunos do ensino médio.

Para Moreno Fernández (2007, p. 11), o trabalho dos professores de espanhol pode ser desenvolvido em situações bem diversificadas e, portanto, estes professores podem recorrer a métodos de ensino também diversificados, dada essa gama de situações diferentes com as quais podem se deparar. Essa diversidade de circunstâncias acaba gerando muitas dúvidas entre os professores de espanhol sobre que espanhol devem en-

sinar em suas aulas. Segundo o autor, devemos analisar que o simples questionamento a respeito de qual espanhol deve ser ensinado é revelador das muitas opções que se apresentam "*no hay un solo modelo, manifestación ni uso de la lengua española*". Esses questionamentos manifestam que as informações disponíveis nem sempre suprem as necessidades existentes, muitas vezes isso ocorre por conta de o professorado não dispor de informações suficientes ou adequadas, outras vezes pela própria escassez de dados disponíveis e a própria complexidade linguística do assunto.

Por estas razões pretendemos analisar se existem implicações das variações linguísticas no processo de ensino-aprendizagem de espanhol. Se o professor, ao planejar aulas utiliza-se de variações regionais valorizando as variações que já podem ser conhecidas de seus alunos, de modo a tornar o processo de ensino-aprendizagem mais motivador para os estudantes dessa região.

Com base nos dados obtidos por meio da pesquisa de campo, pretendemos elaborar uma coletânea expressões e palavras que fazem parte da variação da cidade de Guayaramerín como material didático-pedagógico para utilização nas aulas de língua estrangeira espanhol para alunos do Ensino Médio, que servirá de fonte de pesquisa para professores e estudantes, que poderão utilizá-lo em seu planejamento, tornando as aulas mais dinâmicas, facilitando o processo de ensino-aprendizagem da língua espanhola na região de fronteira.

METODOLOGIA

A presente pesquisa se apropria da abordagem de análise qualitativa, utilizando a pesquisa-ação, pois esta promove a participação dos usuários do sistema escolar na busca de soluções aos seus problemas.

A pesquisa será desenvolvida pelo método indutivo. Serão realizadas pesquisas bibliográficas em livros,

documentos e periódicos fornecidos pela *Universidad Autónoma del Beni* e da *Casa de la Cultura*, com o objetivo de identificação de variações linguísticas da cidade de Guayaramerín. Com os alunos do ensino médio serão utilizados os instrumentos de coleta: rodas de conversa e questionários abertos. Com as rodas de conversas pretende-se compreender as expectativas dos alunos em relação ao idioma, além da coleta de variações. Os questionários, abertos, verificarão a visão dos alunos em relação ao idioma e o seu nível de contato com o idioma na fronteira. Com estes alunos será realizada uma aula com a utilização de variações onde será avaliado o envolvimento e a motivação dos alunos durante essas aulas.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A pesquisa aqui descrita já está em fase de aplicação. Em sua etapa inicial, com a realização de algumas atividades, notamos alguns pontos importantes, descritos a seguir.

Convém lembrar que a Bolívia apresenta uma forte divisão cultural dividindo o país em dois grupos distintos, Cambas e Collas. Os Collas são os habitantes da região andina ou altiplana, ocidente boliviano, onde predominam línguas nativas como o Quechua y o Ayamara e os Cambas habitantes da parte oriental. Para Rivas (2011), não é possível entender o falante boliviano sem entender a diferença entre estes grupos étnico-linguísticos, sem compreender esta distinção da identidade local que diferencia uns dos outros, mesmo pertencendo ao mesmo território nacional, para que se possa começar a compreender a complexidade linguística e suas variações que se apresentam na fronteira Brasil-Bolívia.

> Cada variedade é resultado das peculiaridades, das experiências históricas e socioculturais do grupo que a fala:

> como ele se constitui, como é sua posição na estrutura socioeconômica, como ele se organiza socialmente, quais seus valores e visão de mundo, quais suas possibilidades de acesso à escola, aos meios de informação, e assim por diante (FARACO, 2005, p. 32).

A pesquisa se desenvolveu a partir do estudo das variações e suas implicações no processo tanto de ensino, como parte do planejamento do professor, quanto da aprendizagem, partindo de conhecimentos prévios dos alunos.

Com o início da pesquisa, confirmamos que existem estreitas relações de contato dos sujeitos da pesquisa com a cidade fronteiriça de Guayaramerín. Em sua maioria relações familiares e comerciais.

Um fator que causou surpresa foi a quantidade de alunos sensibilizados em participar e dar sua contribuição. Mesmo após a quantidade de participantes já estar completa, muitos alunos se dispuseram a participar do projeto, expondo suas relações com a fronteira e afirmando que teriam muito a contribuir.

Durante as rodas de conversas, algumas questões não programadas no roteiro, mas pertinentes foram consideradas, por exemplo, um *Campus* de fronteira que sequer possui uma placa de boas-vindas na língua vizinha.

Com o início da coleta de dados já é possível avaliar que, sem dúvida, o estudo das variações linguísticas da língua espanhola na fronteira tem muito a contribuir para o fortalecimento da proposta de formação humana no contexto da Educação Profissional.

REFERÊNCIAS

BAGNO, Marcos. **Nada na língua é por acaso: por uma pedagogia da variação linguística. São Paulo: Parábola**, 2007.

BAGNO, M. **Preconceito linguístico**: o que é, como se faz. Edições Loyola, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **MEC – MECT (2010)**: Escolas de Fronteiras. Disponível em http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Escolafronteiras/doc_final.pdf. Acesso em02 fev 2019.

CALVET, Louis-Jean Calvet. **Sociolinguística: uma introdução crítica**. São Paulo: Parábola Editorial, 2002.

GNERRE, Maurizio. **Linguagem, Escrita e Poder.** São Paulo: Martinsfontes, 2009.

MORENO FERNÁNDEZ, Francisco. **Las Variedades de la Lengua Española y su Enseñanza.** Madrid: Arco Libros, 2010.

_____. "Aportes de la **sociolinguística a la enseñanza de lenguas**". *In*: Revista de Estudios de Adquisición de la Lengua Española – Reale. N. 11. Alcalá de Henares, Departamenento de Filología – Servicio de Publicaciones, 1994. P. 107135.

MOURA, D. **O tratamento das variantes padrão e não-padrão na sala de aula**. In: Denilda Moura (org) Leitura e escrita: a competência comunicativa. Maceió: EDUFAL, 2007.

PONTE, Andrea Silva. **A variação linguística na sala de** aula. *In*: BARROS, Cristiano Silva de; COSTA, ElzimarGoettenauer de Marins (coord.). Espanhol: Ensino Médio. Brasília: MEC, 2010. v. 16, cap. 8, p. 157-174.

RAMOS, Marise. **Concepção do Ensino Médio Integrado.** Mossoró: Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Norte, 2007.

RIVAS, Verônica Elizabeth. **Yo no soy boliviano soy carioco** – Entre línguas e preconceitos na fronteira Brasil-Bolívia.

SANTOS, Renata Lívia de Oliveira. **A metodologia da pesquisa em sociolinguística variacionista**. Revista Espaço Acadêmico, nº 97, junho de 2009.

SILVA, Tomaz Tadeo. Identidade e diferença: **A perspectiva dos estudos culturais**. Rio de Janeiro: Vozes, 2000.

ENSINO DE HISTÓRIA REGIONAL DA AMAZÔNIA: DESAFIOS EDUCACIONAIS NA EPT

Xênia de Castro Barbosa[25]
Uilian Nogueira Lima[26]
Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira[27]

RESUMO: O ensino de História Regional da Amazônia é marcado por desafios que exigem, para além do acesso e da crítica às fontes, contextualização geográfica e problematização histórica acerca da cultura, da identidade e das diferenças que transparece nesse espaço. Isso é necessário para desconstruir falsas verdades, desmontar estereótipos e preconceitos e fomentar uma educação crítica, capaz de levar os próprios estudantes a se reconhecerem participantes dessa história, seja por sua ações, seja pela memória de seus familiares e de seu ethos, ou pela memória histórica. As reflexões aqui apresentadas foram desenvolvidas a partir de pesquisa bibliográfico-documental orientada à própria fundamentação da prática docente dos autores, tendo como principal base teórica o pensamento de Futemma (2006), Bittencourt et al (2010) e Horn e Germinari (2013), e visam contribuir para a reflexão acerca dos desafios do Ensino de História Regional no âmbito da Educação Profissional, Científica e Tecnológica (EPT) no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.

PALAVRAS-CHAVE: Currículo; Amazônia; História.

25 Doutora em Geografia pela UFPR. Docente de História do IFRO – Campus Porto Velho Calama e docente do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. E-mail: xenia.castro@ifro.edu.br

26 Mestre em História e Estudos Culturais pela UNIR. Docente de História do IFRO – Campus Porto Velho Calama. E-mail: uilian.lima@ifro.edu.br

27 Doutor em História pela UFMG. Docente de História do IFRO – Campus Porto Velho Calama. E-mail: rodrigo.oliveira@ifro.edu.br

INTRODUÇÃO

A Amazônia Legal é uma construção geopolítica datada de 1966, que visa ordenar o planejamento regional. Compreende cerca de 60% do território nacional, abriga um dos ecossistemas mais importantes do planeta e uma população de aproximadamente 22 milhões de pessoas, de diversas etnias, culturas e experiências de vida. Trata-se de uma região formada por um mosaico de povos nativos desse espaço e de povos oriundos de outras regiões e países.

O encontro de etnias e culturas diferentes nesse espaço possui registros desde o século XVI, no qual se evidenciou disputas entre os reinos ibéricos pela posse da terra e pelo controle da navegação fluvial. Acredita-se, contudo que; mesmo antes da chegada de espanhóis e portugueses à região amazônica, os indígenas que aqui viviam já desenvolviam interações sociais com outros grupos étnicos, como indicam os vestígios da cultura material da época (especialmente as cerâmicas).

As interações étnicas nesse espaço ganharam destaque nos estudos sociais de Guzmán (2006), no qual o autor aponta para trânsitos, circulações e "conexões internacionais" no Rio Negro durante os séculos XVIII e XIX, Moran (1995), Castro (2006) e Futemma (2006), que discutem a noção de mestiçagem, destacando a aquisição de hábitos, tecnologias, conhecimentos e valores de outras culturas por parte das populações amazônicas. De acordo com Futemma (op. cit.), essas interações possibilitaram a formação de um perfil cultural flexível e dinâmico e a compreensão desses aspectos socioculturais é fundamental para a análise da relação dessas populações com os recursos naturais.

No campo da Literatura, propriamente dita, escritores como Milton Hatoum (2000), Nilza Menezes (1998) e Márcio Souza (2009) têm enfatizado a presença de indígenas, paulistas, portugueses, ingleses, caribenhos, sírios e libaneses na composição da cultura amazônica.

Embora a Literatura tenha consagrado o espaço amazônico como multiétnico e multicultural, esta não foi a tônica dos debates nacionais sobre raça e etnicidade dos séculos XIX e XX. Predominou sobre ele a concepção de um espaço vazio, desabitado. Uma fronteira política e econômica a ser "integrada a qualquer custo" - sujeita, portanto, a intervenções externas e lógicas exógenas à cultura de seus habitantes. Essa perspectiva se estenderia ainda por todo o século XX.

Um ensino de história crítico precisa contemplar as principais questões que desafiam a vida nesse espaço, como o processo de construção das identidades amazônicas, as grandes obras implementadas em seu espaço, os dilemas entre crescimento econômico e preservação ambiental, sem se esquivar do debate acerca da tensão provocada por grupos culturais emergentes e residuais, dentre outros temas e problemas.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de Pesquisa Educacional, de perfil qualitativo. A coleta de dados foi desenvolvida com base no método da pesquisa bibliográfico-documental. Foram consultadas e analisadas fontes documentais e bibliográficas disponíveis na rede mundial de computadores e no acervo pessoal dos pesquisadores.

Os dados foram fichados, serializados por tipo e analisados à luz da teoria do ensino de História, com base, sobretudo, em Horn e Germinari (2013) e Bittencourt et. al (2010)

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ensino da História Regional da Amazônia em perspectiva crítica precisa fundamentar-se em pesquisa sólida, em conhecimento seguro das fontes e apresentar-se de forma contextualizada e dialógica, valorizando os

saberes prévios dos estudantes. Ao se tomar os conhecimentos prévios dos estudantes, suas memórias familiares e suas experiências cotidianas, tem-se uma base que os instiga à aprendizagem. A partir disso é preciso problematizar os pontos já conhecidos, a fim de se aprofundar o conhecimento, colocá-lo em teste e superar possíveis equívocos. Apresentar novas perspectivas e abordagens também é necessário e enriquecedor, pois possibilita exercitar o questionamento de elementos consolidados como verdades inamovíveis, ou que são eivados de preconceitos, imprecisões teóricas e senso comum.

Um currículo abrangente e qualitativo da História da Amazônia é necessário no âmbito da EPT, de modo a contribuir para uma formação mais completa. Na EPT, muitas vezes,

> [...] a preocupação em preparar indivíduos para desempenharem funções definidas, habilidades para desempenhar determinadas tarefas específicas, acaba por desconsiderar a pessoa na sua dimensão total e realização integral (HORN, GERMINARI, 2013, p. 20).

Nesse sentido, um dos pontos mais desafiadores é a seleção de conteúdos, tendo em vista o pequeno espaço reservado para os estudos da História Regional nos Projetos Pedagógicos dos Cursos de Ensino Médio Integrado ao Técnico. Por outro lado, esse é um dos espaços mais promissores notados nos PPCs, pois nele não foram registrados os tópicos específicos a serem trabalhados, cabendo aos professores defini-los em seus Planos de Ensino. Trata-se de uma ausência que abre várias possibilidades e apresenta sério desafio aos docentes da área.

Em face do exposto, atenção especial deve ser atribuída à definição curricular, pois, "Considera-se que a forma como a sociedade seleciona, classifica, distribui, transmite e avalia o conhecimento educacional reflete tanto distribuição de poder quanto os princípios do controle social" (BERSTEIN, 1971, p. 97).

No encalço de Berstein (*op. cit.*), Abud esclarece que, enquanto texto oficial, o currículo tem se mostrado "o veículo ideal para a disseminação do discurso do poder e para a difusão da ideologia dominante" (ABUD, 2010, p. 28).

Ao reconhecermos que os currículos e programas constituem o instrumento mais poderoso de intervenção do Estado no Ensino, por meio do qual ele define seu sentido, forma, finalidade e conteúdo (ABUD, 2010), estamos diante do desafio de reinventar o trabalho pedagógico de modo a libertar a informação e superar a burocracia estatal. O enfrentamento desse desafio é necessário para uma educação democrática e para uma democracia de impacto.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino da História Regional da Amazônia no âmbito da EPT, e especificamente, no âmbito do IFRO é desafiador em vários aspectos. Envolve desde a conquista de espaço no campo curricular, a definição do currículo, as escolhas metodológicas, a seleção e análise das fontes e das teorias explicativas.

Um currículo crítico acerca desse componente educacional precisa abordar as principais questões que desafiam a vida no espaço Amazônico, dentre as quais podemos citar o processo de construção das identidades dos povos e comunidades tradicionais, as grandes obras implementadas na região, os dilemas entre crescimento econômico e preservação ambiental e o debate acerca da tensão provocada por grupos culturais emergentes e residuais. É essencial que tais questões sejam problematizadas no ensino da História Regional.

Consideramos adequada a oferta de um ensino centrado na realidade dos estudantes, considerando-os como sujeitos capazes de dispor de conhecimentos a partir de suas experiências de vida, bem como um

ensino pautado no uso de fontes, que considere documentos diversos, inclusive os dos arquivos familiares dos próprios alunos.

REFERÊNCIAS

ABUD, K. Currículos de História e Políticas Públicas: os programas de História do Brasil na Escola Secundária. *In:* **BITTENCOURT, C. (org). O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

BERNSTEI, B. Currículo. *In:* YOUNG, M.F.D (org). **Knowledge and control: classification and framing of educational knowledge.** Londres: MacMillan, 1971.

BITTENCOURT, C. (org). **O saber histórico na sala de aula.** São Paulo: Contexto, 2010.

CASTRO, F. Economia familiar cabocla na várzea do Médio-Baixo Amazonas. In: ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. **Sociedades caboclas amazônicas:** modernidade e invisibilidade. São Paulo: Annablume, 2006, pp. 173-194.

HORN, G. B.; GERMINARI, G. D. **O Ensino de História e seu currículo – teoria e método.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2013.

FUTEMMA, C. Uso e acesso aos recursos florestais: os caboclos do Baixo Amazonas e seus atributos sócio-culturais. *In:* ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. **Sociedades caboclas amazônicas:** modernidade e invisibilidade. São Paulo: Annablume, 2006, pp. 237-260.

GUZMÁN, D. A. Índios misturados, caboclos e curibocas: análise histórica de um processo de mestiçagem, Rio Negro (Brasil), séculos XVIII e XIX. ADAMS, C.; MURRIETA, R.; NEVES, W. **Sociedades caboclas amazônicas:** modernidade e invisibilidade. São Paulo: Annablume, 2006

HATOUM, M. **Relato de um certo Oriente.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

MENEZES, **N. Chá das Cinco na Floresta.** Campinas: Ed. Komedi, 1998.

MORAN, Disaggregating Amazonia: a strategy for understanding biological and cultural diversity. *In:* SPONSEL, L. **Indigenous peoples and the future of Amazonia: an ecological antthoropology of an endangered world**. Tucson: The University of Arizona, 1995, p. 72-95.

SOUZA, M. **História da Amazônia.** Manaus: Ed. Valer, 2009.

O PROJETO INTEGRADOR NA EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA: RELATOS DE UMA EXPERIÊNCIA

Fabrício Gurkewicz Ferreira[28]
Lediane Fani Felzke[29]

RESUMO: Este trabalho tem por objetivo apresentar algumas experiências vivenciadas até o momento com o desenvolvimento de um Projeto Integrador, que faz parte de uma pesquisa de mestrado que busca verificar as contribuições que o estudo das Corporalidades Indígenas proporciona a alunos de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica da Amazônia brasileira. Para tanto, traz algumas reflexões sobre Projeto Integrador e a descrição de uma experiência que se encontra em andamento. Como considerações transitórias, observamos que o processo de implementação de um Projeto Integrador é marcado por vários desafios, tais como tempo e espaço adequados, comprometimento dos participantes e complexidade do tema. Não obstante estes percalços, há a possibilidade de bons resultados a ser alcançados, o que torna o Projeto Integrador uma proposta relevante a ser inserida no ambiente educacional, sobretudo na Educação Profissional e Tecnológica.

PALAVRAS-CHAVE: Projeto Integrador; Corporalidades Indígenas; Educação Profissional e Tecnológica.

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado que tem por objetivo verificar as contribuições que

28 Acadêmico do curso de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. E-mail: fabricio.gurkewicz@ifro.edu.br

29 Doutora em Antropologia Social pela UNB. Docente do IFRO, Campus Porto Velho Calama e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. E-MAIL: lediane.fani@ifro.edu.br

o estudo das Corporalidades Indígenas proporciona a alunos de uma instituição de Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Dentre as ações a serem desenvolvidas no percurso metodológico, temos o Projeto Integrador (PI), que é uma ação planejada e executada por professores de diferentes disciplinas, que visa a tornar o processo de aprendizagem mais significativo.

O PI é uma proposta que vem sendo cada vez mais utilizada no ambiente escolar, principalmente na EPT, nos últimos anos. Embora muitas vezes seja confundida ou tratada como sinônimo de um trabalho interdisciplinar, as suas pretensões são maiores, uma vez que o referencial das ações é o conteúdo a ser tematizado, que perpassará todas as áreas de conhecimento envolvidas, não obstante a importância singular de cada uma delas. O objetivo é o de ofertar o conhecimento de forma integrada, de modo que as partes, constituídas pelas áreas do conhecimento participantes, interajam e possibilitem uma visão mais próxima do real.

Nesse sentido, o PI se torna uma alternativa relevante para tratar de temáticas que abordem a diversidade cultural e que não são observadas com frequência no espaço escolar, como as Corporalidades Indígenas. Este tema, pela importância e urgência de ser problematizado, tendo em vista as situações de risco constantemente vivenciadas pelos povos indígenas no nosso país, ao ser estudado, de forma conjunta e organizada, por meio de várias disciplinas, poderá subsidiar de maneira considerável a formação dos alunos, tendo como referência uma perspectiva cidadã. Assim, neste trabalho, iremos apresentar algumas reflexões a respeito do PI e, posteriormente, um relato de uma experiência, que se encontra em andamento.

CONCEITUANDO O PROJETO INTEGRADOR

O PI é um método utilizado para a construção de situações de ensino e aprendizagem, nas quais ocorre a aproximação entre diferentes áreas do conhecimento. A partir disso, espera-se que os educandos consigam perceber a realidade de forma integrada, superando-se uma visão mecanicista e fragmentária do todo e tendo a possibilidade de desenvolver as suas ações no meio social de modo pleno.

O PI tem sido utilizado como uma ferramenta para promover a integração e a interdisciplinaridade em diferentes cursos e modalidades no Brasil, a partir de concepções teórico-metodológicas distintas, muitas vezes híbridas, fundamentadas em diferentes autores. Nesse sentido,

> [...] ora se aproximam da perspectiva da pesquisa como princípio educativo e de uma educação problematizadora a partir de temas, conceitos e eixos integradores, ora vinculam-se ao que Hernández e Ventura (1998) identificaram como 'projetos de trabalho' e Prado (2005), como 'pedagogia de projetos' (SILVA, 2014, p. 65).

A sua implantação, assim como a de outros instrumentos no ambiente educacional, demanda a superação de inúmeras contradições, embates teóricos e dificuldades. Além disso, devem-se ter claros os princípios que o orientam, bem como as finalidades que deseja alcançar, visto que pode estar alinhado tanto aos interesses do mercado quanto a uma iniciativa que visa a superação da sociedade capitalista (SILVA, 2014).

Silva (2014) ao refletir sobre o processo de implantação de um PI acredita que a principal dificuldade está na aceitação e compreensão de que o trabalho integrado exige instrumentos de integração, tempo e espaços suficientes para a sua efetivação. Além disso, ele cita outras ações limitadoras, tais como, enxergar a ação como de responsabilidade de um único professor e a equipe pe-

dagógica não promover arranjos que viabilizem o trabalho colaborativo e interdisciplinar.

Para Bascheira (2015), apesar de os documentos curriculares nacionais, como os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs, orientarem para a importância de ações que viabilizem a articulação dos conhecimentos, ainda não se vê a sua materialização na prática, pois segundo a autora, isso requer atitude, ousadia, planejamento e desejo de mudanças nas atividades em sala de aula, o que leva à vivência, por parte de alunos e professores, de situações de incertezas. Esses sentimentos acabam interferindo de forma negativa durante o processo.

Contudo, as situações que nos deparamos no dia a dia não se apresentam de forma isolada. Precisamos aprimorar o nosso olhar para que, de forma apurada, consigamos compreender a complexidade que se manifesta na realidade. Para tanto, é necessário que os processos formativos educacionais explorem os pontos de convergência entre as áreas do conhecimento e criem possibilidades de entendimento dessa realidade. E o PI é uma alternativa nesse contexto e que, por conseguinte, deve ser experimentada (BASCHEIRA, 2015).

EXPERIÊNCIAS DE UM PROJETO INTEGRADOR

Neste tópico, apresentaremos as experiências vivenciadas, até o momento, junto aos professores que compõem o grupo colaborativo para o desenvolvimento de um PI.

A organização do grupo colaborativo teve início no final do primeiro bimestre do ano letivo de 2019, após a liberação da pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP), em que foi apresentada a pesquisa aos professores e a proposta de organização de um grupo para a realização das ações. Os professores que aceitaram participar foram das disciplinas de Filosofia, História,

Língua Espanhola, Língua Portuguesa, Química, Redes (disciplina específica do curso de Informática), além da disciplina de Educação Física, que é a do pesquisador.

Os encontros do grupo colaborativo estão sendo realizados desde abril. Neste mês foram três, em maio, dois, em junho e julho, um, totalizando sete encontros até o momento. Os objetivos dos encontros foram promover a familiarização dos professores com a temática e proceder o planejamento das ações a serem realizadas com os alunos de forma coletiva.

Dentre os pontos positivos observados no PI em desenvolvimento, podemos citar a prontidão dos professores para participarem do projeto, não obstante o tema não ser tão fácil de relacionar com todas as áreas do conhecimento, e a ótima receptividade por parte dos alunos, que ficaram bastante satisfeitos pelo fato de uma ação conjunta das disciplinas, além de facilitar a compreensão do conhecimento, também diminuiu a quantidade de atividades a serem feitas.

Silva (2014) ressalta que o PI pode contribuir na mobilização do conhecimento por parte dos alunos, ajudando-os no aprofundamento de determinados temas. Assim, a percepção dos discentes envolvidos no projeto integrador a respeito dos seus desdobramentos vai ao encontro da literatura científica, o que demonstra a pertinência dessa ação.

Em relação aos pontos negativos, destaca-se o baixo comprometimento dos professores no desenvolvimento das ações, bem como seu envolvimento nas atividades sem a intensidade e dedicação necessárias. A apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos poderia ser maior e melhor, caso alguns professores, em suas disciplinas, tivessem mais dedicação ao tema.

Silva (2014) e Silva e Coser (2012) apontam que para o PI ser efetivo é fundamental o comprometimento de todos os participantes com a proposta, que pode ser

verificado por meio da predisposição para os encontros e o planejamento coletivo, a assunção e divisão das responsabilidades e a atuação de forma protagonista, do docente, em sua área de conhecimento. Desse modo, o engajamento dos professores participantes é um desafio na continuidade do projeto, para que se possa lograr êxito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve por objetivo trazer o relato de uma experiência, ainda em andamento, de desenvolvimento de um Projeto Integrador. Esta experimentação vem sendo marcada por vários desafios que, em alguns momentos se transformaram em receios, já em outros, ânimo, mas que vem proporcionando a todos os envolvidos novas possibilidades de crescimento profissional. Como nos dizem Silva e Coser (p.11, 2012) a respeito da experiência que vivenciaram em um projeto integrador "... a integração é tarefa árdua, é construção cotidiana, é realidade por vezes aparentemente distante, outras vezes muito próxima.". Desse modo, acreditamos que, apesar de todos os obstáculos enfrentados por ora nessa experiência, os resultados obtidos até o momento e os que ainda podem ser alcançados reforçam o entendimento de que o PI é uma proposta muito válida de ser implementada no âmbito escolar, sobretudo na EPT.

REFERÊNCIAS

BASCHEIRA, D. A. P. **Ensino de história e projeto integrado:** possibilidades para a geração de aprendizagens significativas no ensino médio. Caxias do Sul: Dissertação (Mestrado Profissional em Ensino de História), UCS, 2015.

SILVA, A. L. **Currículo Integrado.** Florianópolis: Editora do IFSC, 2014. 97.

SILVA, A. L.; COSER, J. A experiência do Projeto Integrador I no curso de PROEJA em Eletromecânica do IF-SC Campus Chapecó. Revista Técnico-Científica (IFSC), v. 1, p. 9-19, 2012.

ASPECTOS DO DIÁLOGO INTERCULTURAL FRENTE AOS PROJETOS PEDAGÓGICOS DOS CURSOS TÉCNICOS INTEGRADOS AO ENSINO MÉDIO DO IFRO/CAMPUS GUAJARÁ-MIRIM

Fernanda Léia Batista Souza Estevão[30]
Xênia de Castro Barbosa[31]

RESUMO: O presente trabalho é um recorte da pesquisa intitulada "A Política de Inclusão e os fatores de permanência e êxito dos estudantes indígenas no IFRO/Campus Guajará-Mirim", desenvolvida no âmbito do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Nosso foco é analisar em que medida a inclusão de estudantes indígenas e o trato da diversidade cultural estão presentes nos Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) Técnicos Integrado ao Ensino Médio do Campus Guajará-Mirim do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia – IFRO. Para dar conta desta discussão realizamos pesquisa documental, de cunho descritivo e qualitativo. O estudo indicou que os PPC's analisados apresentam informações incipientes quanto à inclusão da diversidade cultural, e mais especificamente, a inclusão de estudantes indígenas na perspectiva intercultural, confirmando a urgência em amplificar as discussões no campo da diversidade cultural no contexto das práticas pedagógicas, de maneira a assumir a educação de estudantes indígenas como um projeto/compromisso coletivo.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Indígena; Interculturalidade; Projeto Pedagógico de Curso.

---

30 Especialista em Orientação, Supervisão e Gestão Escolar. Pedagoga do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) – *Campus* Guajará-Mirim. Mestranda do Programa Nacional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica - ProfEPT. E-mail: fernanda.estevao@ifro.edu.br

31 Doutora em Geografia (UFPR). Professora do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) e do programa de Mestrado em Rede em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). E-mail: xenia.castro@iifro.edu.br

INTRODUÇÃO

O Campus Guajará-Mirim do IFRO localiza-se na fronteira do Brasil com a Bolívia e ocupa uma área rodeada por terras indígenas que agrega a maior população indígena do estado de Rondônia. Sua posição geográfica lhe traz desafios educacionais singulares, sobretudo no que reporta ao acolhimento da diversidade étnica e cultural e ao atendimento pedagógico das necessidades educacionais específicas apresentadas por indígenas e imigrantes da cidade gêmea (Guayaramerín). Neste estudo, concentrar-nos-emos na problemática concernente aos estudantes indígenas brasileiros.

Identificamos que, por meio da política de cotas raciais para ingresso nos cursos, há estudantes indígenas de várias etnias, principalmente da etnia Oro Wari. Porém, poucos destes estudantes permanecem ou alcançam êxito no curso em que estão inseridos. Ainda não há nenhum estudo que demonstre as causas da evasão ou do insucesso escolar destes estudantes Entendemos que para o esclarecimento das questões relacionadas à evasão, permanência e o insucesso ou sucesso escolar de estudantes indígenas é preciso considerar, do ponto de vista teórico, as reflexões estabelecidas no campo da Educação Inclusiva e Intercultural. Do ponto de vista empírico, é preciso analisar, *in loco*, a manifestação do fenômeno, e considerando o recorte apresentado, analisaremos os Projetos Pedagógicos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Campus Guajará-Mirim, buscando compreender *como* e se esses documentos abordam as políticas de inclusão e o diálogo intercultural.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo em tela configura-se como pesquisa documental, de tipo descritiva e caráter qualitativo. Compreendeu a análise das legislações e literaturas pertinentes e dos PPC dos cursos Técnico em Informática e Técnico

em Biotecnologia, ambos ofertados na modalidade Integrada ao Ensino Médio, no Campus Guajará-Mirim/ IFRO. Os documentos foram lidos e fichados em editor eletrônico de texto, e as análises dos pontos observados na documentação foram procedidas com base em literatura concernente à temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A interculturalidade é aqui entendida como:

> Parte da afirmação da diferença como riqueza. Promove processos sistemáticos de diálogo entre diversos sujeitos – individuais e coletivos-, saberes e práticas na perspectiva da afirmação da justiça – social, econômica, cognitiva e cultural assim como da construção de relações igualitárias entre grupos socioculturais e da democratização da sociedade, através de políticas que articulam direitos da igualdade e da diferença (CANDAU, 2014, p. 1).

Transpondo nuanças do conceito para o campo educacional, e especificamente para o contexto da inclusão de indígenas na educação profissional, podemos afirmar que a escola precisa enxergar a diferença como identidades plurais e processuais (em constante movimento). Essas identidades não devem ser vistas como "problema" ou como "trabalho a mais" para o corpo docente e técnico, mas como elementos que enriquecem os processos pedagógicos e desafiam a práxis educacional, instigando-a a se tornar mais integradora, dialógica e democrática.

Nesse sentido, entendemos que as diferenças devem ser reconhecidas e valorizadas em busca de relações igualitárias entre os grupos e de compensação histórica a sistemáticas políticas de exclusão que marcam a vida social brasileira.

Quando retratamos a história da educação dos povos indígenas, vemos que ela é marcada por negligência e violência que resultaram em grandes perdas causadas

desde o processo colonizador. Culturas e línguas foram apagadas, saberes e métodos tradicionais foram deslegitimados e tratados como expressão da ignorância e do atraso, em nome da política de integração nacional, que se expressou de modo homogeneizante e violento, numa perspectiva colonizadora, e somente aos poucos foi passando para uma educação libertadora. Portanto, assim como a escola indígena ensina o 'sistema do branco' em busca de possibilitar o conhecimento das sociedades envolventes a fim de obter condições concretas para o diálogo, também as escolas urbanas precisam apreender e enriquecer seus processos pedagógicos com os saberes indígenas, buscando o diálogo intercultural e a efetiva inclusão dos estudantes indígenas que nela se inserem. Efetiva inclusão implica em acesso, acolhimento, reconhecimento e atendimento das necessidades educacionais específicas desse público.

A Lei n.º 11.645/2008 alterou a Lei de Diretrizes e Bases Educacionais tornando obrigatório o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena no âmbito de todo o currículo escolar, em especial nas áreas de Educação Artística e de Literatura e História brasileiras, criando um elo para o diálogo intercultural nas escolas. Porém, o fato de a questão indígena estar prevista em lei e ser progressivamente incluída no currículo não é por si só suficiente para a implementação da interculturalidade e da inclusão desses estudantes. Ela é desafiada por práticas e representações do ambiente externo, do senso comum, que são reproduzidos na escola, convergindo com a incipiência dos projetos pedagógicos do curso quanto ao trato da diversidade cultural e o diálogo intercultural, despreparo de certos profissionais de educação para atuar com as minorias no espaço escolar, falha no processo de formação de professores e demais profissionais no que tange à questão do diálogo intercultural e da inclusão educacional. Tais fatores incidem para um processo de exclusão, fazendo que muitos estudantes indígenas evadam ou experimentem reiteradas retenções escolares.

Numa escola de Ensino Médio, portanto, na qual "um projeto de ensino médio integrado tem como eixos o trabalho, a ciência e a cultura deve buscar o histórico conflito existente em torno do papel da escola, de formar para a cidadania ou para o trabalho produtivo" (RAMOS, 2005, p. 106), chamamos a atenção para que as escolas pensem seus projetos dentro de suas realidades e de forma participativa, bem como a seus currículos e propostas político-pedagógicas. Em se tratando da inclusão de estudantes indígenas na educação profissional, deve-se dar a devida importância ao eixo 'cultura', para que esta venha a ser o elemento integrador dos conhecimentos e saberes tradicionais com os saberes gerais e para o trabalho, possibilitando a interculturalidade.

O PPC é importante oportunidade para desvelar os caminhos para o diálogo intercultural, porém se as questões e os aspectos que fazem parte da realidade e os problemas da escola não forem discutidos na construção desse documento, ele será um documento meramente formal e prescritivo, que não dará conta de nortear as ações. Segundo Veiga (2013, p. 9), "seu processo de construção deverá aglutinar crenças e convicções, conhecimentos da comunidade escolar, do contexto social e cientifico, constituindo-se em compromisso político pedagógico coletivo". Portanto, não é em outro documento, mas sim nele que a escola precisa explicitar os seus planos, concepções e a intencionalidade pedagógica para o trato da diversidade cultural e da inclusão educacional e social dos estudantes, tornando-o um projeto coletivo assumido por todos os agentes envolvidos no processo de ensino e aprendizagem. A formulação/reformulação dos PPC é o momento oportuno para superar a padronização do ensino nas escolas urbanas que descaracteriza os saberes e experiências trazidas do mundo externo.

No Campus Guajará-Mirim, atualmente, estão vigentes dois Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio que ofertam, cada um, 70 vagas de ingresso anual-

mente para a comunidade. Os cursos são Técnico em Biotecnologia e Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio.

Ambos os projetos pedagógicos analisados apresentam uma visão sintética da carreira compreendendo os seguintes aspectos: perfil, missão, contexto histórico e geográfico, objetivos, concepções e organização pedagógica. Ao analisar tais projetos, notamos que as questões do trabalho com a diversidade cultural, e especificamente, a proposta pedagógica para o trabalho com a diversidade cultural numa perspectiva intercultural é inexistente.

Os documentos analisados não referenciam a existência das etnias distintas atendidas pela escola, e não descrevem as ações que serão implementadas para o atendimento a essa diversidade, mostrando a clara necessidade de aproximação dos eixos diversidade e escola.

Veiga (2013, p. 9), explica que a construção do Projeto Pedagógico "exige profunda reflexão sobre as finalidades da escola, assim como a explicitação de seu papel social e a clara definição de caminhos, formas operacionais e ações a serem empreendidas por todos os envolvidos com o processo educativo". Porém, notamos que nos PPC analisados não são apresentados atos operacionais para o trato com a diversidade cultural, inexistindo planos de ações voltados para a inclusão e o enfrentamento da evasão e da retenção dos estudantes indígenas. Tais questões deveriam ser contempladas, pois 91% da área do Município de Guajará-Mirim é ocupada por terras indígenas e áreas de preservação ambiental. Na apresentação dos PPCs analisados não há menção ao contexto socioeconômico de Guajará-Mirim no que tange essa característica socioterritorial, que lhe importa pedagogicamente.

Ressaltamos ainda que, apesar do projeto pedagógico do curso Técnico em Informática Integrado ao En-

sino Médio ter sido criado recentemente para substituir o Curso Técnico em Manutenção e Suporte em Informática, no qual a permanência dos estudantes indígenas já representava significativo desafio para o Campus, o projeto se silencia a respeito da temática, tornando a prática da inclusão indígena e educação intercultural fragmentos de tentativas individuais por parte de alguns professores e não um projeto coletivo e institucional. O referido documento transparece uma educação pensada para um grupo heterogêneo e ideal (diferente do real), que se apresenta na escola.

Nesse sentido, consideramos fundamental reformular os Cursos técnicos Integrados ao Ensino Médio com foco nos desafios educacionais concretos que se apresentam na práxis pedagógica cotidiana. Essa reformulação não deve ser meramente formal, documental, mas se expressar numa pedagogia ativa, que envolva toda a comunidade escolar. Portanto nos posicionamos em alinhamento a Candau (2016):

> não acreditamos na padronização, em currículos únicos e engessados e perspectivas que reduzem o direito à educação a resultados uniformes. Acreditamos no potencial dos educadores para construir propostas educativas coletivas e plurais. É tempo de inovar, atrever-se a realizar experiências pedagógicas a partir de paradigmas educacionais "outros", mobilizar as comunidades educativas na construção de projetos político-pedagógicos relevantes para cada contexto (CANDAU, 2016, p, 06).

Por fim, é fundamental que o Campus pense seus projetos pedagógicos de cursos considerando sua realidade geohistórica, estudando seus desafios e desenhando caminhos próprios para superá-los.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os PPCs analisados parecem seguir um padrão com tendência monocultural; estão presos a uma única maneira de conduzir e pensar a escola, seus espaços e tempos, sua lógica de organização curricular e sua dinâmica, concorrendo para padronização e homogeneização da prática pedagógica – o que não têm se mostrado favoráveis à inclusão, permanência e êxito dos estudantes indígenas. Percebemos a necessidade de se repensar essa escola coletivamente, pautados no contexto em que está inserida e nas demandas educacionais da comunidade que adentra seus portões diariamente. Nesse sentido, a temática indígena não pode ser omitida nos projetos pedagógicos, pelo contrário, deve ser discutida de forma ampla, pois nos desafia na busca de caminhos para a incorporação da cultura e dos saberes que os estudantes indígenas trazem consigo, de modo a não deslegitimar seus saberes e não intensificar a violência de que são alvos cotidianamente.

É preciso superar estereótipos e crenças e adotar uma postura investigativa e acolhedora, de modo a enxergar o aluno como o ser que é, em sua totalidade, e zelar pelo seu direito à diferença, buscando desenvolver políticas institucionais que dêem conta da diversidade constitutiva da comunidade escolar, que é expressão da diversidade humana.

Importante se faz, ainda, pesquisar os fatores de evasão e permanência dos estudantes indígenas no IFRO/Campus Guajará-mirim, a oitiva das histórias de vida dos estudantes indígenas, o conhecimento de suas expectativas e demandas. Estas são ações essenciais para se ajustar um processo pedagógico mais includente e eficaz.

REFERÊNCIAS

CANDAU, V. M. **Concepção de educação intercultural.** Rio de Janeiro: PUC-Rio, 2014.

_____, V. M. Cotidiano escolar e práticas interculturais. *Cadernos de Pesquisa* v.46 n.161 p.802-820 jul./set. 2016.

IFRO. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. **Resolução n.º 10/REIT - CEPEX/IFRO.** Dispõe sobre a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Campus Guajará-mirim. Porto Velho: IFRO, 2019.

____. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia.**Resolução n.º 24/REIT - CEPEX/IFRO.** Dispõe sobre a aprovação do Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Biotecnologia Integrado ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia - IFRO, Campus Guajará-mirim. Porto Velho: IFRO, 2017.

RAMOS, M. **Possibilidades de desafios na organização do currículo Integrado.** *In* Frigotto, G. et al (org.). Ensino médio integrado: concepções e contradições. São Paulo: Cortez, 2005.

VEIGA, I. P. V; RESENDE, L. M. G. Escola: Espaço do projeto político pedagógico. Campinas/SP: Papirus, 2013.

Capítulo III

Práticas Educativas no Contexto de Construção das territorialidades na Amazônia.

EXPERIÊNCIAS DE LEITORES NO CAMPUS PORTO VELHO CALAMA: UM OLHAR SOBRE O CURSO DE ELETROTÉCNICA INTEGRADO AO ENSINO MÉDIO

Ruth Ferreira Bezerra[32]
Xênia de Castro Barbosa[33]

RESUMO: Este texto almeja comunicar parte dos resultados alcançados com a pesquisa "Formação de leitores em Porto Velho/RO: uma análise das políticas públicas de formação de leitores no Campus Calama", desenvolvida no curso de Especialização em Metodologia da EPCT no Campus Porto Velho Calama, no período de 2016 a 2017. O estudo buscou avaliar as experiências e dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes do curso de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio da referida unidade educacional. Pautou-se em abordagem qualitativa, inserindo-se no campo da pesquisa educacional, envolveu procedimentos da pesquisa de campo e da pesquisa documental. Quanto à natureza configurou-se como Pesquisa Básica e quanto aos objetivos, como Pesquisa Explicativa. No que diz respeito aos procedimentos utilizados, caracterizou-se como Pesquisa Educacional. Os resultados apontaram para a necessidade de ampliação e maior controle social das políticas públicas de formação de leitores.

PALAVRAS-CHAVE: Leitura; Políticas públicas; Campus Calama.

32 Especialista em Educação Profissional, Científica e Tecnológica (IFRO). Pesquisadora do NEHLI/IFRO. Docente da Escola Paul Aenis, e-mail: rwthbezerra@hotmail.com

33 Doutora em Geografia (UFPR). Docente do IFRO – Campus Porto Velho Calama e do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, e-mail: xenia.castro@ifro.edu.br

INTRODUÇÃO

A capacidade de leitura textual é uma demanda da Educação Profissional e Tecnológica, na medida em que o aprendiz precisa tanto interpretar e construir informações necessárias à sua formação profissional, quanto desenvolver o senso crítico em relação aos problemas sociais – atitude esperada de cidadãos.

Em razão de processos de alfabetização deficitários, a capacidade de êxito na vida acadêmica e a capacidade de exercício da cidadania podem ser comprometidas, levando ao analfabetismo funcional e restringindo o desenvolvimento profissional e o êxito acadêmico, favorecendo, portanto, a reprodução de mazelas sociais. A dificuldade na leitura implica, dessa forma, na dificuldade de aprendizagem de conteúdos específicos, e pode resultar na frustração do estudante e evasão escolar.

Do ponto de vista social, as dificuldades na leitura e a ausência desse hábito fazem com que essa parcela da sociedade se limite a poucas fontes de informação, tornando-se pouco crítica e passível de manipulação. Em geral sua opinião é formada não a partir do estudo e comparação de fontes variadas de informação ou das interpretações científicas elaboradas sobre os fenômenos, mas a partir dos discursos hegemônicos veiculados pelos meios de comunicação.

No Brasil, esse é um problema não só de aprendizagem, mas um problema político que revela as limitações do sistema de educação básica, a negligência histórica para com a formação de leitores e a insuficiência das políticas públicas. Na sociedade brasileira, 9,6% da população é analfabeta (13.933.173 pessoas) e 20,5% são analfabetas funcionais (IBGE, 2010). Estudo de Barbosa, Souza e Silva (2016) revela que embora a taxa de analfabetismo tenha se reduzido entre 2009 e 2011, a taxa de analfabetismo funcional permaneceu sem alterações.

Com a pesquisa "Formação de leitores em Porto Velho/RO: uma análise das políticas públicas de formação de leitores no Campus Porto Velho Calama do Instituto Federal de Rondônia" buscamos mapear as dificuldades de leitura apresentadas pelos estudantes do curso Técnico de Eletrotécnica Integrado ao Ensino Médio e comparar as ações desenvolvidas nessa unidade educacional com as políticas e diretrizes nacionais.

A pesquisa teve como objetivo geral discutir as políticas públicas nacionais de formação de leitores verificando sua replicação na unidade de ensino selecionada. Dentre seus objetivos específicos previu-se: (1) elaborar um diagnóstico das principais dificuldades dos discentes no desenvolvimento da prática da leitura na unidade do IFRO selecionada, assim como (2) levantar dados sobre o acervo bibliográfico do Campus e as condições de acesso para ele.

As hipóteses que nortearam a pesquisa foram (1) a de que o analfabetismo funcional restringe o desenvolvimento profissional; (2) a de que leitura de textos didáticos é essencial para a formação das pessoas, mas não forma leitores e; (3) que o incentivo à leitura de textos literários favorece o desempenho do estudante na produção de textos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Esta pesquisa foi desenvolvida em abordagem qualitativa, inserindo-se no campo da pesquisa educacional. Envolveu procedimentos da pesquisa de campo e da pesquisa documental e seu recorte empírico foi o Campus Porto Velho Calama do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia, compreendendo o período de 2012 a 2016. Quanto à natureza configura-se como Pesquisa Básica e quanto aos objetivos, como Pesquisa Explicativa. No que diz respeito aos procedimentos utilizados, caracteriza-se como Pesquisa Educacional (GIL, 2008; FAZENDA, 2000).

Enquanto pesquisa básica, seu propósito foi produzir conhecimento útil para o avanço da ciência, sem previsão de aplicação prática. Seus objetivos configuraram-se como de tipo explicativo tendo em vista extrapolarem o campo da descrição, perfazendo interpretações que almejam a explicação do fenômeno estudado.

A coleta de dados foi procedida mediante aplicação de questionários e pesquisa documental. Foram aplicados 130 questionários a estudantes das turmas do 1º ano, 2º ano, 3º ano e 4º ano de Eletrotécnica do Campus Porto Velho Calama, dos turnos matutino e vespertino, dos quais 111 questionários foram validados. O questionário aplicado aos estudantes teve perfil misto, com questões abertas e fechadas. Dessas, 6 questões foram objetivas e 4 subjetivas, oportunizando espaço para os estudantes se expressarem acerca de suas experiências como leitores.

A pesquisa documental foi realizada em bancos de dados públicos, disponíveis na rede mundial de computadores, como o site do IBGE, do INEP e em legislação nacional que regulamenta políticas públicas educacionais. Esses dados foram fichados, assim como obras bibliográficas concernentes ao estudo. Já os dados resultantes dos questionários aplicados foram tabulados no software Excel, versão 2010. As análises foram realizadas com base em literatura especializada sobre o assunto.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

No Brasil, há importantes políticas públicas de formação de leitores, como a Política Nacional do Livro Didático, que existe desde 1929 e o Programa Nacional Biblioteca na Escola, que remonta ao ano de 1997. Entendemos que essas políticas públicas precisam ser ampliadas e aperfeiçoadas, sendo necessário maior en-

volvimento da sociedade no planejamento e controle, ou seja, participação social nas ações, e aperfeiçoamento do sistema de avaliação e controle dessas políticas públicas.

É preciso assegurar, por exemplo, que os livros didáticos e acervos literários cheguem no prazo (antes do início do ano letivo) em todas as escolas, inclusive nas escolas localizadas nas regiões mais recônditas e de difícil acesso e de igual modo é preciso monitoramento das instituições de ensino acerca do uso feito dos livros e recursos a ela direcionados, pois são bens públicos. Também é relevante promover a integração das políticas de formação de leitores com outras políticas públicas correlatas. Por exemplo, integrar as bibliotecas escolares com as bibliotecas municipais, estaduais e federais possibilitando o intercâmbio de obras, a promoção de ações conjuntas e adesão a atas e licitações, desburocratizando o processo de aquisição de obras bibliográficas.

Em relação à experiência local, investigada por meio desta pesquisa, pode-se afirmar que o Campus Porto Velho Calama reproduz, em sua escala, as políticas nacionais para formação de leitores e que as dificuldades de leitura expressas por seus estudantes (os estudantes entrevistados) são semelhantes às dificuldades vivenciadas por estudantes de outras regiões do país.

Foram entrevistados 113 estudantes do curso de Eletrotécnica integrado ao Ensino Médio, dos quais 109 considerou que ler é importante e 4 consideraram que a leitura é irrelevante para seus objetivos pessoais e profissionais. Do total de entrevistados, 91 estudantes afirmaram que entendem o que leem, 01 afirmou que não entende o que lê, 21 afirmou que nem sempre compreende o que lê. Indagados sobre o que dificulta a consolidação do hábito da leitura 77 entrevistados afirmou ser a “falta de tempo”, 19 a “lentidão na leitura”, 02 a “dificuldade de uso da biblioteca”, e 20 atribuem a falta de hábito a “outros fatores”, não detalhados no instrumento de coleta de dados.

Os textos de internet são os mais lidos pelos estudantes entrevistados, seguidos dos manuais e livros didáticos. Houve alunos que afirmaram "nunca ler" ou ler apenas para atendimento às exigências acadêmicas, o que indica que muitos estudantes ainda não descobriram o prazer da leitura e sua relevância para a vida. Dentre os gêneros que mais atraem os estudantes constam o gênero literário e o gênero textual de tipo notícia, no sentido de informações gerais e curiosidades. Notícias jornalísticas são pouco lidas. A autopercepção dos estudantes acerca das dificuldades de leitura apontou, na maioria dos casos, para dois problemas: o da dificuldade de interpretação e a falta de tempo. A dificuldade de interpretação resulta de problemas que, em geral, vêm desde as séries iniciais: alfabetização incompleta, pouco contato com os vários gêneros textuais, limitadas experiências literárias, que não dão base para a intertextualidade e o enfrentamento dos desafios impostos pelos textos. A falta de tempo também é um fator considerável. Cada vez mais os adolescentes de classe média se envolvem em atividades extraescolares, como judô, *ballet*, natação, piano, e cada vez mais cedo os adolescentes de condição social humilde precisam trabalhar ou estagiar para ajudar na complementação do orçamento doméstico. Há ainda o estágio profissional, realizado pelos estudantes das turmas de 3º e 4º anos, que exige muito de seu tempo.

Defendemos que é preciso um trabalho pedagógico minucioso para a avaliação das dificuldades de leitura e a proposição de ações que auxiliem o estudante a superar as dificuldades e assim, ter melhores condições para prosseguir na vida escolar. Entendemos também que não há fórmulas prontas e que cada leitor construirá caminhos e experiências únicas de leitura.

É preciso reconhecer que os estudantes chegam à escola com múltiplas inscrições de sua cultura. Chegam com crenças e hábitos já consolidados. Devemos respei-

tar seus conhecimentos e vivências históricas, compreender que as temporalidades são diferentes, mas também ampliar seus horizontes. Nesse sentido, promover o acesso a livros e à leitura, reduzir as desigualdades de acesso à informação e aos bens culturais e promover a alfabetização crítica são atividades importantes, que devem ser feitas de modo comprometido. As competências da leitura são importantes não só para o êxito acadêmico, mas também para a apropriação do mundo. A leitura é uma atividade indispensável para o desenvolvimento da capacidade de elaboração de crítica, de leitura da realidade social e a formação da consciência histórica. Deve ser fomentada pelo Estado, por meio de políticas públicas, e deve ser estimulada no IFRO e em todas as escolas e bibliotecas.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, X. C.; SOUZA, M. E. S.; SILVA, B. C. R. Cultura escrita e leitura: uma análise das práticas de leitura do campus Porto Velho Calama do IFRO. *In:* FERRAREZI JUNIOR, C.; NUNES, S. **Ler e Gostar de Ler:** Isso é coisa que se aprende. 1. ed. Curitiba: Ed. CRV, 2016.

FAZENDA, **I. Metodologia da Pesquisa Educacional.** 6. ed. São Paulo: Ed. Cortez, 2000.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo Demográfico 2010.**

A TRANSPARÊNCIA DO ÓDIO: UM OLHAR SOBRE BECOS DA MEMÓRIA, DE CONCEIÇÃO EVARISTO

Maria Enísia Soares de Souza[34]
Márcia Letícia Gomes[35]

RESUMO: O trabalho em tela visa contribuir com a reflexão acerca das manifestações do discurso de ódio na Literatura brasileira e suas estratégias de superação. Em Becos da Memória, de Conceição Evaristo nos deparamos com uma narrativa sensível que trata do cotidiano de uma comunidade residente em favela, na qual o ódio se revela mediante preconceito racial, segregação social e opressão econômica. O ódio vivenciado no cotidiano por aquelas pessoas passa a ser reproduzido por elas, quando desencadeado o processo imobiliário de desfavelamento, reconfigurando relações antes marcadas pela amizade e solidariedade. Seu enfrentamento se dá na narrativa e pela narrativa, por meio do contar de uma outra história, que valoriza a voz, a cultura, as experiências e memórias de pessoas simples e amorosas, como Vó Rita, Mãe Joana e Maria-Velha.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Preconceito; Violência.

INTRODUÇÃO

No Brasil atual, os discursos de ódio são crescentes, sendo evidenciados com maior clareza nas mídias sociais. Esses discursos são expressos por pessoas comuns e também por autoridades políticas e do mundo artístico-cultural. Tais discursos se materializam em práticas de violência física e/ou simbólica e representam uma ameaça à democracia, à diversidade e ao convívio ético entre as pessoas.

---

34 Mestre em Linguística pela UNIR e acadêmica do curso de Doutorado em Educação da mesma instituição. Docente do IFRO – Campus Guajará-Mirim. E-mail: enisia.soares@ifro.edu.br

35 Doutora em Língua Portuguesa pela UFRGS. Docente do IFRO. E-mail: marcia.leticia@ifro.edu.br

O ódio, como fenômeno social se expressa na vida e na arte. Também na literatura, discursos de ódio podem ser veiculados, seja com a intenção de justificar as ideologias e afiliações do autor, de problematizar sobre sistemas de pensamento de determinada época e cultura, ou de denunciar discursos e práticas que infringem sofrimento às vitimas. A obra que aqui será analisada relaciona-se às duas últimas perspectivas. Desse modo, este breve ensaio pretende discutir os vestígios dos discursos de ódio que transparecem na obra Becos da Memória, de Conceição Evaristo (2017).

A autora é hoje uma das principais expoentes da literatura brasileira, com romances, contos e poesias publicados no Brasil e no exterior. Maria da Conceição Evaristo de Brito nasceu em Belo Horizonte, em 1946. Mulher negra e de origem humilde, migrou para o Rio de Janeiro na década de 1970, onde se graduou em Letras pela UFRJ, trabalhou como professora da rede pública de ensino da capital fluminense, onde cursou o mestrado e o doutorado.

Becos da Memória foi o primeiro romance escrito por Conceição Evaristo. O processo de escrita se deu entre 1987 e 1988. Todavia, a obra só foi publicada em 2006 após a consagração de seu primeiro romance, Ponciá Vivêncio, aclamado pela crítica.

Becos da Memória é a nosso ver, uma obra-prima da literatura brasileira, desenvolvida com maestria e sob o paradigma da escrevivência (EVARISTO, 2005). O fato de o livro só ter sido publicado quase 20 anos depois de sua produção é traço indicativo de uma cultura editorial que impõe obstáculos aos trabalhos de escritoras provenientes das classes populares, seja porque essas enfrentam limitações financeiras para custear a publicação, seja por desconfiarem da capacidade de sua escrita para conquistar o mercado de leitores.

A obra se insere na esteira da Autoficção, o que segundo Azevedo (2008, p. 31), é uma

> [...] estratégia da literatura contemporânea capaz de eludir a própria incidência do autobiográfico na ficção e tornar híbridas as fronteiras entre o real e o ficcional, colocando no centro das discussões novamente a possibilidade do retorno do autor, não mais como instância capaz de controlar o dito, mas como referência fundamental para performar a própria imagem de si autoral que surge nos textos.

Trata-se, portanto, de uma ficção da memória, em que biografia, história e invenção se fundem para compor o texto, como o definiu a própria autora:

> Se a publicação de Becos da Memória levou 20 anos para acontecer, o processo de escrita do livro foi rápido, muito rápido. Em poucos meses, minha memória ficcionalizou lembranças e esquecimentos de experiências que minha família e eu tínhamos vivido, um dia. Tenho dito que Becos da Memória é uma criação que pode ser lida como ficções da memória. E como a memória esquece, surge a necessidade da invenção (EVARISTO, 2017, Apresentação).

A base do romance em comento são as experiências vividas pela autora e sua família, bem como as memórias que lhe chegaram por meio das narrativas de sua mãe, entretanto, a invenção é marca presente no texto, pois "Entre o acontecimento e a narração do fato, há um espaço em profundidade, é ali que explode a invenção" (EVARISTO, 2017, Apresentação). Essas memórias remetem a um tempo e a um espaço: tempo moderno e republicano, pós abolição da escravatura, no qual os negros permanecem marginalizados, oprimidos pela miséria, pelo preconceito racial (uma das expressões dos discursos de ódio) e pela violência do próprio Estado (em razão de suas ausências e de seu pacto com o capital). Esses fatores conjugam a degradação da vida humana, cujos sofrimentos serão narrados por Maria-Nova.

O espaço, por sua vez, é o de uma favela, com seus becos, ruas e barracos, onde a vida se improvisa, onde há conflitos, mas também solidariedade. Espaço

este que não pode existir, não por compreensão moral de sua inapropriação (habitações precárias, falta de saneamento básico e de equipamentos urbanos mínimos), mas porque os interesses do mercado imobiliário chegaram até ele. A favela deve ser removida para dar lugar a um novo empreendimento. O drama narrado é o do processo de desfavelização, que envolve memórias e sentimentos profundos e complexos.

UMA HISTÓRIA SOBRE MULHERES?

A narrativa de Becos da Memória equilibra a atuação dos gêneros. Há personagens masculinos de subjetividades profundas, como Tio Totó, personagem idoso, que deseja morrer (que prefere a morte a ter de sair da favela), mas cujos dias de sofrimento se prolongam: "To Ao se posicionar contra esse discurso, promovendo um outro, contrapondo memórias subterrâneas à memória e à História oficial, Conceição Evaristo habilita a voz, a cultura e a força de mulheres e homens negros na escritura de uma nova história: "Totó era homem duro. Não morria por qualquer coisa. Talvez ele nem fosse de morrer. Pedras pontiagudas batiam sobre seu peito, sangravam seu coração e Tio Totó ali duro. São, salvo e sozinho" (EVARISTO, 2017, p. 29).

Há também o Bondade, personagem enigmático que sempre ajudou, com o pouco (ou muito) que tinha a diminuir o sofrimento das pessoas ao seu redor "Não se sabe como, Bondade tinha sempre um trocadinho. Era um leite que ele comprava, um remédio que trazia, um pão que não se teria hoje. Corria o boato que o Bondade era rico, lá pelas terras dele, Pernambuco ou Pará, não sei" (EVARISTO, 2017, p. 36). E há ainda Negro Alírio, o "Homem", pessoa singular e gentil, líder anarco-sindicalista que busca na favela reconstruir sua vida e organizar a resistência popular em defesa dos direitos das pessoas da favela.

O protagonismo é, contudo, feminino. O tempo narrativo é organizado com base no ritmo cotidiano do trabalho das lavadeiras. Como água e sabão, memória e narrativa escorrem da pena de Maria Nova, que sem saber como, decide escrever essa outra história, que é mais de continuísmos do que de rupturas. A história que não se ensina na escola, mas que se conecta profundamente àquela, sendo desdobramento da mesma:

> Maria-Nova levantou-se dizendo que, sobre escravos e libertação, ela teria para contar muitas vidas. [...] Tinha para contar sobre uma favela de que, hoje, seus moradores não estavam libertos, pois não tinham nenhuma condição de vida. Eram muitas as histórias, nascidas de uma outra História que trazia vários fatos encadeados, conseqüentes, apesar de muitas vezes distantes no tempo e no espaço. Pensou em Tio Totó. Isto era o que a professora chamava de homem livre? Pesou em Maria-Velha, na história do avô dela, pensou no próprio avô, o louco do Luisão da Serra. Pensou em Nega Tuína, em Filó Gazogênia, em Ditinha. Pensou em Vó Rita, na Outra e em Bondade. Pensou nas crianças da favela: poucas, pouquíssimas, podia-se se contar nos dedos as que chegavam à quarta série primária. [...] Assentou-se e, pela primeira vez, veio-lhe um pensamento: quem sabe escreveria esta história um dia? Quem sabe passaria para o papel o que estava escrito, cravado e gravado no seu corpo, na sua alma, na sua mente (EVARISTO, 2017, p. 150-151).

Essa nova história, que é desejo, latência e concretização representa um dever de memória (RICOUER, 2007; SARLO, 2007), um compromisso da narradora e da autora com as memórias subterrâneas (POLLAK, 1989) da sociedade brasileira: as memórias dos que oprimidos pelo ódio, pelo preconceito, pela falta de oportunidade só puderam se expressar nos círculos restritos de sua cultura. Assim, ao assumir representar "as lavadeiras que madrugavam os varais com roupas ao sol", atesta-se um dever de memória com o povo da favela

que será representado na obra, bem como um direito de memória, exercício salutar da cidadania, empreendido por Conceição Evaristo.

CONTRA O DISCURSO DE ÓDIO

Maria-Nova, adolescente forjada "a ferro e fogo" é a mulher que apesar de suas fragilidades, conseguiu catalisar as memórias e sofrimentos das pessoas de sua convivência e trabalhar seus conteúdos internamente, para depois transpô-los em narrativa. Ela representa a ouvinte ideal: "Um dia, não se sabia como, ela haveria de contar tudo aquilo. Contar as histórias dela e dos outros. Por isso, ela ouvia tudo tão atentamente. Não perdia nada" (EVARISTO, 2017, p. 31). As histórias que Maria-Nova ouve são história de violência, de preconceito, de dor e de perdas que se expressam no tanto no plano emocional como no plano material. A título de exemplo podemos destacar:

> Perdi um lugar, uma terra que meus pais diziam que era um lugar grande, de mato, bichos. De gente livre e sol forte... E hoje, agora a gente perde um lugar de que eu já pensava dono. Perder a favela! Bom que meu corpo já está pedindo terra. Não vou mesmo muito além (EVARISTO, 2017, p. 29).

Os afrodescendentes da favela são vítimas de preconceito racial, de violência econômica, de ausência de políticas públicas. Em Becos da Memória o preconceito se conjuga à violência econômica. A pobreza que contorna aquelas vidas é marca de um ódio de classe ancestral, oculto sob o mito da democracia racial e explicado a partir de argumentos econômicos falaciosos. Ódio sim, que se interseccionaliza à raça, à cor e ao gênero, intensificando os tons da violência (AKOTIRENE, 2019). Por isso, quando o termo "negro" é usado de forma positiva, surpreende:

> Negro deveria ser apelido e Alírio o nome, mas ele dissera Negro Alírio. [Dora] Gostou de ouvir a palavra negro pronunciada por um negro, pois o termo negro, ela só ouvia na voz de branco, e só para xingar: negro safado, negro filho da puta, negro baderneiro e tantos defeitos mais" (EVARISTO, 2017, p. 95).

Ações sistemáticas e sutis de ódio marcam o cotidiano da favela e esse ódio, do qual os habitantes são vitimas, acaba por ser reproduzido por eles próprios, dado o quadro de instabilidade que se intensifica com as ações de despejo (a desfavelização). "Todos estavam totalmente desestruturados. Havia briga por tudo e por nada. As coisas mais corriqueiras serviam como ponto de discórdia (EVARISTO, 2017, p. 151). E ainda:

> Sabia, por sua própria vivência, que na favela se concentravam a pobreza e mesmo a miséria. Percebia a estreita relação de sentido entre a favela e a senzala, mas mais se entristecia ao perceber que nos últimos tempos ali se vivia de pouco amor e muito ódio. Um ódio que passara a existir entre pessoas que até então se gostavam tanto e que era um sentimento dirigido à pessoa errada (EVARISTO, 2017, p. 137).

Esse ódio se multiplica na microfísica cotidiana do poder em inúmeras formas de violência: contra a mulher, contra a criança, entre adultos e crianças, entre vizinhos e amigos, aumentando ainda mais a instabilidade social e compondo o clímax da obra.

Para Meyer-Pflug (2009, p. 97), o discurso de ódio é definido como a manifestação de "ideias que incitem a discriminação racial, social ou religiosa em determinados grupos, na maioria das vezes, as minorias". Esse discurso perpassa os vários setores da sociedade e se utiliza de suportes diversos, aumentando a dívida histórica do Brasil para com os afrodescentes, que ainda são a maioria dos que vivem em favelas, sob o signo da precariedade e da violência. Ao se posicionar contra esse discurso, promovendo um outro, contra-

pondo memórias subterrâneas à memória e à História oficial, Conceição Evaristo habilita a voz, a cultura e a força de mulheres e homens negros na escritura de uma nova história.

REFERÊNCIAS

AKOTIRENE, C. **Interseccionalidade.** Col. Feminismos Plurais. São Paulo: Pólen, 2019.

AZEVEDO, L. A. Autoficção e literatura contemporânea. *Revista Brasileira de Literatura Comparada*, n.12, 2008, p. 31-49.

EVARISTO, C. **Gênero e etnia:** uma escre (vivência) de dupla face. Mulheres no mundo: etnia, marginalidade e diáspora. João Pessoa: Ideia, 2005.

EVARISTO, C. **Becos da Memória.** Rio de Janeiro: Pallas, 2017.

MEYER-PFLUG, S. R. Liberdade de expressão e discurso do ódio. São Paulo: *Editora Revista dos Tribunais,* 2009.

RICOEUR, P. A memória, a história, o esquecimento. Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

SARLO, B. **Tempo passado:** cultura da memória e guinada subjetiva. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

HOBSBAWM E A LITERATURA REVISIONISTA SOBRE O FENÔMENO DO BANDOLEIRISMO

Rodrigo Leonardo de Sousa Oliveira[36]

RESUMO: Este trabalho tem como objetivo apresentar as discussões sobre a natureza do banditismo na passagem da época moderna para o período contemporâneo. Partimos dos estudos de Eric Hobsbawm (associação crime-pobreza) para, em seguida, discutirmos a posição revisionista, internalizada nos estudos de Anton Block, Richard Slatta, Gilbert Joseph e Saint Cassia. A violência coletiva passou a ser explicada a partir de uma cultura política em que os bandidos eram protagonistas de poderosas redes de poder que envolviam diversos segmentos sociais, como as elites locais. Questiona-se, dessa forma, os modelos teóricos que explicavam a violência por meio exclusivo do caráter social e econômico, como foi o caso de uma das referências deste estudo, o historiador Hobsbawm.

PALAVRAS-CHAVE: Banditismo social; Violência; História.

INTRODUÇÃO

A década de 1980 foi um marco nos estudos sobre a violência no mundo ocidental. A utilização de novas fontes e a sistematização da documentação policial e criminal foi fundamental para a articulação de novos objetos de estudo e, consequentemente, para a renovação teórico-metodológica dos estudos sobre a criminalidade.

Em geral, os historiadores brasileiros e outros estudiosos interessados na análise da violência brasileira inspiraram-se no que de melhor estava sendo produzido na Europa e nos Estados Unidos. De posse de novos su-

36 Doutor em História pela UFMG. Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia. E-mail: rodrigo.oliveira@ifro.edu.br

portes teóricos, os acadêmicos puderam tratar melhor as suas fontes, sem se esquecerem das peculiaridades de seu objeto. Não por acaso, as referências teóricas sobre o banditismo na América Latina centram-se no clássico Bandidos, de Eric Hobsbawm, que tanto influenciou a criminologia latino-americana, "com modelos de interpretação, tanto para as formas de banditismo individual, como para grupos marginais" (DIAS; SILVA, 2011, p. 13), quanto à historiografia brasileira, ainda bastante influenciada pelos argumentos do autor. Segundo Dias e Silva, parte dos estudos no Brasil ainda concentra a sua análise "no comportamento dos bandidos e marginais, inserindo-os no seu contexto social e histórico" (DIAS; SILVA, 2011, p. 17).

Em síntese, desde os anos 1960, o modelo proposto por Hobsbawm tem sido um dos principais marcos teóricos dos estudiosos que se dedicam ao tema do banditismo. O termo "bandido social" foi criado pelo referido autor, em seu livro *Rebeldes Primitivos* (HOBSBAWN, 1974), datado originalmente de 1969, e designa o conjunto das formas populares de resistência social, visto pelo Estado como uma anomalia social e passível de punições, segundo o que pede uma elite desejosa de mecanismos de controle social.

As aproximações da história social com a temática do banditismo estiveram fortemente marcadas por esse viés metodológico. A criação de um modelo de análise, embasado nas formas de resistência camponesa e aplicado a distintas realidades e situações, esteve na pauta das discussões acadêmicas sobre o banditismo social, este entendido como um fenômeno universal e aplicado a uma massa de camponeses dotados de um padrão de vida similar e marcado por reciprocidades costumeiras. Segundo o autor, o momento em que se inicia o banditismo social pode estar associado à desintegração da sociedade tribal ou à ruptura da sociedade familiar, e atinge o seu ápice em áreas rurais nas quais o capitalismo ainda

está em sua fase embrionária. Essa forma de banditismo, seguindo a tradição marxista, teria se encerrado com o advento do capitalismo industrial e com a emergência das lutas de classes, que darão uma nova dinâmica às lutas dos camponeses.

MATERIAIS E MÉTODOS

O estudo aqui esboçado foi desenvolvido em abordagem qualitativa, com base no método da pesquisa histórica. As análises sobre o fenômeno estudado, a saber, o banditismo social, pautaram-se no estudo da obra de Eric Hobsbawn (1974, 1976).

Uma das premissas trabalhadas por Hobsbawm na obra *Bandidos* (HOBSBAWN, 1976) baseia-se na ideia de que os bandoleiros eram indivíduos que viviam às margens das sociedades rurais, roubando e saqueando pessoas nas estradas e montanhas de algumas localidades europeias e até mesmo do Brasil (neste caso, o autor citou o fenômeno do cangaço nordestino). Essas pessoas eram vistas pela comunidade como heróis ou sinalizadores de resistência popular.

O mundo rural foi delimitado por Hobsbawm e seus seguidores como um espaço cultural adequado ao processo endêmico da violência coletiva. Isso por essa área ser dotada de valores morais como a honra, o sentimento de coletividade familiar e uma tradição político-cultural arraigada em sentimentos de vingança, virilidade e justiça costumeira. Portanto, um lócus bastante emblemático, dotado de costumes populares e propícios para a atuação dos poderes locais, que promovia, assim, uma tradição de mando focada no poder e na violência. O campo, longe das grandes agitações do mercado capitalista, em franca expansão, guarda em si o problema da pobreza, principal agravante da disseminação da criminalidade. Dessa forma, a associação crime-pobreza era um dos principais argumentos teóricos do autor.

Outra condição a ser analisada em *Bandidos* é a questão do comportamento do marginal. Para o autor, esses "foras da lei" eram destituídos de qualquer programa coletivo ou ação racional. Esses sujeitos seriam homens limitados em suas estratégias de dominação política. Normalmente, quando expressavam esse tipo de consciência, agiam por ações desprovidas de racionalidade e, por vezes, mediante atitudes acentuadamente rebeldes. Podemos também afirmar que a visão do autor colocou esses homens como bandidos que agiam movidos pelo ódio, pela contestação ou pela negação das leis codificadas pelo Estado. Portanto, sem um propósito ou organização política capaz de qualificá-los como sujeitos dotados de um programa social e consistente (movimentos pré-políticos). Sendo assim, os bandos armados seriam movimentos desorganizados socialmente e desprovidos de objetivos políticos. Os seus componentes agiam avessos ao meio social dominante, ou seja, não havia nenhuma inter-relação entre os bandidos e os agentes do poder. O banditismo, ainda segundo o autor, nada mais é que um fenômeno que buscou infringir a lei pelo uso indiscriminado do livre-arbítrio, uma vez que a ação dos seus agentes não condizia com o respeito às normas jurídicas em vigor e com a necessidade de se adequarem ao mundo do trabalho.

Dessa forma, os bandos e as gangues são analisados como grupos fora do sistema e da ordem social e econômica. Em geral, são *homens que se fizeram respeitar*, usando o mando como uma ferramenta de desafio ao poder central. Criaram para si as suas próprias normas e usaram a violência e a piedade como instrumentos de solidificação do poder local. Não há como ignorar o peso das lendas populares em torno da argumentação do autor. Nele, temos a descrição de famosas lendas populares, como a de Robin Hood e Pancho Villa. *Heróis populares ou ladrões nobres*, esses sujeitos sabiam a dose certa para o uso da violência. Reconheciam que a justiça vinha não de um poder central, mas dos costumes locais. Cientes de seu papel na sua comunidade procuravam legitimar o seu poder por meio da equidade social.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Esses bandidos, apesar de terem agido nos sertões e nas montanhas, não se enquadram no esquema pretendido pelo autor de *Bandidos*. Tanto para o Antigo Regime como para os oitocentos, os "foras da lei" eram sujeitos conscientes politicamente, participavam, muitas vezes, de poderosas redes clientelares que os uniam aos poderosos locais e à parte da burocracia estatal.

Apresentemos, por ora, breves notas sobre dois modelos que vieram a questionar o modelo de Hobsbawm: o modelo de Slatta e Anton Block. Estes autores revisionistas buscaram englobar nos estudos sobre o banditismo a dimensão estrutural sociopolítica como um dos elementos fundamentais para o desenvolvimento do fenômeno, diferentemente de uma matriz que enxerga nessa forma de criminalidade uma concepção do comportamento marginal como pré-político. Não por acaso, as fontes de cunho literário e folclóricas, tanto quanto os antigos modelos conceituais evolutivos, perderam a sua importância diante de um novo modelo de análise que via no bandoleirismo uma manifestação de oposição ao poder estabelecido, sem qualquer orientação moral ou de justiça popular.

Anton Block, referência sobre o assunto, procurou desmitificar o conceito de bandido social ao englobar, nas ações destes bandidos, o caráter político. Para ele, o *banditismo social* foi, muitas vezes, um *banditismo antissocial*, pois as atenções dos bandidos estiveram focadas em estabelecer redes de compadrio com os poderosos locais em detrimento dos interesses dos camponeses. Estes sujeitos acabaram se tornando vítimas do bandoleirismo local, o que põe em xeque a teoria exposta em *Bandidos*.

Richard Slatta foi o principal crítico dos conceitos de Hobsbawm, ao propor uma inovação metodológica nos estudos sobre o banditismo. Em sua visão, o contexto políti-

co-cultural e as redes familiares deveriam ser pautados nos estudos sobre o fenômeno. Slatta defende que é impossível falar de banditismo social na América Latina. Essa afirmação foi inspirada na premissa de Block de que as relações existentes entre os bandidos e os poderosos locais inviabiliza a possibilidade de um bandido social aos moldes de Hobsbawm: um herói popular e defensor dos pobres. Em sua visão, os termos mais adequados para o tema seria *bandidos nas guerrilhas* ou *banditismo político* (BLOCK, 1972).

Outra crítica do autor se refere à forma como Hobsbawm generalizou as causas das ações dos bandidos na América Latina. Nessa região, há especificidades que impedem caracterizar o bandoleirismo de uma forma homogênea, apesar de ambos os autores terem atuado em áreas de fronteiras e terem como raiz comum a dominação espanhola. Cada região possui elementos diferenciadores idiossincráticos, o que caracteriza o fenômeno como multifacetado e dotado de costumes e tradições próprias.

Baseado nos seus estudos sobre a América Latina, o autor procurou demonstrar a existência de redes de interesses entre o bandido e o poder local por meio de negócios ilícitos que remontam ao período colonial. Dessa aliança temos a configuração da tessitura de redes de poder calcadas na dominação sobre as populações locais. A natureza desses ajustes políticos envolvia uma gama de interesses, tais como o domínio das redes de contrabando, as rivalidades políticas e questões estritamente pessoais, como a vingança. Portanto, Slatta tem dirigido as suas atenções para a dimensão política do banditismo, analisando as ações desses "foras da lei" sob uma perspectiva que vai além da noção do pré-político ou arcaico (SLATTA, 1987).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa nova forma de análise tem buscado compreender a criminalidade coletiva na América Latina sob novas matizes interpretativas não marxistas "em que o bandi-

tismo passa a ser analisado como um fenômeno complexo, multivariado, governado por elementos sócio-políticos, ambientais e culturais" (DIAS, SILVA, 2011, p. 20).

Interessante ressaltar que o bandido está inserido na economia regional e mantinha boas relações com os poderosos locais por meio da troca de favores mantida entre ambos. Esse ponto merece ser ponderado, na medida em que os bandidos mantinham relações de ajuda mútua com significativas parcelas da comunidade, tecendo aí redes de solidariedades que iam desde o pequeno camponês até os proprietários de terras (SAINT CASSIA, 2001).

REFERÊNCIAS

BLOCK, A. The peasant and the brigand: social banditry reconsidered. *Comparative Studies In Society and History,* v. 14, n. 4, p. 494-503, sep. 1972.

DIAS, R.; SILVA, C. N. Justiça privada e banditismo. *Revista Crítica Histórica.* Ano II, n. 3, p. 12, jul./2011.

DIAS, R. Lugares de fronteira: espaço territorial, simbólico e identitário – um ensaio. Revista Temporalidades - *Revista Discente do Programa de Pós-graduação em História da FAFICH-UFMG,* volume 3, n. 1, p. 275-296, 2011.

FERREAS, N. Bandoleiros, cangaceiros e matreiros: revisão da historiografia sobre o banditismo social na América Latina. *História [on-line],* Franca, v. 22, n. 2, p. 211-226, 2003. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S010107420030002000012&script=sci_arttext>. Acesso em: 04 jun. 2014.

JOSEPH, G. M. On the trail of Latin American bandits: a reexamination of peasant resistance. *Latin American Research Review,* v. 25, n. 3, p. 7-53, 1990.

HOBSBAWM, E. **Bandidos.** Rio de Janeiro: Forense, 1976.147 p.

HOBSBAWN, E. **Primitive rebels:** studies in archaic forms of social movements in the 19th. and 20 th. Centuries. Manchester: Manchester University Press, 1974. 208 p.

SAINT CASSIA, P. Banditry. **Encyclopedia of European Social History.** New York: Scribners, 2001, p. 373-382. v. 3.

SLATTA, R. W. Eric J. Hobsbawm's social bandit: a critique and revision. *A Contracorriente: A Journal on Social History and Literature in Latin America,* Departamento de Lenguas&Literaturas Extranjeras de North Carolina State University, North Carolina State, v. 1, n. 2, p. 24, 2004. Disponível em:<http://www.ncsu.edu/acontracorriente/spring_04/Slatta.pdf>. Acesso em: 12 mar. 2014.

_____, R. **Introduction to banditry in Latin America. Bandidos:** the varieties of latin America banditry. United States of America: Greenwood, 1987.

GÊNERO E VIOLÊNCIA NA LITERATURA AMAZÔNICA

Cláudio Lopes Negreiros[37]
Fancliene de Sousa Batista[38]
Ronilson de Sousa Lopes[39]

RESUMO: Este artigo traz um estudo sobre as representações da violência contra o gênero feminino na literatura brasileira amazônica. Analisam-se diferentes formas de violência com destaque para a que é expressa no conto *"Dany"* (2014), do escritor e professor Hélio Rocha. A metodologia utilizada é de abordagens bibliográficas que relatam crimes contra as mulheres, propostas por Álvaro Maia com a obra *Beiradão* (1958) e Dois Irmãos de Milton Hatoum (2000). Com uma abordagem analítica, o objetivo geral é discutir alguns crimes contra o público feminino na literatura.

PALAVRAS-CHAVE: Gênero; Literatura; Violência.

INTRODUÇÃO

A violência contra o gênero feminino é nitidamente repulsiva à grande maioria das pessoas na sociedade contemporânea, no entanto esse ato tem se tornado cada vez mais repetitivo nos anúncios televisivos e midiáticos. A partir da década de 1970, as mulheres iniciaram um movimento denunciando a violência de gênero, codificando tal ato como violação dos direitos humanos. A agressão no Brasil é um problema persistente que atinge dire-

37 Mestrando em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professor Universitário na Faculdade Metropolitana de Porto Velho – UNNESA. E-mail: claudio.l.n@hotmail.com

38 Mestranda em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora de Ensino Básico na Rede de Educação Marcelinas do Estado de Rondônia. E-mail: fan_liene@hotmail.com

39 Mestrando em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM Campus Lábrea. E-mail: ronilson.lopes@ifam.edu.br

ta e indiretamente a população. O país tem níveis acima da média mundial no que se refere a crimes violentos, com níveis particularmente altos no tocante à violência armada e homicídios. Em 2016, de acordo com o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada – IPEA - e de informações do Ministério da Saúde, o Brasil alcançou a marca histórica de 62.517 homicídios. Isso equivale a uma taxa de 30,3 mortes para cada 100 mil habitantes, uma das mais altas taxas de homicídios do mundo. O limite considerado como suportável pela Organização Mundial da Saúde (OMS) é de 10 homicídios por 100 mil habitantes.

Essa violência, que atinge pessoas de todos os níveis socioeconômicos, é acentuada em relação às mulheres e às minorias étnico-raciais. A maioria das vitimas são jovens e negros, e as cifras elevadas dessa violência fez com que excursionistas apontassem o Brasil como um dos destinos mais perigosos do mundo para turistas mulheres.

A violência e a criminalidade presentes na vida social brasileira foram retratadas também em obras literárias amazônicas que evidenciam a criminalidade persistente no tocante ao gênero feminino. Assim, contamos com a obra Gaivotas, em especial com o conto Dany, de Hélio Rocha (2014), Dois Irmãos, de Milton Hatoum (2000) e Beiradão, de Álvaro Maia (1958). Tais obras irão nos auxiliar no reposte de caracterizar a violência contra esse público.

A VIOLÊNCIA AMAZÔNICA

A violência contra as mulheres amazônicas é recorrente no tempo, possuindo registros desde o período colonial, e é marcada por requintes de crueldade. Registros históricos e literários informam que mulheres indígenas foram dizimadas pouco a pouco, tanto pelo fator homicídio, como por estupros, vendas ilegais (escravidão), sendo raptadas de suas aldeias e levadas para

servir de prostitutas ou vendidas ao homem branco, tornando-se, assim, companhia das damas ou serviçais exploradas nas casas de seus senhores nos trabalhos braçais. Para Lima (2009, p. 41), “As notas de jornal revelam que as mulheres amazônicas são vítimas de violência com crueldade nas mais diversas situações”.

Em Beiradão, de Álvaro Maia, o narrador aponta que as esposas dos seringueiros foram mulheres que não tinham direitos válidos quanto às suas vontades e eram vendidas como mercadorias assim que seus esposos faleciam. Segundo Maia (1958, p. 13), “Quando viúva poderia casar-se com seringueiro de saldo, novo ou velho, - e o equilíbrio seria perfeito, balanceavam-se as contas, e a vida prosseguia, nos mesmos centros do falecido”.

Atualmente, a violência contra a mulher persiste sob novas práticas. Porto Velho, capital do Estado de Rondônia desponta entre as cidades que mais registrou casos de homicídio doloso nesse início de ano, configurando-se como uma das cidades mais violentas do estado em números absolutos. Os dados foram disponibilizados pela Secretaria de Estado da Segurança (SESDEC, 2019) e essa violência é expressa em formas variadas, de agressões verbais ao feminicídio, frequentemente apresentado nos jornais.

A VIOLÊNCIA DE GÊNERO FEMININO NA LITERATURA AMAZÔNICA

No conto Dany, o narrador indica que a violência se reforça também na literatura. Circunscrito à cidade de Porto Velho o enredo reporta a crime o ocorrido nesse espaço. A narrativa relata o desfecho da personagem feminina que fora assassinada por meio de uma arma de fogo, disparada por um de seus ex-cônjuges em razão de ele não ter aceitado o término do relacionamento. Isso nos leva a analisar que a pessoa física do gênero feminino não pode exercer autonomia em suas decisões

amorosas, pois ainda é enquadrada, em uma cultura patriarcal e patrimonialista, como se fosse propriedade de outrem, como retrata exemplarmente o conto Dany, de Helio Rocha: "Os olhos das testemunhas se arregalaram. No chão da praça, que estava empilhada de curiosos, de bêbados alterados e de mulheres que gritavam, jazia um corpo sem vida" (ROCHA, 2014, p. 27).

A violência contra as mulheres é tema abordado em muitos romances na literatura amazônica. Em 1958, Álvaro Maia relatou, no romance Beiradão, com base na experiência histórica da colonização amazônica, fatos horrendos que muitas mulheres sofreram ao longo daquele processo, como ser retalhadas vivas sem nenhuma compaixão e, ainda por cima sem provas concretas das infrações que poderiam assim promover sua absolvição, se houvesse um julgamento adequado. Algumas mulheres sofriam abusos sexuais por ajudar na fuga de suas filhas mais jovens e ainda assim eram julgadas pelo marido por um ato errôneo, como se ela própria conseguisse manter sua posição ou defesa sozinha em frente aos homens violentos da época. Um período no qual se perpetuava a colonização, pois na literatura não há resquícios de que tais atos eram referenciados às mulheres anteriormente à invasão do colonizador. Sobre a colonização Fanon analisa: "A descolonização, que se propõe a mudar a ordem do mundo, é, como se vê, um programa de desordem absoluta" sendo que os colonizadores usam de todas as artimanhas possíveis para manter os colonizados a seu serviço (FANON, 1968, p.52).

Em Dois Irmãos (HATOUM, 2000), vemos a personagem indígena que é arrancada de sua aldeia e sujeitada aos patrões, na cidade de Manaus. O narrador relata que ela ainda criança tinha saudades de suas terras, e em algum momento almejava voltar para seus entes queridos. Em continuidade o narrador informa que ela foi abusada e, consequentemente, ficou grávida evidenciando o domínio do colonizador sobre o outro que é subjugado às suas vontades.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O tema violência é discutido em âmbitos internacionais. No Brasil, a Lei Maria da Penha é reconhecida por ser uma das primeiras leis em defesa da mulher. No entanto, ainda precisa ser adequada para dar maior segurança às mulheres que fazem a denúncia. Temos visto que apenas o afastamento do infrator não impede o homicídio da vítima em questão, porém, o número de mulheres que têm coragem de denunciar seus agressores é crescente, e isto é visto como positivo, porque lhes possibilita mais chances de defesa e de aumento da sobrevida. Ainda assim o cenário está longe do ideal: nem todos os homens vivenciam as penalidades previstas na referida lei, e o descumprimento das regras emitidas pela legislação acarreta na reprodução de homicídio, violência sexual e outras formas de violência contra as mulheres.

Sabemos que essa violência é repassada de geração em geração. Se o filho viu a mãe apanhando poderá entender que o comportamento masculino violento é lícito e que ele também poderá subjugar sua esposa quando adulto, por isso as produções literárias e as pesquisas científicas sobre o assunto devem ser discutidas, promovendo descobertas quanto ao respeito ao próximo e a si mesmo.

REFERÊNCIAS

FANON, F. **Os condenados da terra.** Juiz de Fora: Editora da UFJF, 1968.

HATOUM, M. **Dois irmãos.** São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

LIMA, N. L. (2009). **A escrita virtual na adolescência:** os blogs como um tratamento do real da puberdade, analisados a partir da função do romance. Tese de doutorado, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte.

MAIA, A.. **Beiradão.** Manaus: Valer, Edua, 1958.

ROCHA, H. **Gaivotas.** Guaratinguetá: Editora Penalux, 2014.

O DESENVOLVIMENTO DE TECNOLOGIA ASSISTIVA PARA O ENSINO-APRENDIZAGEM DE HISTÓRIA NO INSTITUTO FEDERAL DE RONDÔNIA, CAMPUS PORTO VELHO CALAMA

Raaby Liandry de Souza Teixeira[40]
Paulo Alexandre Vara Alves[41]
Xênia de Castro Barbosa[42]

RESUMO: Tendo em vista a popularização do Instituto Federal de Rondônia, o modelo de ensino e a democratização da educação buscada dentro da rede federal de Educação Profissional e Tecnológica, o IFRO – Campus Porto Velho Calama, começa a receber alunos com características e históricos sociais diversos; estas diferenças podem ser socioeconômicas e também físicas e intelectuais. No que se refere à inclusão de estudantes com deficiência foi percebido, ao longo do estudo, aqui relatado, certa dificuldade da instituição em promover inclusão educacional, seja no que tange aos aspectos físicos (assegurar a acessibilidade arquitetônica aos estudantes), seja no que reporta aos aspectos pedagógicos (desenvolvimento de métodos capazes de consolidar a aprendizagem de estudantes com necessidades educacionais especiais). Diante do exposto, surgiu a necessidade de abordagens e ferramentas que auxiliassem nas atividades desenvolvidas dentro e fora de sala de aula por professores de estudantes com necessidades educacionais especiais do IFRO – Campus Porto Velho Calama. A temática do resumo apresentado resultou no estágio realizado através do PIPEEX – Programa de Internacionalização da Pesquisa, Ensino e Extensão, no período compreendido entre Setembro e Dezembro de 2018 no Instituto Politécnico

40 Acadêmica de Análise e Desenvolvimento de Sistemas. Desenvolvedora de Software no Governo do Estado de Rondônia. raabyliandry@gmail.com

41 Doutor em Tecnologia e Sistemas de Informação pela Universidade do Minho, Docente no Instituto Politécnico de Bragança - Portugal. palves@ipb.pt

42 Doutora em Geografia pela UFPR. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Rondônia e do Programa de Mestrado em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. xenia.castro@ifro.edu.br

de Bragança - IPB, orientado pela Dra. Xênia de Castro Barbosa no IFRO e pelo Dr. Paulo Alves, do IPB.

PALAVRAS-CHAVE: Tecnologia Assistiva; Educação; Acessibilidade. História.

INTRODUÇÃO

A Educação Inclusiva é direito da pessoa com deficiência e um dever do Estado, que progressivamente vem superando modelos e práticas segregacionistas rumo a um paradigma educacional mais integrador, mais compreensivo das diferenças e menos discriminatório. Um marco dessa caminhada (que ainda está longe de vislumbrar o fim ideal) foi a Declaração de Salamanca (UNESCO, 1994), que propõe que "as crianças e jovens com necessidades especiais devem ter acesso às escolas regulares, que a elas devem se adequar..." O entendimento do referido documento é que as escolas regulares "constituem os meios mais capazes para combater as atitudes discriminatórias, construindo uma sociedade inclusiva e atingindo a educação para todos" (UNESCO, 1994, p. 8-9).

Considerando o fato de que o IFRO recebeu estudantes desse perfil em sua unidade Porto Velho Calama, é preciso agora desenvolver ferramentas e metodologias que favoreçam a aprendizagem desses estudantes e contribuam para que consigam concluir o curso de forma exitosa. Nesse sentido, o desenvolvimento deste projeto é pertinente, uma vez que se compromete a desenvolver um aplicativo eletrônico para o ensino e a aprendizagem de História para estudantes com Paralisia Cerebral que cursam Ensino Médio Integrado ao Técnico.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de pesquisa tecnológica em desenvolvimento, pautada em Abordagem qualitativa e suporte do método design science. Configura-se como pesquisa aplicada à produção de artefato capaz de solucionar

problema educacional concernente ao ensino e à aprendizagem de História. Tem como objetivo geral contribuir para a inclusão sócio-acadêmica de estudantes Portadores de Necessidades Especiais – PNE, em particular aqueles acometidos por PC - Paralisia Cerebral.

Os materiais que fundamentam a pesquisa e alimentam a plataforma educacional foram elaborados por professoras de História do IFRO e da rede municipal de ensino de Porto Velho, e foram testados e validados por pedagogas especialistas em Educação Especial.

As reflexões teóricas que dão sustento ao estudo têm como principal eixo a Tecnologia Assistiva – TA. A TA é um termo utilizado para identificar todo material ou recurso que pretende desenvolver habilidades na pessoa com deficiência e proporcionar vida independente e inclusão. Neste sentido, a TA irá desenvolver uma habilidade deficitária e possibilitar a realização de alguma tarefa que tem como impedimento a deficiência ou o envelhecimento. A TA pode ser dividida em categorias, tais como: auxílios para a vida diária e vida prática, comunicação aumentativa e alternativa, recursos de acessibilidade, sistemas de controle de ambiente, projetos arquitetônicos para acessibilidade, órteses e próteses, adequação postural, auxílios de mobilidade, auxílios para ampliação da função visual e recursos que traduzem conteúdos visuais em áudio ou informação tátil, mobilidade em veículos, esporte e lazer.

Muitas vezes confundida com os equipamentos utilizados em condições de reabilitação na área terapêutica e em casos específicos da Medicina, a Tecnologia Assistiva é um “recurso do usuário” e não um “recurso do profissional”, assim como a bengala é para o cego, como os recursos de leitura em voz alta é para os disléxicos e deficientes intelectuais, a TA está para os recursos que promovem a independência, e que servirá em diferentes momentos da vida cotidiana do (BERSCH, 2017).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A educação é direito social público e as pessoas com necessidades educacionais específicas devem receber uma educação inclusiva e eficiente, o que pressupõe não só a acolhida nos sistemas formais de ensino, mas o acompanhamento pedagógico especializado, que viabilize sua socialização e aprendizagem significativa. Para Fernando Moraes (2015), é imperioso educar para o Pertencimento Social, ou seja, para o protagonismo criativo e ético nas várias esferas da sociedade.

A realização do indivíduo, todavia, se dá na vida coletiva, nos quadros das condições reais da vida social, com seus determinantes culturais e econômicos, suas possibilidades e barreiras. Nesse sentido, aliamo-nos a uma concepção dialética da educação e a uma pedagogia crítica, que sustenta que "a formação do homem se dá pela elevação da consciência coletiva realizada concretamente no processo de trabalho (interação) que cria o próprio homem" (GADOTTI, 2012, p. 176). Essa concepção defende uma escola efetivamente inclusiva, que crie condições para promover a independência dos estudantes.

Considerando-se que, no caso de estudantes PNE, a autonomia e independência requerem em muitos casos a disponibilização de Tecnologias Assistivas propusemo-nos a desenvolver uma plataforma digital acessível aos estudantes com paralisia cerebral que cursam Ensino médio no IFRO.

O conteúdo didático, produzido pelas professoras de história, foi dividido em eixos temáticos dentro da plataforma, trazendo através dos quatro elementos da natureza: água, fogo, terra e ar acontecimentos históricos metaforicamente e imageticamente relacionáveis a esses elementos, o que permite aos estudantes visualizar uma plataforma educacional com interfaces amigáveis e intuitivas, que facilita o processo de ensino e aprendizagem e contribui para a permanência e êxitos dos alunos.

Figura 1 - Tela de login da plataforma.

Figura 2 - Eixos temáticos
Fonte: Captura de tela do protótipo do sistema.

Além de contar com uma interface intuitiva e de fácil acesso, a plataforma em desenvolvimento terá os seguintes recursos de acessibilidade: botões de autocontraste para alunos com baixa visão, a leitura de textos por voz (utilizando serviços de voz da Google) e funcionalidade de autocomplemento ao digitar palavras ao responder ou pesquisar conteúdos dentro da plataforma.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Estima-se que a tecnologia em desenvolvimento trará benefícios para: (1) a instituição, que poderá aprimorar seu processo de inclusão educacional, (2) para os docentes de História, que terão uma ferramenta específica e inovadora para trabalhar com esses alunos, reforçando conteúdos e atividades trabalhados em sala de aula, (3) para os estudantes, que poderão operar o aplicativo, ler material qualificado e fazer atividades que os ajudarão a prosseguir na vida acadêmica, e de maneira tangencial, poderá contribuir ainda para o desenvolvimento regional, na medida em que favorecerá a inclusão de pessoas com deficiência nos processos produtivos e acadêmicos.

REFERÊNCIAS

BERSCH, R. **Introdução à Tecnologia Assistiva.** Assistiva. Porto Alegre; 2017. Disponível em: http://www.assistiva.com.br/Introducao_Tecnologia_Assistiva.pdf Acesso em 12 mai 2019.

GADOTTI, M. **Concepção dialética da Educação:** um estudo introdutório. 16ª ed. São Paulo: Cortez, 2012.

MORAES, F. **A arte de pertencer:** os invisíveis do nosso século. Ribeirão Preto: Conceito Editora, 2015.

UNESCO. Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura. **Declaração de Salamanca** - Sobre Princípios, Políticas e Práticas na Área das Necessidades Educativas Especiais, Salamanca: 1994

O LUGAR DA MULHER NOS JOGOS ELETRÔNICOS

Flávia Fendt[43]
Maria Luiza Silva[44]
Lediane Fani Felzke[45]

RESUMO: Os jogos eletrônicos são os meios de comunicação que mais vêm crescendo no mundo. Com a finalidade de analisar a participação feminina neste tipo de meio, este trabalho buscou analisar o lugar ocupado pelas mulheres nos jogos eletrônicos e, em especial, pelas estudantes nos campeonatos do IFRO, Campus Ji-Paraná. Esta análise foi motivada por um padrão de comportamento nas relações de comunicação masculino-femininas nos jogos. A metodologia de coleta de dados foi baseada nas experiências pessoais vivenciadas pelas autoras do presente trabalho durante um ano de análise e pesquisa de comportamentos e diálogos, dentro e fora da comunidade gamer. Este método é chamado de autoetnografia. Utilizou-se um caderno de anotações de experiências vividas no dia a dia, como um diário de interações e experiências, no qual foram descritas as situações experienciadas pelo contato com outros jogadores dentro e fora dos jogos. Percebeu-se que esse contato, em relação à presença das jogadoras, é, em sua maioria, hostil, agressivo e desrespeitoso. Conclui-se que, apesar dos incentivos e maior inclusão das jogadoras nos campeonatos em relação aos anos anteriores, ainda é necessário maior conscientização e respeito às jogadoras e jogadores nos meios virtuais.

PALAVRAS-CHAVE: Meio virtual; Relação de gênero; Campeonatos do IFRO.

43 Aluna do 2º ano do curso Técnico de Informática Integrado ao Médio, IFRO, campus Ji-Paraná. Email: flaviafendt@gmail.com

44 Aluna do 2º ano do curso Técnico de Informática Integrado ao Médio, IFRO, campus Ji-Paraná.

45 Doutora em Antropologia pela UNB. Docente do Instituto Federal de Rondônia (IFRO) - Campus Ji-Paraná e do Programa de Mestrado Profissional em Rede Nacional em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT. Email: lediane.fani@ifro.edu.br

INTRODUÇÃO

Os jogos eletrônicos são uma das maiores formas de entretenimento mundial. Com este meio de comunicação, várias pessoas ao redor do mundo podem se comunicar tanto de uma forma verbal, utilizando microfone, quanto de forma escrita, por meio dos chats online dos jogos, suas plataformas digitais e fóruns de discussão. Desse modo, há facilidade para o discurso de ódio dentro deste meio. Torna-se mais fácil contribuir para a opressão masculina contra a feminina de modo geral, trazendo o machismo que existe na sociedade para dentro dos jogos. E, muitas vezes, o preconceito nesse meio é tão grande que muitas jogadoras deixam de jogar online com comunicação ou, mesmo, param de jogar online para não sofrer preconceito pelo seu gênero.

Desde que as mulheres estão no ventre de suas mães, elas são induzidas a seguir passos pré-determinados pela própria família e sociedade. A elas se atribuem expectativas sociais quanto ao gênero que são produtos de uma cultura tradicionalmente violenta, que visa moldar seus corpos e comportamentos para o atendimento de desejos e demandas muitas vezes alheias à sua própria vontade e a seus interesses pessoais. Exemplo disso é a exigência de feminilidade e delicadeza que, desde a infância é exigida das meninas e é culturalmente relacionada à cor rosa. Se são meninas têm que usar a cor rosa para serem representadas e representarem seu gênero. E os meninos, por sua vez, são representados pela cor azul.

Além da forma como as mulheres são criadas: diferentemente dos homens, os quais são ensinados, desde crianças, que precisam trabalhar, ter autonomia, coragem e prover a parte financeira da casa, as mulheres são educadas para cuidar da casa, limpar e cozinha, ser obedientes e dóceis e para deixar “o marido feliz”. São educadas de modo que a prioridade delas não sejam elas próprias, mas as necessidades de terceiros. A base

da felicidade feminina não pode ser a felicidade masculina, o exclusivo atendimento a seus desejos.

O machismo está tão estruturado na nossa sociedade que muitas pessoas já nem se incomodam de ouvir frases como "Esse jogo é de menininha", "Para de jogar igual moça!" "Você não pode jogar esse jogo porque ele é de homem". Muitos já nem percebem a gravidade que tais afirmações podem causar, limitando as práticas culturais de meninos e meninas. Sempre ouvimos que futebol é coisa de menino, e meninas foram sistematicamente desestimuladas a praticar determinadas atividades, sobretudo jogos, mas e se essa menina que ouviu que ela não poderia jogar esse jogo porque "ele é de menino" se tornasse a melhor jogadora de futebol do mundo? O potencial feminino tem sido limitado, em vários aspectos por discursos e práticas violentas, estruturadas no patriarcado e no machismo.

No que reporta a jogos eletrônicos a situação das mulheres não é diferente. Muitas meninas vivem ou viveram nos anos em que a Lan House era onde todo mundo estava, mas elas não podiam ir até lá porque os pais diziam que "não era lugar de menina". Dessa forma, todos contribuíram para o preconceito que as meninas sofrem dentro das comunidades de jogos. Se as meninas fossem criadas desde pequenas sabendo que não existe "coisa de menino" ou "coisa de menina", a situação feminina dentro dos jogos seria totalmente diferente.

Uma pesquisa divulgada durante a Campus Party 2015, já indicava uma maior presença do público feminino brasileiro no segmento de games. Em 2013, as mulheres respondiam por 41% do total de jogadores, porcentagem que saltou para 47,1% na Game Brasil 2015 (BERNARDO, 2017). No ano passado, uma pesquisa feita pelo Game Brasil, aponta que, pelo terceiro ano consecutivo, as mulheres são a maioria entre os jogadores. Elas somam mais de 58,9%, dos jogadores (FERREIRA, 2018). Todos esses avanços no meio dos

jogos eletrônicos, não foi suficiente para driblar o machismo e preconceito presentes nesse meio. Todos os dias, centenas de reclamações são feitas em redes sociais e em fóruns de jogos, sobre o machismo que as jogadoras sofrem pelo simples fato de serem meninas e estarem jogando online.

Muitas jogadoras, para evitar o desconforto de atitudes machistas no contexto de jogos e competições virtuais, camuflam sua identidade, utilizando-se de nicknames masculinos e avatares neutros, para assim se passarem por menino e não serem perturbadas. Há casos onde a comunicação por microfone é quase que obrigatória por questão da mecânica do jogo, como é o caso do Counter-Strike: Global Offensive. A única forma que possuem é a utilização de programa de edição de voz, para assim se identificarem como meninos e não se submeterem a possíveis discriminações e a assédios direcionados. Aos poucos, as meninas estão ampliando a participação nesse meio, participando de campeonatos, eventos e de jogos eletrônicos de forma geral. É possível demonstrar que não há realmente um problema em ser mulher e jogar, e o fato de alguém jogar não quer dizer que, por ser mulher, vá, necessariamente, jogar de uma forma pior e com menor desempenho em relação a um homem.

MATERIAIS E MÉTODOS

Essa pesquisa foi feita por meio de revisão bibliográfica sobre o tema, em especial textos publicados sobre jogos eletrônicos e a questão de gênero. Nossa metodologia principal foi a autoetnografia, que é uma abordagem teórica, metodológica e principalmente textual, que procura registrar as experiências vivenciadas. Nesta metodologia, o pesquisado é o próprio autor, nesse sentido, o eu do pesquisador se torna visível no processo, este eu não é separado do ambiente, ele só existe

na relação com o outro, é, portanto, o eu conectado com o seu entorno (ADAMS; ELLIS; JONES; 2013). Para os dados sobre o Campus Ji-Paraná, foi feita pesquisa documental, coleta de dados quantitativos nas bases de dados disponíveis no Campus e fotografias da presença feminina em jogos e campeonatos do IFRO.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Vivenciamos, ao longo de nossas partidas de jogos eletrônicos, alguns casos sérios e criminosos. Um dos jogos que mais jogamos atualmente é o Counter-Strike: Global Offensive, que permite a comunicação tanto por chat de texto quanto por voz. Assim que entrei na partida, um dos jogadores, sem motivo algum, começou a enunciar palavras chulas e de baixo calão direcionadas a todas as mulheres possivelmente presentes. Ignorando totalmente os comentários desrespeitosos e desnecessários, continuei a jogar, mas os xingamentos não paravam. Os comentários foram de que "Isso aqui não é jogo pra moça, não" até coisas piores e constrangedoras, que podem ser consideradas assédio. Vale lembrar que eu não estava utilizando o microfone, porque, até então, não havia necessidade. Mas depois de certo tempo, resolvi utilizar o microfone e questionei sobre o porquê de ele estar dizendo coisas horríveis.

Depois que o agressor viu que eu realmente era uma menina, as coisas pioraram. Dizia que "Só podia ser mulher para estar jogando desse jeito" e ainda que o motivo de ele estar sendo totalmente preconceituoso era porque eu não estava utilizando do microfone. Depois disso, ele abriu uma votação para me expulsar da sala, com a justificativa de que eu era uma "mulher e por isso não podia estar online jogando aquela partida". Minutos depois fui expulsa daquela sala, por ser mulher e jogar.

Outra situação ocorreu após uma partida competitiva no jogo FIFA17. Recebi uma mensagem privada do player com o qual estava jogando contra. O conteúdo da

mensagem me advertia a não jogar jogos online, sobretudo jogos de futebol, que segundo ele, é "masculino". Certa vez, fui pesquisar como seria a reação dos homens nos jogos eletrônicos de uma plataforma totalmente diferente das que eu jogava antes. Ao invés de utilizar um computador de mesa, utilizei um console de vídeo game.

Na minha percepção, a presença feminina seria menor já que o acesso ao console é mais difícil de que um computador de mesa e a aceitação masculina de uma menina na partida seria negativa. Ao contrário do que eu imaginava fui totalmente surpreendida, pois fui tratada de forma igual aos meninos e todos interagiram de forma positiva, diferentemente da experiência ocorrida com jogos de computador de mesa.

Todo o ano, o IFRO leva os alunos do 3° ano do curso técnico em informática para o evento de tecnologia Campus Party, em São Paulo e nós tivemos acesso aos dados de pessoas que foram para o evento desde 2015. Ficamos surpresas com a quantidade de meninas que já foram para esse evento. Em 2015, a presença feminina era muito inferior à masculina, já em 2016, houve aumento da presença feminina e um balancemanto entre os dois generos. A mesma coisa aconteceu em 2019. Os dados mostram que o interesse das estudantes do Campus Ji-Paraná em relação à Informática e à participação em eventos da área encontra-se em um mesmo patamar quantitativo que o masculino. Resta saber sobre a qualidade dessa participação que, no mundo dos jogos, ainda é inferior e muito discriminada.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os jogos não deveriam ser espaço para a hostilidade e manifestações de preconceito. No caso dos jogos eletrônicos, a maioria possui função lúdica, de socialização e promoção do lazer, entretanto, as experiências construídas, com a pesquisa, ora relatadas, revelam

que eles têm se constituído em espaço privilegiado de agressão verbal às mulheres e de violência simbólica às jogadoras. Muitos homens utilizam do anonimato possibilitado pelos jogos eletrônicos para propagação do ódio contra as mulheres e impetração de ofensas.

Para superar esse cenário e ampliar a igualdade de gênero entendemos, ser fundamental uma educação pautada no respeito e na compreensão da diversidade, desde a infância. Se todos os homens que ofendem mulheres pelo seu gênero tivessem uma educação diferente da que tiveram, talvez o machismo nos jogos eletrônicos não fosse prática tão comum e opressora. Ademais, há que se considerar que o machismo é mais evidente nos jogos eletrônicos do que nas competições presenciais, o que nos possibilita chegar à conclusão de que pelo fato de os homens estarem atrás de um computador, de um nickname e, utilizando um microfone, pelo qual a única coisa que sabemos deles é a voz, eles se sentem superpoderosos e com "razão" de ofender verbalmente qualquer um, disseminando o ódio nesse meio. Talvez eles saibam que, pessoalmente, eles provavelmente não teriam coragem, e a reação das pessoas que estariam ao redor seria majoritariamente de reprimir tal atitude. Assim, os jogos deviam ter uma segurança melhor, exigir dados mais precisos dos jogadores, de modo a combater o machismo e o preconceito, que tolhem os direitos e possibilidades de ação das mulheres e meninas.

REFERÊNCIAS

BERNARDO, **A. Maioria entre gamers no Brasil, mulheres enfrentam preconceito e assédio.** Rio de Janeiro: BBC Brasil, 2017. Disponível em: http://www.bbc.com/portuguese/brasil-39287008. Acesso em: 15.05.2018.

FERREIRA, C. **Pesquisa Game Brasil 2018 revela perfil dos jogadores brasileiros.** Torcedores, 2018. Disponível em: https://www.torcedores.com/noticias/2018/05/pesquisa-game-brasil-2018-revela-perfil-dos-jogadores--brasileiros Acesso em 12 jul. 2019.

ADAMS, T. E.; ELLIS, C. JONES, S. H. **Handbook of autoethnography.** (Coleção Queer). Left Coast Press, Walnut Creek: 2013.

LIVROS CRIATIVOS: UM OLHAR SOBRE A NEGRITUDE BRASILEIRA

Ronilson de Sousa Lopes[46]
Fancliene de Sousa Batista[47]
Claudina Azevedo Maximiano[48]

RESUMO: Livros criativos, um olhar sobre a negritude brasileira é o título de um projeto organizado no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas, Campus Lábrea, pelos alunos dos primeiros anos do Ensino Médio Técnico dos cursos de Administração, Informática e Agropecuária. A partir da vivência desse projeto, estamos propondo este artigo com o objetivo de fazer a análise das narrativas criadas pelos alunos no referido projeto. A cultura afro-brasileira, o processo de violência e discriminação permearam a produção dos livros artesanais, construídos pelos alunos. A metodologia utilizada foi à pesquisa-ação-participativa desde a produção dos textos a confecção dos livros, foram aqui apresentadas na perspectiva da análise do discurso, com destaque para a forma que a violência se evidencia nos diversos textos apresentados.

PALAVRAS-CHAVE: Literatura; Educação; Violência; Produção textual

INTRODUÇÃO

O projeto *Livros Criativos: um olhar sobre a negri-*

46 Mestrando em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professor do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Lábrea. E-mail: ronilson.lopes@ifam.edu.br.

47 Mestranda em Estudos Literários pela Fundação Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Professora de Ensino Básico da Rede de Educação Marcelinas do Estado de Rondônia. E-mail: fan_liene@hotmail.com.

48 Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas – IFAM *Campus* Lábrea.E-mail: claudina.maximiano@ifam.edu.br.

tude brasileira foi idealizado pela professora Claudina Azevedo Maximiano, a qual convidou uma equipe de professores e servidores do Instituto Federal do Amazonas (IFAM) do Campus Lábrea para participar do projeto. O projeto teve como objetivo geral possibilitar aos alunos dos primeiros anos dos cursos Técnicos de Nível Médio Integrado em Administração, Informática e Agropecuária um exercício reflexivo sobre igualdade racial e respeito à diferença, tendo como referência a temática do Negro no Brasil e a busca de atitudes que gerem a felicidade, como princípio filosófico.

Como objetivo específico foi proposta a produção de livros criativos sobre o tema "Negros no Brasil". A partir da temática e do exercício criativo os alunos apresentaram narrativas sobre a temática do racismo, intolerância religiosa e violência. O processo de produção textual foi acompanhado da expressão artística manual na confecção dos livros com caixa de papelão, tecido e outros materiais que deram vida à dinâmica de cada texto produzido.

O projeto teve um caráter interdisciplinar, cada professor trabalhou o seu componente curricular interligando os conteúdos à questão do "Negro no Brasil", com destaque para a disciplina de filosofia. O professor buscou aproximar os conteúdos introdutórios sobre Sócrates e Platão, o Mito da Caverna como metáfora do Mundo Sensível e Inteligível, bem como os filósofos helenísticos, levantando as discussões sobre ética e felicidade. A partir desse contexto foi possível desenvolver ideias que se relacionam com os problemas trazidos por meio dos textos produzidos pelos alunos, que destacavam a questão do preconceito. A atitude antiética e a ignorância causam sofrimento, sendo relacionadas à imagem conceitual do "Mito da Caverna" (Platão, 380 A.C).

A proposta deste artigo é fazer a análise das narrativas criadas pelos alunos através do projeto livros criativos, com ênfase nas questões de violência apresenta-

das nos diversos textos (livros criativos). A apresentação do resultado do projeto foi realizada na Praça Coronel Labre, no centro da cidade de Lábrea-AM, atingindo um público amplo entre crianças, jovens e adultos.

MATERIAIS E MÉTODOS

Este projeto utilizou a metodologia de pesquisa-a-ção-participante, que é uma modalidade de pesquisa "inspirada em Paulo Freire", (TOZONI-REIS, 2010, p. 74), e articula a investigação com a educação e a participação.

> Essa modalidade exige também que todas as ações realizadas, tanto as de caráter investigativo quanto as de caráter educativo, contem com a participação dos sujeitos envolvidos. Dessa forma, o *planejamento participativo*, também conhecido como *planejamento dialógico*, apresenta-se como uma importante e produtiva técnica para os estudos através da pesquisa-ação-participativa (TOZONI-REIS, 2010, p. 74).

O trabalho foi desenvolvido de forma coletiva, envolvendo professores e alunos, desde o momento da discussão conceitual, pesquisa, produção textual e a produção artesanal dos livros. A exposição foi organizada em forma de espaços criativos de contação de histórias, de forma lúdica. Contar histórias é suscitar o imaginário, possibilitar a vivência de impasses de nossa sociedade e conhecer possibilidades de soluções (MACHADO, 2015). Os alunos envolvidos no projeto puderam ter a experiência de tocar o sensível, aguçar a própria sensibilidade e a dos leitores, a partir das dinâmicas escolhidas para apresentação das narrativas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

O projeto foi desenvolvido em cinco etapas: a primeira, de discussão conceitual deu-se em sala de aula, seguida de organização do grupo de trabalho. A terceira

etapa contou com a produção textual, e criação das histórias. Tal produção foi acompanhada pelos professores que fizeram as análises críticas aos diversos textos. A quarta etapa foi a produção dos livros criativos, e por fim a apresentação dos livros na Praça Coronel Labre, no dia 17 de novembro de 2018, das 18 às 20 horas.

Os alunos, nos espaços de contação de história, apresentaram para as crianças, jovens e adultos os livros e as respectivas histórias. Os textos revelaram reflexões aprofundadas sobre a questão do preconceito, a não aceitação da diferença, a questão estética com relação a não-aceitação da beleza negra. Outro destaque foi à problemática da intolerância religiosa. Tais temas revelam a violência histórica sofrida pelos negros no Brasil.

Dentre os livros apresentados destacamos. "O cabelo crespo de Lili", que aborda a questão da aceitação da beleza negra, cuja narrativa apresenta um recorte de gênero, quando retrata a beleza da mulher negra, e a discriminação sofrida por meio do cabelo crespo.

Figura 1: Livros criativos
Fonte: SILVA, Dávilla, 2019.

A ideia da associação do cabelo crespo com "cabelo ruim", que denota o preconceito, presente no discurso coloquial, historicamente autorizado foi um dos temas enfrentados nas discussões. Para Foucault,

> Em uma sociedade como a nossa, conhecemos, é certo, procedimentos de exclusão. O mais evidente, é a interdição. Sabe-se bem que não se pode falar de tudo em qualquer circunstância, que qualquer um, enfim, não pode falar de qualquer coisa. Tabu de objetos, ritual da circunstância, direito privilegiado ou exclusivo do sujeito que fala: temos aí o jogo de três tipos de interdições que se cruzam, se reforçam ou se compensam, formando grade complexa que não cessa de se modificar [...] (FOUCAULT, 1996, p. 09).

Nesse sentido, o discurso oficial não autoriza falar abertamente o que se pensa. Utiliza-se do discurso velado. O negro vivencia o preconceito e as atitudes de racismo em seu cotidiano, velada no discurso oficial, como apontado na narrativa "O Cabelo de Lili". A singularidade do discurso apresentado nesta narrativa nos aproxima das reflexões de Florestan Fernandes (1989) acerca da necessidade de efetiva democracia racial:

> A democracia racial só será uma realidade quando houver, de fato, igualdade racial no Brasil e o negro não sofrer nenhuma espécie de discriminação, de preconceito, de estigmatização e de segregação, seja em termos de classe, seja em termo de raça (FERNANDES, 1989 p. 22)

De modo geral, os conteúdos dos livros trouxeram a temática do Negro no Brasil com bastante expressividade, como demonstra a frase: "A minha cor é o respeito e o amor...", ou "vamos respeitar os nossos amiguinhos", do livro da aluna Wandila, do primeiro ano de Agropecuária, o qual tem sua imagem seguinte,

Figura 2: O Cabelo de Lili
Fonte: SILVA, Davilla, 2018.

Nesse livro, assim como em vários outros, percebemos a dimensão do princípio ético cristão, o amor, como máxima de respeito entre os seres humanos. Mas, também lembra o filósofo Epicuro, "O ser bem-aventurado e imortal não tem incômodos nem os produz aos outros" (EPICURO, 1985, p. 51).

Elaine Leonarczyk Souza (2016), na sua monografia: *As violências na Literatura infantojuvenil brasileira: uma análise a partir do Programa Nacional Biblioteca da Escola - PNBE 2013*, ao discutir questões da violência na literatura afirma que:

> O silêncio e a ausência que são impingidos a esses personagens menos favorecidos enfatizam o fato de que as violências, nas narrativas infantojuvenis brasileiras analisadas, tem disfarces que precisam ser desmistificados também no âmbito do fazer literário. Ou seja, observa-se que a violência acontece não apenas no plano do mundo representado, mas também no modo de construção do próprio discurso literário (SOUZA, 2016, p. 99).

A produção literária dos alunos do IFAM/*Campus* Lábrea trouxe elementos que acabam por demonstrar o discurso da violência, que permeia o cotidiano dos pró-

prios adolescentes, nesse caso autores. Por exemplo, no conto "A Bailarina", a aluna retrata uma criança negra que sonha em ser bailarina, mas que ao frequentar uma escola de danças é discriminada pelas colegas por causa dos cabelos serem diferentes, crespos, denotando a questão da violência que prevalece no discurso descrito na narrativa. No imaginário da autora (aluna), o universo da dança clássica, pelo que ela vê representado na TV e nos livros é somente para pessoas brancas.

Observa-se, portanto, que os contos abordam questões como o preconceito e discriminação, antigos problemas da sociedade brasileira. E ao mesmo tempo apontam o processo histórico de estigmatização e exclusão social, herança de mais de 300 anos de escravidão do negro no Brasil.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Projeto "Livros Criativos: um olhar sobre a negritude brasileira" pode ser considerado como uma possibilidade criativa no contexto da reflexão sobre a questão negra no Brasil. A partir do exercício da criatividade, de forma lúdica foi possível discutir com alunos (adolescentes) e com a sociedade labreense, sobre um tema fundamental no contexto da discussão sobre diversidade étnica no Brasil.

As diversas produções textuais, produzidas trouxeram de forma significativa a questão da violência sofrida pelo negro na sociedade brasileira. Ao mesmo tempo em que os alunos apontaram as situações de desrespeito, racismo e intolerância religiosa, também mostravam possíveis caminhos reflexivos para o enfrentamento dessa violência. Em todos os textos as histórias foram concluídas mostrando o respeito às diferenças como caminho para superação da violência sofrida pelos negros no Brasil.

A singularidade desta proposta foi trazer um tema relevante sobre a sociedade brasileira para a sala de aula, criar um espaço de reflexão em que os alunos (adolescentes) pudessem de forma criativa e lúdica criar narrativas, formular opiniões e produzir um processo de socialização de ideias com as pessoas da comunidade.

REFERÊNCIAS

EPICURO. Antologia de textos. In: EPICURO et al. **Antologia de textos/Da Natureza/Da República/Consolação da minha Mãe Hélvia/Da Tranquilidade da Alma/Medicina/Apocoloquitose do Divino Cláudio/Meditações.** 3º ed. São Paulo: Abril Cultural, 1985. (Coleção Os Pensadores). Disponível em: http://moodle.ufsc.br>view. Acesso em 08 agosto 2019.

FERNANDES, F. **O significado do protesto negro.** São Paulo: Cortez, 1989. (Coleção polêmicas do nosso tempo, V. 33). Disponível em: https://farofafilosofia.com.br. Acesso em 24 de agosto de 2019.

FOUCALT, M. **A ordem do discurso.** 3. ed. Loyola: São Paulo, 1996.

MACHADO, H. M. **A literatura infantil, a contação de histórias e o processo inicial de escolarização:** em discussão a proposta do MEC. In: XII Congresso Nacional de Educação – EDUCERE, 2015. Disponível em: educere.bruc.com.br>pdf2015. Acesso em 23 de Agosto 2019.

SOUZA, E. L. **As violências na Literatura infanto-juvenil brasileira: uma análise a partir do PNBE 2013.** Dissertação (Mestrado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2016. Disponível em: www.educadores.diaadia.pr.gov.br. Acesso em: 08 agosto 2019.

TOZONI-REIS, M. F. C. **Metodologia da Pesquisa.** 2. ed. Curitiba: IESDE BRASIL S.A., 2010.