

**UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL DE PERNAMBUCO
FUNDAÇÃO JOAQUIM NABUCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E
IDENTIDADES**

LÍLIAN SILVA SAMPAIO DE BARROS

**“NÃO É TODA MULHER QUE QUER SER PARTEIRA NÃO!”.
O ENSINO DA APRENDIZ DE PARTEIRA COMO TRADIÇÃO E IDENTIDADE DA
PARTEIRA INDÍGENA PANKARARU**

**RECIFE
2019**

LÍLIAN SILVA SAMPAIO DE BARROS

**“NÃO É TODA MULHER QUE QUER SER PARTEIRA NÃO!”.
O ENSINO DA APRENDIZ DE PARTEIRA COMO TRADIÇÃO E IDENTIDADE DA
PARTEIRA INDÍGENA PANKARARU**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco e da Fundação Joaquim Nabuco para obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades.

Orientador: Prof. Dr. Moisés de Melo Santana

RECIFE

2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema Integrado de Bibliotecas da UFRPE
Biblioteca Central, Recife-PE, Brasil

B277n Barros, Lilian Silva Sampaio de
“Não é toda mulher que quer ser parteira não!”. O ensino da aprendiz
de parteira como tradição e identidade da parteira indígena Pankararu /
Lilian Silva Sampaio de Barros. - 2019.
207 f.: il.

Orientador: Moisés de Melo Santana.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Federal Rural de
Pernambuco / Fundação Joaquim Nabuco, Programa de Pós-Graduação
Associado em Educação, Culturas e Identidades, Recife, BR-PE, 2019.
Inclui referências, anexo(s) e apêndice(s).

1. Parteiras 2. Educação 3. Aprendizagem 4. Índios Pankararu
4. Identidade I. Santana, Moisés de Melo, orient. II. Título

CDD 370

LÍLIAN SILVA SAMPAIO DE BARROS

“NÃO É TODA MULHER QUE QUER SER PARTEIRA NÃO! O ENSINO DA
APRENDIZ DE PARTEIRA COMO TRADIÇÃO E INDENTIDADE DA PARTEIRA
INDÍGENA PANKARARU”

Dissertação apresentada como requisito parcial
para a obtenção do título de Mestre, pelo
Programa de Pós-Graduação em Educação,
Culturas e Identidades Associado
Universidade Federal Rural de Pernambuco e
Fundação Joaquim Nabuco

Aprovado em 25.06.2019

BANCA EXAMINADORA

Dr. Moisés de Melo Santana – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Orientador e Presidente

Dr^a Vânia Rocha Fialho Paiva – Universidade de Pernambuco
Examinadora Externa

Dr. Hugo Monteiro Ferreira – Universidade Federal Rural de Pernambuco
Examinador Interno

DEDICATÓRIA

Dedico essa dissertação às centenas de parteiras que Deus colocou em meu caminho para me inspirarem na caminhada como profissional e principalmente como mulher.

Às parteiras Pankararu e suas aprendizes que estão nesse mundo e as da ancestralidade que me permitiram conhecer o saber, dom e missão do mundo delas. Ao povo Pankararu, pela permissão de adentrar em seu território.

AGRADECIMENTOS

Como falado na minha defesa, ao pensar em fazer esses agradecimentos me vinha a vontade de chorar pela emoção de tantas e tantos que me inspiraram, que me incentivaram, que estiveram ao meu lado.

Nesse momento choro, e ele vem com profundos agradecimentos por todos que citarei aqui e aqueles também que não caberão nessa página, pois, se fosse escrever os nomes de cada um/uma nessas estradas que andei, chegaria até a terra Indígena Pankararu!

Agradeço a Deus pelo dom da vida e aos meus pais, Carlos Sampaio (*In Memoriam*) e Eliete Maria José da Silva Sampaio. Ao meu irmão Thebio Sampaio, pelos seus esforços em minha caminhada. Aos amigos que estão sempre ao meu lado.

Ao meu companheiro Paulo Barros e ao meu filho Ícaro Barros, por estarem ao meu lado e no dia-a-dia nesses dois anos e compreenderem os momentos que estive ausente de casa no campo de pesquisa.

Agradeço ao povo Pankararu, às parteiras e aprendizes por autorizarem minha presença em sua terra, na sua comunidade e em suas casas.

Ao Distrito Sanitário Indígena de Pernambuco e aos Conselho Distrital Indígena pela apreciação e aprovação do desenvolvimento do projeto que originou essa dissertação.

As minhas inspiradoras Paula Viana e Núbia Melo por me apresentarem ao mundo das parteiras tradicionais.

A Letícia Katz e em seu nome todas/os da Saúde da Mulher e da Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco e a Catarina Fábria Tenório Ferro e em seu nome os que fazem a V Gerência Regional de Saúde – Garanhuns, pelo apoio nos meus estudos.

Aos profs. Hugo Monteiro e Vânia Fialho pelos encaminhamentos na qualificação que oportunizaram o meu crescimento na pesquisa e pelas contribuições da banca.

A educadora amorosa Maria da Dores Silva Nascimento, mãe Dôra (voltando a chorar), que me acolheu em sua casa e na sua família, compreendendo a importância do registro dessa pesquisa na realidade em que vivia de mulher, mãe, avó, trabalhadora, parteira, educadora e outros poderosos papéis que tem junto a seu povo. Sem suas orientações e seu prazer em ensinar essa pesquisa não teria o chão firme do Toré Pankararu.

E por fim (chorando ainda mais), meu profundo agradecimento ao meu querido orientador prof. Moisés de Melo Santana, por se deixar mergulhar e na temática da pesquisa e intensamente me guiar e instigar a escrever o que tinha em minha vivência e transformá-la nesse manuscrito.

Samarica, ooooh, Samarica parteeeeeira!
Qual o quê, aquelas hora no sertão,
meu fi', só responde s'a gente dê o prefixo:

- Louvado seja nosso senhor J'us Cristo!
- Para sempre seja Deus louvado.
- Samarica, é Lula... Capitão Barbino mandou
vê a senhora que Dona Juvita já tá com dô de menino.
- Essas hora, Lula?
- Nesse instante, Capitão Barbino cuspiu no chão,
eu tem que vortá antes do cuspe secá.

Samarica Parteira
Luiz Gonzaga - 1973
Compositor: Orlando Rodrigues

RESUMO

Esta pesquisa buscou compreender o processo de formação de parteiras indígenas Pankararu através da aprendiz de parteira por intermédio da identificação dos elementos constitutivos da tradição e da identidade subjacentes às vivências desenvolvidas e mediadas na relação pedagógica com as suas aprendizes. Parteira indígena é aquela que atende ao parto domiciliar (PD) na comunidade e assim é reconhecida. Ao longo de anos os Pankararu tem conservado a tradição do PD com a perpetuação desse saber entre as mulheres da aldeia. A busca de aprendizes para inserção no partejar é primordial pela idade avançada das parteiras e pela oportunidade outras formações remuneradas pelas mulheres jovens. Realizou-se um estudo de caso etnográfico na educação com parteiras indígenas Pankararu e aprendizes de parteira que possibilitou a observação da vivência prática e a rotina das parteiras na perspectiva de situações resposta (AMADO, 2017) para essa demanda em educação (ANDRÉ, 2005). A entrevista narrativa com roteiro, a observação do campo e, complementarmente, documentos oficiais, constituíram as múltiplas técnicas e instrumentos de dados do método etnográfico. As Pankararu utilizam a tradição do PD e os rituais no ensino indígena das aprendizes, ele reconhece, valoriza e se fundamenta em variadas dimensões, lógicas étnicas, simbólicas, coletivas, familiares e da mulher. Mesmo existindo segredos que não podem ser revelados em uma etnografia, como a aprendiz é escolhida, os elementos da tradição e da sua identidade, os cenários e situações de aprendizado, os saberes essenciais, como é dado o título de parteira e a relação com os cursos advindos de órgãos governamentais foram questões elucidadas na pesquisa. O PD em Pankararu vem se fortalecendo pelo posicionamento das parteiras de ter uma aprendiz mesmo fora de sua relação familiar direta.

Palavras-chave: Parteira Indígena Pankararu, Aprendiz de parteira, Tradição, Identidade, Ensino.

ABSTRACT

This research aimed to understand the process of training Pankararu indigenous midwives through the midwife trainee through the identification of the constitutive elements of tradition and identity underlying the experiences developed and mediated in the pedagogical relationship with their apprentices. An indigenous midwife is one who attends home birth (PD) in the community and is thus recognized. Over the years the Pankaratu have preserved the tradition of the PD with the perpetuation of this knowledge among the women of the village. The search for apprentices for insertion in the parish is essential because of the advanced age of the midwives and the opportunity of other paid education for young women. An ethnographic case study was carried out in education with Pankararu indigenous midwives and midwife apprentices who made it possible to observe the practical experience and routine of midwives in the perspective of response situations (AMADO, 2017) for this demand in education (ANDRÉ, 2005) . The narrative interview with script, the observation of the field and complementarily, official documents, constituted the multiple techniques and data instruments of the ethnographic method. The Pankararu use the tradition of PD and the rituals in indigenous teaching of apprentices, it recognizes, values and is based on various dimensions, ethnic, symbolic, collective, family and female logic. Even if there are secrets that can not be revealed in an ethnography, how the learner is chosen, the elements of tradition and their identity, the scenarios and situations of learning, the essential knowledge, as the title of midwife is given, and the relation with the courses from government agencies were questions elucidated in the research. The PD in Pankararu has been strengthened by the midwives' position of having an apprentice even outside their direct family relationship.

Keywords: Pankararu Indigenous Midwife, Apprentice the Midwife, Tradition, Identity, Teaching.

LISTA DE SIGLAS

AIS	Agente Indígena de Saúde
ANPED	Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação
CAPES	Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CGEP	Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas
CISP	Conselho Indígena de Saúde Pankararu (CISP)
CONDISI	Conselho Distrital de Saúde Indígena
DSEI	Distrito Especial de Saúde Indígena
FUNAI	Fundação Nacional do Índio
FIOCRUZ	Fundação Oswaldo Cruz em Pernambuco (FIOCRUZ/PE)
EEI	Educação Escolar Indígena
FUNASA	Fundação Nacional de Saúde
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
MS	Ministério da Saúde
OMS	Organização Mundial de Saúde
PEPT	Programa Estadual de Partejas Tradicionais
PNPT	Programa Nacional de Partejas Tradicionais
SESAI	Secretaria Especial de Saúde Indígena
SESP	Serviço Especial de Saúde Pública
SES	Secretaria Estadual de Saúde
SMS	Secretaria Municipal de Saúde
SPI	Serviço de Proteção ao Índio
ONG	Organização Não-Governamental
TI	Terra Indígena
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UFRPE	Universidade Federal Rural de Pernambuco

LISTA DE FOTOGRAFIAS

FOTOGRAFIA 1 - TERRA INDÍGENA PANKARARU. SERRINHA, 2019.	54
FOTOGRAFIA 2 - TERRA INDÍGENA PANKARARU EM TEMPOS DE CHUVA. 2019.	54
FOTOGRAFIA 3 - RÁDIO DA COZINHA DA PARTEIRA DÔRA, 2018.	59
FOTOGRAFIA 4 - MULHERES COZINHEIRAS, PARTEIRAS E APRENDIZES PREPARANDO O ALIMENTO DO RITUAL DO MENINO DO RANCHO. 2018.	65
FOTOGRAFIA 5 - PRAIÁS DURANTE O RITUAL DO MENINO DO RANCHO. ROUPAS DE CROÁ. 2018.	65
FOTOGRAFIA 6 - TORÉ DURANTE A CORRIDA DO UMBU. 2018.	67
FOTOGRAFIA 7 - CASA DE MEMÓRIA DO TRONCO VELHO PANKARARU. 2017.	69
FOTOGRAFIA 8 - OFICINA DE PARTEIRAS INDÍGENAS, 2017.	78
FOTOGRAFIA 9 - CAMPIÔ NO MUSEU DA EDUCAÇÃO DO POVO PANKARARU. 2018.	80
FOTOGRAFIA 10 - PARTEIRA JULIANA UTILIZANDO O CAMPIÔ. 2018.	82
FOTOGRAFIA 11 - DESENHO DA MÃO E DO CAMPIÔ DA PARTEIRA DÔRA. 2017.	83
FOTOGRAFIA 12 - CADERNO DE REGISTRO DE PARTO DE DÔRA. 2018.	93
FOTOGRAFIA 13 - FAIXA DO UMBU LITERÁRIO DE ANOS ANTERIORES FIXADA NO MUSEU DA EDUCAÇÃO DO POVO PANKARARU. 2018.	94
FOTOGRAFIA 14 - DÔRA CAMINHANDO COM AUXÍLIO DE UMA LANTERNA NA ESCURIDÃO DA ALDEIA BREJO DOS PADRES. 2019.	101
FOTOGRAFIA 15 - CEMITÉRIO DO BREJO DOS PADRES E O MARCO ZERO DAS TERRAS INDÍGENAS PANKARARU. 2018.	102
FOTOGRAFIA 16 - APRENDIZ DE PARTEIRA ROSEANE NO DIA DE COZIMENTO PARA TRADIÇÃO DO RITUAL DO MENINO DO RANCHO. 24/11/2018.	104
FOTOGRAFIA 17 - PARTEIRA DÔRA EXERCENDO A FUNÇÃO DE MÃE DE TERREIRO NO RITUAL DO MENINO DO RANCHO. 25/11/2018.	106
FOTOGRAFIA 18 - PARTEIRAS DÔRA E JULIANA MOSTRANDO A POSIÇÃO DA MULHER PARIR. APRENDIZ DE PARTEIRA NEIDE (À ESQUERDA) E PÚBLICO DE OFICINA OBSERVANDO. 2019.	122
FOTOGRAFIA 19 - BARRO VERMELHO DAS TERRAS INDÍGENA PANKARARU – ALDEIA JITÓ. MOMENTO DO DIÁLOGO SOBRE A COR DO BARRO. 2018.	131
FOTOGRAFIA 20 - QUINTAL DE UMA FAMÍLIA NA ALDEIA BREJO DOS PADRES. TERRA INDÍGENA PANKARARU. 2018.	132
FOTOGRAFIA 21 - LOCAL DE REZA DA PARTEIRA DÔRA. 2018.	137
FOTOGRAFIA 22 - ERVAS PLANTADAS NO QUINTAL DE DÔRA. 2018.	142
FOTOGRAFIA 23 - PARTEIRAS E APRENDIZES DANÇANDO TORÉ DURANTE OFICINA DE PARTEIRAS INDÍGENAS. BELO JARDIM/PE. 2017.	162
FOTOGRAFIA 24 - ENCONTRO DE PARTEIRAS DO ARARIPE EM EXU. PARTEIRA DÔRA, MOISÉS DE MELO SANTANA, APRENDIZ NEIDE, PARTEIRA JULIANA, PESQUISADORA LÍLIAN (DA ESQUERDA PARA DIREITA). 24/01/2019.	197
FOTOGRAFIA 25 - PARTEIRAS DÔRA E JULIANA DANÇANDO TORÉ NO II ENCONTRO DE PARTEIRAS INDÍGENAS NAS TERRAS ATIKUM EM CARNAUBEIRA DA PENHA. 2018.	198
FOTOGRAFIA 26 - CRIANÇAS RETORNANDO PARA ESCOLA APÓS A ENTREVISTA PARA O UMBÚ LITERÁRIO. 2019.	199
FOTOGRAFIA 27 - POVO PANKARARU CHEGANDO NO ÚLTIMO TERREIRO NO TERCEIRO FINAL DE SEMANA DA CORRIDA DO UMBU. 2019.	200
FOTOGRAFIA 28 - DÔRA NA JANELA UTILIZANDO O CAMPIÔ. 2018.	201
FOTOGRAFIA 29 - DÔRA NA CORRIDA DO UMBU UTILIZANDO O CAMPIÔ. 2019.	202

FOTOGRAFIA 30 - POSTO DE SAÚDE DE BREJO DOS PADRES. PARTEIRAS E ACS LUCIENE, PESQUISADORA LÍLIAN, APRENDIZ DE PARTEIRA E ACS NEIDE (DA ESQUERDA PARA DIREITA). 2019.	203
FOTOGRAFIA 31 - IGREJA DE BREJO DOS PADRES. TERRA INDÍGENA PANKARARU. 2018.....	204
FOTOGRAFIA 32 - POVO PANKARARU NA CORRIDA DO UMBU. TERRA INDÍGENA PANKARARU. 2019.....	205

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - PARTEIRAS E APRENDIZES QUE PARTICIPARAM DA ENTREVISTA NARRATIVA. 2018-2019.....	42
QUADRO 2 - PARTEIRAS QUE NÃO TIVERAM SEUS NOMES IDENTIFICADOS, SUAS MOTIVAÇÕES E NÃO PARTICIPARAM DO UNIVERSO DA PESQUISA. 2018-2019.....	43

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - DIMENSÕES DOS SUBCAPÍTULOS BASEADOS EM COLL (2002). 2019.	51
FIGURA 2 - SISTEMATIZAÇÃO DO ENSINO DAS PARTEIRAS JUNTO ÀS SUAS APRENDIZES. 2019.	175

SUMÁRIO

PARTE I – CONCEBENDO A PESQUISA	14
1 INTRODUÇÃO	14
PARTE II – GESTANDO A PESQUISA	25
2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS.....	25
2.1. Caminhos teóricos	25
2.2. Metodologia trilhada.....	35
PARTE III – ENTRE AS ALDEIAS E SERRAS DOS PANKARARU – PARINDO A PESQUISA	52
3 O POVO PANKARARU.....	52
4 TRABALHO DE CAMPO	57
4.1. Vivência entre as parteiras Pankararu e suas aprendizes.....	57
4.2. “É arriscado pegar menino em casa” (MARISA, I.N. 23/11/2018): a história do parto que as parteiras sempre fizeram parte.....	69
4.3. “Teve coisa que veio pela natureza mesmo” (DÔRA, I.N. 11/10/2018): a identidade da parteira Pankararu.	73
4.4. “No próprio lugar nascer e morrer!” (ERIKA, I.N. 23/11/2018): o parto domiciliar para o povo Pankararu.	86
4.5. “Chegue, venha mais eu” (Dôra, I.N. 11/09/2018): a escolha da aprendiz.....	95
4.6. “Elas já nasceram na tradição” (DÔRA, I.N. 10/10/2018): O dom e a missão de ser parteira.....	102
4.7. “Fui curiar né!” (TIXA, I.N. 24/11/2018): a formação da aprendiz de parteira.	108
4.8. “Vai olhando pra aprender” (JULIANA, I. N. 23/11/2018): as parteiras Pankararu e o modo de ensinar suas aprendizes.	117
4.9. “Seja bem-vinda” (DÔRA, I.N. 11/10/2018): cenários e situações de aprendizado.....	130
4.10. “Deus dê uma boa sorte!” (DÔRA, 10/10/2018): saberes essenciais.....	139
4.11. “Não fui eu quem disse: agora vou ser parteira, foi a mulher (LUCIENE, I. N. 11/09/2018): o título de parteira.....	152
4.12. “Toda vez que tiver assim pode me chamar!” (DÔRA, I.N. 10/10/2018): a formação das parteiras e os órgãos governamentais.....	158
PARTE IV – APRESENTANDO A RECÉM-NASCIDA PESQUISA	165
5 BREVE RETOMADA: “todo índio tem ciência” (DÔRA, I.N, 25/01/2019).....	165
CONCLUSÃO: ‘mãe quer parir, mãe Dora já tá lá, ela mandou vocês subir e é pra ir logo!’ (ROSEANE, I.N. 11/10/2018).	176

REFERÊNCIAS	180
APÊNDICE A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.	189
APÊNDICE B. Termo de Anuência do Conselho Indígena de Saúde Pankararu (CISP).	191
APÊNDICE C. Termo de Anuência Conselho Distrital Indígena de Pernambuco.....	192
APÊNDICE D. Termo de Anuência da Secretaria Estadual de Pernambuco.....	193
APÊNDICE E. Termo de Confiabilidade.....	194
APÊNDICE F. Roteiro de Entrevista.	195
APÊNDICE G. Termo de Autorização de Uso de Imagem	196
APÊNDICE H. Fotografias.....	197
ANEXO A. Mapas das Terras indígenas com etnia Pankararu. Nordeste.	206
ANEXO B. Mapa das Terras Indígenas Pankararu e Entre Serras.....	207

PARTE I – CONCEBENDO A PESQUISA

1 INTRODUÇÃO

Quais as trilhas que me conduziram as parteiras Pankararu? Eis um longo e encantador caminho. Durante o sétimo período do curso de graduação em Enfermagem ocorrido no segundo semestre do ano 2000, dentre as diversas atividades na Universidade, fui apresentada ao universo das Parteiras. Acontecer dentro de um espaço universitário contrariou toda a lógica do eurocentrismo¹ e o olhar hospitalocêntrico hegemônico do currículo da formação naquela época. A convidada, enfermeira Paula Viana, ativista feminista, participou enquanto palestrante na disciplina de obstetrícia, apresentando um projeto que a organização não governamental (ONG) Curumim Gestação e Parto² estava desenvolvendo em parceria com o Ministério da Saúde (MS). Hoje avalio, e me dou conta ao narrar essa trajetória, como foi importante esse momento para minha construção como profissional da área de saúde que trabalha com o parto. É o que Souza (2007: 66) aponta como um dos sentidos de elaborarmos uma narrativa, porque “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”.

Lembro que a intenção da professora da disciplina era trazer para os discentes a experiência da assistência ao parto domiciliar como uma possibilidade real e natural, considerando que as parteiras não lançam mão de intervenções e medicamentos que são utilizados nas unidades hospitalares.

Durante a aula refleti como as parteiras “leigas”, baseadas em um conhecimento tradicional que lhe foi transmitido por outras parteiras “leigas”, poderiam assistir a um parto em casa e esse parto dar certo. E ainda serem referenciadas como mulheres que promovem ações de humanização ao parto e ao nascimento. Busquei então me aproximar do Grupo Curumim e fiz isso através de um estágio extracurricular. Passei então a participar das oficinas de parteiras que eram promovidas pela equipe através de convênio com o MS.

¹QUIJANO, 2005. Eurocentrismo é a perspectiva de conhecimento que se torna mundialmente hegemônica colonizando e sobrepondo-se a todas as demais, prévias ou diferentes, e a seus respectivos saberes concretos, tanto na Europa como no resto do mundo

²O Grupo Curumim é uma organização não governamental (ONG) feminista que desenvolve projetos de fortalecimento da cidadania das mulheres em todas as fases de suas vidas. A ONG atua, principalmente, nas áreas de direitos humanos, saúde integral, direitos sexuais e reprodutivos, lutando pela igualdade étnico-racial e de gênero, pela justiça social e a democracia.

Essa experiência foi fundamental para minha aproximação com a temática. Como estagiária, participei de oficinas de parteiras tradicionais e indígenas nos estados de Alagoas, Paraíba, Roraima, Pará e Pernambuco. A cada aproximação, a forma de trocar seus saberes com outras parteiras e com os mediadores das oficinas, onde eu estava incluída, proporcionou-me o entendimento paulatino de um novo vocabulário com diferentes modos de troca de saberes que variavam dependendo da localidade, aos cuidados com a mulher, às ações frente ao parto, às rezas, chás e cânticos que, por mais que tentasse apreender em sua totalidade, com a mudança das tradições locais, esses elementos também se modificavam.

Rotineiramente os relatos sobre os partos eram iniciados e envolvidos por uma história de vida contada de forma detalhada e orgulhosa. Em outros momentos esse relato era revestido de busca de compartilhamento de problemáticas locais, tão comuns em comunidades de difícil acesso.

Suas histórias frequentemente traziam um aprendizado vivenciado com outras parteiras ou com o que elas chamavam de “destino”. Quando acontecia pelo “destino”, era experienciar uma situação de ajudar uma mulher durante a passagem pela estrada na frente de um sítio e ser chamada para ajudar a mãe, caso contrário, o bebê nasceria sem uma pessoa para amparar, entre outras vivências que muito me impressionavam.

Porém, os relatos mais frequentes eram de ter o aprendizado a partir de uma parteira sábia que, para a perpetuação da prática do parto domiciliar, ensinava as mulheres de sua parentela, filhas, netas ou sobrinhas, pessoas de sua proximidade que conseguiu convencer com mais facilidade, por que vida de parteira não é fácil. Ser chamada a qualquer hora do dia ou da noite; ir para casa da mulher a cavalo, de carro, de moto ou trator não é o mais comum, a pé embaixo de sol ou chuva é a situação mais rotineira. Além da difícil condição de acesso, a parteira não deixa a mulher até ela estar parida e o bebê estar bem, isso requer muitas vezes mais de vinte e quatro horas fora de sua casa cuidando da mulher. Não é toda mulher que quer ser parteira não!

Afora as condições de acesso e permanência fora de casa que são vivenciadas, as condições de pegar o bebê também não são fáceis. Ter os materiais utilizados para o parto como a bacia, caixa inox, tesoura, avental, balança, lençóis, toalhas, entre outros, não é algo simples para quem não sabe o passo a passo de um parto. Mas as parteiras sabiam. Elas ensinavam aos que estavam nas oficinas com as mesmas minúcias que aprenderam de outras parteiras. O momento certo que a mulher estava pra ganhar o bebê e quando não estava; a posição correta da criança na barriga da mãe ou não; se o que estava vindo (saindo pela

vagina) era a cabeça do bebê ou eram as nádegas ou os pés; os três dedos de afastamento para cortar o cordão e quando era para fazê-lo; e ao nascer, o que fazer com o bebê?

Nóvoa e Finger (1988, *apud* SOUZA, 2007, p. 67) sustentam que “as histórias de vida e o método (auto) biográfico integram-se no movimento atual que procura repensar as questões da formação, acentuando a ideia que ‘ninguém forma ninguém’ e que ‘a formação é inevitavelmente um trabalho de reflexão sobre os percursos de vida’”, mas que, no caso das parteiras, o que dava a entender nas suas histórias de vida é que umas formavam as outras. As narrativas que são apresentadas por elas trazem uma biografia regada de um detalhamento tão acentuado, que ao perguntá-las como aprenderam a conduzir o parto, a resposta vem sempre com uma história de onde vieram, suas raízes e ancestrais, quais enfrentamentos e caminhos que percorreram para estar ali. Em muitas oficinas, para poder seguir o programa estabelecido, era necessário interrompê-las para que o fluxo de roda de diálogo fosse restabelecido. Parteiras se entusiasmam ao contar suas vidas e os ouvintes ao escutá-las.

Concluí a graduação no ano 2001 e por admirar as parteiras, seu modo de entender a mulher de forma integral, de ajudar mulheres a parir e a trazer bebês ao mundo, escolhi pela especialização na modalidade de Residência em Enfermagem em Saúde da Mulher. Aqui ressalto a importância de tê-las como inspiradoras, pois, ao trazer minha história, tenho a opção de narrar as “situações marcantes, [...] lugares e, sobretudo, pessoas que influenciaram significativamente meu modo de viver” (NEVES, 2010, p. 127).

Apesar de ser uma formação de dois anos quase que totalmente dentro de unidades hospitalares, os momentos que estive com as parteiras durante o período de residência me inspiravam. Ao terminar a especialização no ano de 2004 e tendo passado em dois concursos, iniciei como servidora pública municipal e estadual, nesse último com a função de organizar em Pernambuco o Programa Estadual de Parteiras Tradicionais (PEPT). A vivência anterior como estagiária do Curumim e com as parteiras me embasaram a conhecer as necessidades que se tinha de implementação da política pública para apoiá-las, quanto responsabilidade do Estado, mas também de conduzir o programa partindo de diretrizes que respeitem a tradição das parteiras.

Continuei como gestora de um programa em Pernambuco a propor oficinas para qualificação da assistência ao parto domiciliar através do encontro de saberes entre as parteiras e das parteiras com os mediadores da oficina (entre os quais eu estava inclusa). Durante os momentos de qualificação ao longo dos anos o que mais me entusiasmava eram seus relatos de início do aprendizado e a base de perpetuação dos seus saberes que elas construíam ao longo de séculos. Conheci três gerações de parteiras, avó, mãe e neta de oito

anos que participava dos encontros e das oficinas promovidas para ir “pegando o gosto” pelo ofício. Entendia perfeitamente que para as parteiras essa responsabilidade tinha a ver com sua missão na terra, algo que ela recebeu divinamente e mais tardiamente, compreender que sua cosmovisão³ era a base inspiradora para assumir um papel difícil, mas ao mesmo tempo essencial na vida das mulheres do campo, das serras, das ilhas, das montanhas, dos sertões. Para Souza (2007: 64), as narrativas podem ser vistas “do ponto de vista epistemológico [e que] toda cosmovisão está relacionada com uma moldura teórica que a condiciona e enfoca”, portanto, a ciência das parteiras está compreendida a partir de uma visão de mundo que não estamos acostumados a perceber, mas que precisa ser considerada.

Essa visão diferenciada é percebida principalmente nas oficinas com as indígenas. Elas possuem rituais, rezas, condutas, utilizam ervas e instrumentos diferenciados em relação às tradicionais. Reuni-las sempre foi mais difícil pela dificuldade de acesso às terras indígenas. Durante esses raros momentos, a condição de perpetuação dos saberes também ocorria de uma parteira indígena mais antiga (avó geralmente) para suas filhas e netas. Porém, no ano de 2012, durante uma reunião convocada pelas parteiras e por uma ONG que trabalhava com a saúde indígena chamada Saúde Sem Limites⁴, que buscava a melhoria das condições do parto domiciliar nas terras Pankararu, o que já demonstrava a importância do parto domiciliar para esse povo que hoje é a etnia em que mais ocorre esse tipo de parto. Durante a apresentação da reunião, as parteiras indígenas apresentavam-se como tal e simultaneamente apresentavam suas aprendizes. Estas eram outras mulheres da comunidade, eleitas para receberem os ensinamentos e a missão de partejar.

A meu ver, estava aí estabelecida uma nova forma de perpetuar o saber do parto domiciliar por intermédio das aprendizes. Busquei informações de outras etnias e a forma como a manutenção dos saberes do parto se dava até então da forma tradicional que eu já conhecia e isso também se aplica a forma de convencimento. Como a parteira indígena Pankararu ensina a sua aprendiz de parteira? Como essa aprendiz é eleita para receber os ensinamentos? Estas e outras perguntas me despertaram a intenção de pesquisar a relação de ensino dessa mestra parteira para sua aprendiz.

Fazendo o exercício de narrar minha breve história e intencionalidades é que me ponho a resgatar o que Souza (2007: 63) aponta “como um processo de recuperação do eu, e,

³ MICHAELIS, 2018. Cosmovisão significa modo particular de perceber o mundo, ou seja, “sistema pessoal de ideias e sentimentos acerca do Universo, concepção do mundo”.

⁴ GIBERTI, 2013. Giberti realizou sua dissertação sobre processo de nascimento no povo Pankararu em meio ao trabalho junto a Instituição Não Governamental Saúde Sem Limites que trabalhava no campo com populações indígenas e tradicionais.

a memória narrativa, como virada significante, arca um olhar sobre si em diferentes tempos e espaços, os quais se articulam com as lembranças e as possibilidades de narrar experiências”.

Aqui, quanto narradora de minha própria história, trago à tona caminhos trilhados, experiências vividas, decisões tomadas e que para Queiroz (1981, *apud* SOUZA, 2007, p. 66) o importante é tentar reproduzir a “existência através do tempo, tentando reconstruir os acontecimentos que vivenciei e transmitir a experiência que adquiri”.

Aprendi que “narrar é enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado” (SOUZA, 2007, p. 66), e os caminhos que percorri como estudante e profissional foram mais sensíveis e entusiasmantes pela presença das parteiras nesse trajeto. Escrever sobre esse caminho me trouxe uma história pessoal que está alinhavada por “conhecimento, experiência e formação [do] caminho percorrido” (NEVES, 2010, p. 124). Era necessário aprender nas ciências da saúde através do ensino superior e concretizar minha formação, mas as vivências com elas provocaram questionamentos que hoje podem ser lidos como crítica às epistemologias presentes nas ciências da saúde, ainda predominante nas universidades. Quais as epistemologias presentes nos saberes tradicionais transmitidos e produzidos pelas parteiras nas suas vivências com as suas aprendizes?

A parteira tradicional é aquela que atende ao parto domiciliar na comunidade, é reconhecida como parteira e utiliza práticas tradicionais na assistência ao parto. As parteiras indígenas e quilombolas são também consideradas como parteiras tradicionais, considerando-se as especificidades étnicas e culturais características de seus povos (BRASIL, 1991, 1994, 2010).

A denominação de parteira não é uma nomenclatura homogênea nem entre os povos indígenas de Pernambuco, sequer no Brasil. Elas são chamadas de aparadeiras, pegadoras de menino, cachimbeiras, parteiras, entre outros conhecidos localmente (FLEISCHER, 2007; BRASIL, 1991, 2010).

A ocupação de parteira tem sobrevivido pela iniciativa de ensinar seus familiares a prática do parto domiciliar e, provavelmente, pela busca de mulheres que desejam a experiência dos partos vivenciados tradicionalmente, mas, sobretudo, pela perpetuação da tradição de sua comunidade (DIAS, 2007; BRASIL, 2010).

As parteiras estão presentes principalmente na região Norte e Nordeste do Brasil, especialmente nas áreas rurais, ribeirinhas, em assentamentos, florestas, nas populações tradicionais quilombolas e nas aldeias indígenas (BRASIL, 1994, 2010; VIANA, 2010).

Considerando que as parteiras vivem geralmente isoladas da rede de saúde local e que a hospitalização do parto tem tornado sua assistência restrita apenas às mulheres que culturalmente almejam o cuidado tradicional, suas práticas estão paulatinamente se perdendo, desaparecendo com o fim da vida de várias parteiras. Este fato é agravado pela prática de algumas de não revelar os saberes tradicionais, o que pode resultar na perda da perpetuação de uma tradição e do patrimônio cultural (BRASIL, 2010; VIANA, 2010).

Com o advento da globalização, as sociedades têm vivido uma situação de acelerada diversificação, trocas e misturas das diferentes culturas⁵ e identidades, sendo raras as que ainda não tenham sofrido interferências e permaneçam isoladas (LESCANO, 2011). A identidade de um sujeito internaliza questões culturais da sociedade que vive, mas que também recebe os valores de outros sujeitos sociais tornando-se fluidas ao ponto de ser agora e não mais daqui a alguns (HALL, 2005). Freire (1979, p. 16) já dizia que “cultura é tudo o que é criado pelo homem” e corresponde a tudo que ele soma, como ser social, frente a sociedade e ao mundo.

Para os povos indígenas, a interferência de outras culturas tem promovido o avanço para as questões que julgam importantes como a superação da visão estereotipada e o reconhecimento de que não existe uma identidade cultural única brasileira: cada povo possui seus elementos identitários (LUCIANO, 2006).

Um exemplo claro das especificidades étnicas são as práticas tradicionais e educativas para formação de cidadãos índios, que permanecem vivas nas diferentes etnias por que são transmitidas para as crianças e jovens pelos mais velhos com a intenção de dar continuidade a identidade do povo (LUCIANO, 2006; LESCANO, 2011).

Outro exemplo importante que está relacionado ao nascimento dos indígenas foi descrito na etnografia das aldeias indígenas da etnia Pankararu, onde a pesquisadora constatou que, apesar da existência de maternidades disponíveis, as mulheres optam por ter seus partos em casa com parteiras indígenas e estas vêm perpetuando a prática do parto domiciliar através da transferência de saberes para mulheres que não são de linhagem familiar e sim mulheres escolhidas chamadas aprendizes de parteiras (GIBERTI, 2013).

Ao eleger uma aprendiz, que é um diferencial da etnia Pankararu (GIBERTI, 2013), a identidade cultural (HALL, 2005) e os saberes do parto domiciliar são preservados pela parteira a partir de uma inovação do curso de ensino desse saber. Não há registros de como

⁵ GEERTZ, 1989, p. 4. Cultura, para o autor, é o conceito fundamentalmente semiótico e toma como base o compartilhamento das ideias, a teia de significados, ligadas coletivamente.

acontece o processo de formação da aprendiz de parteira indígena na etnia Pankararu e quais os seus elementos identitários.

Na etnia Xavante, as crianças são afastadas do convívio com os pais e são ensinadas através de um arquétipo educativo específico realizado por um tutor chamado padrinho (RUSSO, 2009). Os ensinamentos para desenvolvimento ou para uma ciência podem ser intencionais ou não e rotineiramente são “reproduzidos no cotidiano” pelos pares (SILVA, 2018, p. 37).

Ao compreendermos os processos de formação das parteiras Pankararu, suas intencionalidades, contribuiremos com o fortalecimento da identidade do povo Pankararu e de certa forma, ao registrar como se dá esse ensino, estimularemos para que esse conhecimento produzindo na etnia seja fortalecido e a prática do parto domiciliar em outras etnias de Pernambuco não desapareça e volte a ser transmitido e praticado por gerações futuras.

Em algumas etnias de Pernambuco o parto domiciliar realizado por parteiras está infelizmente praticamente abolido, como apontado em registros oficiais sobre parto entre os povos indígenas. O saber transmitido para gerações de mulheres aparadeiras, comadres ou parteiras é um patrimônio de diversos povos tradicionais, sobretudo os indígenas.

Nas histórias de vida narradas por parteiras tradicionais e indígenas em oficinas e qualificações ao longo de uma década contam que o início no ofício acontecia rotineiramente através de uma avó ou mãe, ou seja, um parente próximo, ou sozinhas na necessidade. Porém, ao realizar atividades junto às parteiras indígenas Pankararu estas apresentaram suas aprendizes, mulheres da comunidade que as acompanhavam durante anos no atendimento a partos, reuniões e oficinas, eleitas a receberem os ensinamentos e a arte de partejar.

As aprendizes ora apresentadas estavam em variados tempos de formação, parte delas iniciando seu aprendizado, outras já com longo caminho percorrido que lhe permitiam cortar o umbigo do bebê sozinhas, por exemplo, e outras estavam com o processo de formação praticamente finalizado ao ponto de serem apresentadas já como parteiras. Nesse sentido, pude pensar que estava estabelecido um outro caminho seguido pelas parteiras Pankararu para preservar o saber do parto domiciliar, talvez exigido pela contemporaneidade, a partir do ensino de aprendizes de parteiras.

Ao longo de décadas os povos indígenas foram submetidos à mudança de sua vida cotidiana através do colonialismo, modernidade e das adaptações ao sistema de saúde pública, que na perspectiva de dar segurança ao parto, levou-o para o ambiente hospitalar, baseando-se em saberes científicos como justificativa.

Em meio aos ditos da ciência moderna, onde os saberes ancestrais e tradicionais são tomados como ultrapassados, a aprendiz de parteira, enquanto educanda, está passando pelo processo de ensino da saúde tradicional que em nada se parece com as disciplinas escolares baseadas em conhecimento científico, e sim nas experiências vividas e aprendidas com os antepassados. Já as mulheres que vivem como parteiras, quanto educadoras, disponibilizam seu saber para a aprendiz, contribuindo para perpetuação de tudo que foi apreendido durante sua jornada.

Porto Alegre (1998, p. 4) faz uma discussão sobre a questão do desaparecimento do índio no Brasil e aponta que o que houve no país foi uma resistência ao desaparecimento dos povos indígenas e ratifica que “a mobilização e a organização política [...] e a valorização das tradições culturais” servem de arcabouço para o estabelecimento do “lugar social dos índios no Brasil”.

Nessa perspectiva, a continuidade do parto domiciliar nas Terras Indígenas Pankararu (TIP) pode se configurar como uma forma de resistência ao modelo de parto hospitalar trazido pelo Sistema Único de Saúde (SUS), sobretudo pela retirada do parto do ambiente familiar e íntimo e de condução pela família, e pela anulação do protagonismo da mulher e de seu poder sobre seu corpo e sobre o parto (SILVA, 2017).

A valorização da sustentabilidade das comunidades tradicionais é assegurada no Decreto nº 6.040/2007 (BRASIL, 2007). Entre o povo Pankararu, a sustentabilidade do nascimento em casa vem se mantendo a partir da transmissão de saberes tradicionais das parteiras para suas sucessoras através da vinculação familiar, como aponta registros etnográficos. No entanto, em estudos recentes estão sendo apresentadas inovações na escolha de quem receberá seus conhecimentos (BRASIL, 1991, 1994; DIAS, 2007; GIBERTI, 2013).

Mas a pergunta que surge diante das inovações citadas é de como se dá o processo de formação de parteiras indígenas Pankararu? Como é feita a escolha das aprendizes de parteiras para iniciarem sua formação? Existe uma formação específica? E como é dada essa titulação?

Para ter respostas frente as dúvidas apresentadas e alcançar certo embasamento teórico no desenvolvimento da pesquisa, foram pesquisados os seguintes banco de dados de artigos, dissertações, teses e livros:

- Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED): pesquisei inicialmente de forma ampla (desde a data de sua fundação), através do Grupo de Pesquisa Nº 21, que está focado nos estudos da Educação e Relações Étnicas Raciais a partir do ano de

2001, com as palavras chaves isoladamente: **parteiras, parto, Pankararu, tradição e contemporaneidade**. Não houve resultado de estudos que apontassem tais palavras, mostrando-se uma área de pesquisa incomum.

- Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) através do acesso aberto: Na pesquisa buscou-se artigos, teses, dissertações e livros entre os anos de 2008 e 2017. As palavras chave de entrada foram “**parteira tradicional**” e “**parteira indígena**”. Como resposta à “**parteira tradicional**” surgiram 24 (vinte e quatro) resultados de artigos e livros dos quais apenas 1 (um) correspondia a um estudo de educação, porém, estava dentro da área da saúde. Ainda, 2 (dois) artigos estrangeiros onde o primeiro correspondia ao saber de parteiras na Colômbia e o outro sobre interculturalidade na Amazônia peruana. Ainda surgiu uma dissertação sobre a etnografia da Associação de Parteiras de Manaus e outros na área de saúde que se referia ao cuidado e humanização. Quatro livros também traziam as palavras “**parteira**” e “**tradicional**” separadamente, não interessando à pesquisa.

Quanto a busca através do termo “**parteira indígena**”, 11 (onze) resultados foram apresentados dos quais 5 (cinco) estavam repetidos ao da pesquisa com as palavras chave “**parteira tradicional**”. Outras 2 (duas) respostas apareciam para as palavras chave “**parteira**” e “**indígena**” separadamente e 1 (um) resultado com apenas a palavra “**parteira**”. Destes, apenas 1 (um) correspondia a um livro que tratava do processo de cura na América Latina do ano de 2004.

Ao consultar o Google Acadêmico nas etapas de construção do pré-projeto submetido ao PPGEI, me ancorei em 5 (cinco) estudos sobre a temática de parteiras tradicionais. Eles eram da área da Saúde e da Antropologia, e forneceram importantes informações para a etapa inicial e também para a elaboração final da dissertação. Foram 2 (duas) teses do ano de 2007, 1 (uma) tese do ano de 2010, e 2 (duas) dissertações de 2013 e 2017.

Com base no que foi pesquisado, o que sugere escassez de estudos na área educacional com parteiras, espero contribuir para a construção do conhecimento acadêmico com essa pesquisa na área da educação, apresentando uma pesquisa que tem a intersecção de um estudo sobre a atuação das parteiras, diretamente ligada a área da saúde, mas que também envolva os processos de educação indígena para formação dessas parteiras, desenvolvidos pelo povo Pankararu.

Essa etnia tem sido pesquisada sob olhares e métodos diversos, contudo, sem ênfase na formação da parteira que vem mantendo processos de ensino indígena nas suas

comunidades com metodologias, tempos de aprendizado e certificações próprias dessa formação. Outra contribuição pretendida é a demonstração de que a educação indígena tem fomentado processos de resistência a hospitalização do parto através da perpetuação de parteiras e do parto domiciliar que é menos frequente que dirá suprimida em outros povos indígenas de Pernambuco.

O alcance de uma pesquisa que aborda a perpetuação do saber da parteira indígena Pankararu tem relevância para a Academia e ao mesmo tempo poderá oportunizar a valorização das parteiras dessa etnia junto aos demais povos de Pernambuco, reafirmando o reconhecimento de sua identidade.

Nesse sentido, a curiosidade científica (LAGE, 2009) da presente pesquisa se deu a partir da identificação da transmissão de saberes das parteiras para aprendizes de parteiras fora do contexto intrafamiliar, que seria o curso natural da transmissão de conhecimento do patrimônio cultural das parteiras. Como então vem acontecendo o ensino da parteira para a aprendiz de parteira nessa situação que o ensino tradicional do partejar extrapolou o ambiente familiar?

Certamente esses processos formativos fazem parte do que Luciano (2006, p. 41) chama de retomada étnica, que vem sendo construída a partir da elaboração de “projetos sociais, étnicos, identitários [...], [de] culturas e tradições sendo resgatadas, valorizadas e revividas [...], [de] línguas reaprendidas e praticadas [...], [de] rituais e cerimônias fazendo parte da vida da aldeia e dos indígenas da cidade” ou motivados pela decolonialidade, visibilizando problemáticas vivenciadas por essas populações (OLIVEIRA; CANDAU, 2010). Estabelecemos alguns objetivos para a realização desta pesquisa. O nosso Objetivo Geral foi o de compreender o processo de formação de parteiras indígenas Pankararu. Para tanto, foi necessário por um lado, identificar os elementos constitutivos da tradição e da identidade da parteira indígena Pankararu, e, por outro, apresentar como as parteiras Pankararu escolhem as aprendizes no processo de formação de parteira. Contudo, buscamos analisar os aspectos fundamentais da relação pedagógica existente entre a parteira e sua aprendiz de parteira indígena Pankararu e apontar como se dá a relação entre a formação de parteiras indígenas Pankararu e os órgãos governamentais de saúde que lidam com o processo de qualificação das parteiras.

O processo de ensino do saber tradicional para os povos indígenas está em primeiro lugar. Nesse sentido, é importante perceber a relação entre os saberes tradicionais, seus modos de transmissão e produção e os conhecimentos escolarizados, que são considerados “complementar[es] e servem para reforçar seus conhecimentos, uma vez que a primeira

cultura é a deles, que organiza e sustenta toda a vida real e imaginária do grupo” (LUCIANO, 2006, p. 43).

Para tanto, este estudo pretendeu compreender como acontece o processo de formação da parteira indígena Pankararu, por meio das relações da parteira com as suas aprendizas. Portanto, os caminhos que percorri para compreender esse processo de formação da parteira indígena Pankararu buscaram trazer a sua identidade, como é feita sua escolha e sua missão de ser parteira, como é dada sua formação, os cenários nos quais elas se formam, os saberes essenciais e como ela é titulada parteira. Por fim, como é a relação entre a formação tradicional e a formação oficial fornecida por órgãos públicos.

A pesquisa está estruturada em quatro partes. A primeira busca introduzir os caminhos trilhados e vividos que me conduziram ao universo cultural das parteiras indígenas, tanto na condição de estudante, quanto na de profissional da área de saúde, é o momento da **CONCEPÇÃO**. A segunda parte, denominada de **GESTAÇÃO**, detalha os aportes teóricos e metodológicos acionados para a construção e desenvolvimento da pesquisa.

A terceira parte é o **PARTO**, consequência da fase anterior e composta pela produção dos dados a partir do que foi vivenciado nos vários campos transitados. Traz dois capítulos: um sobre a etnia estudada e outro com o trabalho de campo e os títulos dos subcapítulos desse trazem as falas reais das parteiras correlacionadas ao que posto em cada seção.

Por último, temos a **RECÉM-NASCIDA PESQUISA**, concebida, gerada e parida diante o experienciamento e frutificada com os achados relevantes no campo e a conclusão da pesquisa.

PARTE II – GESTANDO A PESQUISA

2 CAMINHOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS

Nesse capítulo apresentamos as escolhas teóricas e os trajetos metodológicos utilizados no processo de realização da pesquisa.

A realização dessa pesquisa, que abordou o processo de formação de parteiras, por intermédio da relação pedagógica estabelecida entre a parteira e suas aprendizes, foi ancorada nas abordagens que tratam da educação indígena, da transdisciplinaridade, da descolonialidade e das noções do Bem Viver. No entanto, por ser uma atuante na área da saúde, mais especificamente, nos trabalhos relativos aos programas de parteiras tradicionais, trago os referenciais vinculados à história do parto no Brasil e a inserção das parteiras indígenas nesse campo.

Anteriormente, a intenção da pesquisadora e do orientador era de realizar um estudo de caso com as parteiras e suas aprendizes. Contudo, após o exame de qualificação, redimensionamos alguns aspectos da pesquisa, que nos conduziu para o campo a fim de perceber as trajetórias fluidas que permitissem sentir e escrever detalhes do processo de formação que não caberiam na metodologia pensada anteriormente. O fato de estar inserida no universo do povo Pankararu e das parteiras indígenas exigiu da pesquisadora desfocar seu olhar de um único caso e ampliar para várias parteiras e suas aprendizes. Também foi necessário considerar que essa rede parteiras-aprendizes não tem uma tessitura tradicional, academicamente descrita de educador e educando. Nesse redesenho, que visa apreender a formação via a rede parteiras-aprendizes, indicou que a escolha por um estudo de caso etnográfico na educação foi o melhor caminho metodológico a ser seguido.

2.1. Caminhos teóricos

O Brasil inicialmente foi habitado por diversos povos indígenas que ocupavam suas terras e transitavam livremente com seus modos de conhecimento, tecnologias, com seus pares, seus animais e terra, crenças e sua medicina indígena tradicional (MENÉNDEZ, 2003; QUIJANO, 2005).

A política de colonização com a chegada dos europeus tinha o objetivo de provocar na comunidade indígena nacional a mudança nos seus padrões “primitivos” a partir do apagar de sua cultura, da sua identidade e da sua presença no território brasileiro. O insucesso da

intenção não minimizou as mudanças provocadas pelos brancos aos índios (GARNELO, 2012).

Segundo dados do censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizado em 2010, a população brasileira somava 190.755.799 milhões de pessoas dentre as quais 817 mil eram indígenas, de 305 diferentes etnias e 274 diferentes línguas. Das regiões brasileiras, a Norte possui maior contingente de população indígena (38,2%), seguida da região Nordeste (25,9%), sendo Pernambuco o segundo estado nordestino com maior concentração de indígenas (PORTO ALEGRE, 1998; LUCIANO, 2006; BRASIL, 2016, 2019).

A diminuição do contingente populacional de indígenas e toda investida na tentativa de desaparecimento desses povos ocasionou, menos frequentes em alguns povos e mais frequentes em outros, o afastamento das suas tradições e o destaque dos costumes dos brancos. Contudo, ainda são encontrados povos que permanecem isolados e com suas práticas até os dias de hoje (PORTO ALEGRE, 1998; LUCIANO, 2006).

Após o Brasil tornar-se República e promulgar as várias normativas na tentativa de organizar os povos indígenas, também foram criadas instituições com funções mediadoras como o Serviço de Proteção ao Índio (SPI) em 1910 e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), a partir de 1967 (Lei nº 5.371/1967). Todos tinham no discurso a missão de minimizar os conflitos entre os brancos e os indígenas no que tangia a ocupação territorial brasileira, além de dar resposta as suas necessidades sociais, de educação e saúde (BRASIL, 1967; ARAÚJO, 2006; GARNELO, 2012).

Até a década de 1990, o diálogo governamental dos povos indígenas era unicamente prestados através da FUNAI. Posteriormente, Ministérios foram direcionados para essa função como a Fundação Nacional de Saúde (FUNASA) que passou a ser responsável para efetivar a política de saúde dessa população e por fim em 2010, com a função de cuidar da saúde dos povos indígenas, o MS fundou a Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI) (ARAÚJO, 2006; GARNELO, 2012).

A descentralização da atenção à saúde é implementada através dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) ligados a SESAI. No território são 34 DSEI distribuídos em todas as regiões do país e regidos pela Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas aprovada em 2002 (BRASIL, 2002). Esse órgão em Pernambuco responde por 224 aldeias, localizadas em 15 Municípios do Estado, totalizando cerca de 39.231 indígenas de 13 etnias diferentes (ano de referência 31 jan. 2017; SESAI/MS) (BRASIL, 2019).

A implantação dos DSEI permitiu concretizar uma política de saúde para as realidades locais e formar uma rede orientada para receber os povos indígenas de forma qualificada e possibilitando-os o diálogo e a aproximação com o sistema público de saúde (MURA, 2012; SILVA, 2017).

A organização institucional, necessária para os brancos, foi implantada como possibilidade de controlar as doenças, tendo em vista que, para os órgãos governamentais, o conceito de doença corresponde a processos patológicos que causam danos à saúde. Contudo, para os povos indígenas, o conceito de doença é diferenciado e pode, por exemplo, ser provocada por “algum tipo de privação, como redução de caça ou pesca, tragédias naturais, como trovões, tempestades, secas ou enchentes” (LUCIANO, 2006, p. 176).

Nesse sentido, existe uma graduação de importância para as questões espirituais sob as preocupações dispensadas ao corpo físico. As primeiras são mais preocupantes e sérias para os indígenas, ao passo que a cura de problemas corporais podem ser até irrelevantes, “embora hoje as práticas de medicina ocidental estejam muito presentes entre estes indígenas, alcançando uma grande capilaridade” (MURA, 2012, p. 152). Isso reflete na busca da cura e tratamento desse povo junto ao sistema de saúde.

Para algumas etnias, os seres naturais e sobrenaturais formam um ser todo e único. Para outras, há a crença na espiritualidade das plantas, na doença provocada pelo consumo de carne crua, na desarmonia com a natureza como a raiz de todos os problemas e numa “alma provisória” das crianças ao nascer (LUCIANO, 2006, p. 173). Isso justifica a organização de alguns rituais específicos para a chegada de recém-nascidos. Os variados significados são parte da compreensão da cosmologia⁶ dos povos indígenas transcendendo o olhar típico e disciplinar ocidental (LUCIANO, 2006; MURA, 2012; SILVA, 2018).

Essa cosmologia diversificada é aplicada aos aspectos religiosos, educacionais, culturais, espirituais e, diante de tamanha diversidade, é esperado que existam entre os indígenas vários prestadores do cuidado. Os mais comuns são o pajé, a benzedeira, a curandeira, a rezadeira e a parteira (LUCIANO, 2006; GIBERTI, 2013; CIMI, 2013).

Parteira é aquela que atende ao parto domiciliar na comunidade. É reconhecida e titulada por utilizar práticas tradicionais na assistência ao parto. As indígenas e quilombolas estão inclusas nesse universo, respeitando-se suas especificidades étnicas e culturais características dos povos (BRASIL, 1991, 2010). Contudo, Silva (2017, p. 40) destaca que o

⁶ A visão do mundo ou a cosmologia moldam os valores culturais, a ética e as normas e regras básicas de uma sociedade.

nome “parteira” foi intitulado para aquela “pessoa que pegava menino” como uma forma de homogeneizar a nomenclatura para fins de organização dos órgãos oficiais. Mesmo assim cabe “pensar sobre os impactos causados pelo encontro entre os modelos oficiais de saúde e os modelos indígenas de atenção ao parto no qual deu um título”.

O ofício de parteira tem sobrevivido na contemporaneidade pelo costume das parteiras ensinarem seus familiares a prática do parto domiciliar e, provavelmente, pela busca de mulheres que desejam a experiência de partos vivenciados naturalmente em sua residência, mas, sobretudo, pela perpetuação da tradição de sua comunidade (DIAS, 2007; BRASIL, 1991, 2010). Há registros da prática do parto em casa desde a época do Brasil Colônia (DEL PRIORE, 2015).

Estão presentes principalmente na região Norte e Nordeste do Brasil, especialmente nas áreas rurais, ribeirinhas, assentamentos, floresta, populações tradicionais quilombolas e nas aldeias indígenas. Esses fatores representam certo isolamento da sociedade urbana, suas particularidades e o afastamento da rede de saúde local (BRASIL 1994, 2010).

O MS faz menção às parteiras como força de trabalho em saúde que proporcionam o fortalecimento do movimento de humanização do parto baseado no cuidado prestado na assistência domiciliar (BRASIL, 2010). Nesse local prevalece o protagonismo das mulheres, a permissão da presença de familiares e o ambiente favorável para o respeito da mãe e ao bebê (DIAS, 2007; BALASKAS, 2015).

Mesmo nos lugares longínquos, a orientação geral fornecida pelos profissionais da área de saúde no SUS é que o parto deve ocorrer no ambiente hospitalar (SILVA, 2017). Entretanto, com a presença das parteiras na comunidade, existe a possibilidade do parto em casa. Essa estimativa está prevista pelo MS em cerca de 1% de todos os partos registrados no país (BRASIL, 2010).

Quando se trata das cidades, a assistência da parteira ficou restrita às mulheres que culturalmente almejam pelo cuidado do parto domiciliar. O provável efeito da pouca procura por essa assistência tem influenciado na diminuição desse tipo de parto ao longo dos anos e das parteiras uma vez que, à medida que suas vidas chegam ao final, sua sabedoria paulatinamente vai se perdendo (BRASIL, 1994, 2010; VIANA, 2010; INSTITUTO, 2010).

Um fator que merece consideração é a conservação de saberes tradicionais que não são revelados para outros povos ou grupos, o que parece não ser o caso dos saberes do parto, que vem se mantendo dentro de certas comunidades no estado de Pernambuco. Entretanto, o desinteresse pelo conhecimento tradicional e o despertar cada vez mais crescente pelo ensino formal, tem se mostrado presente também entre os indígenas. A busca pela formação

acadêmica pode vir a resultar na perda da tradição do parto domiciliar (VIANA, 2010) e do patrimônio imaterial (SILVA, 2018) desses povos.

Os “saberes do patrimônio imaterial são transmitidos de geração em geração e estão em constante recriação, de acordo com as exigências, e as necessidades de cada sociedade” (SILVA, 2018, p.38).

A questão da idade avançada das parteiras foi abordada em inventário realizado pelo Instituto Nômades⁷ de Pernambuco, que constatou que muitas delas estavam com dificuldade no acompanhamento do parto em casa, que pode levar horas ou dias para ocorrer (INSTITUTO, 2010; MORIM, 2017). O cadastro nominal da Secretaria Estadual de Saúde indica que 59% das parteiras cadastradas possuem idade acima de 50 anos (PERNAMBUCO, 2015, 2016) concordando com o inventário supracitado.

Outro estudo realizado no interior do estado, descreveu a etnografia do processo de nascimento das aldeias indígenas Pankararu, que apesar de contarem com atendimento de maternidades próximas disponíveis para o SUS, as mulheres optavam por parir em casa com parteiras indígenas e com apoiadoras denominadas aprendizes de parteiras (GIBERTI, 2013).

Ao falar da perspectiva de transferir saberes, cada pessoa traz sobre sua narrativa as falas de vida daqueles que fizeram parte de sua ancestralidade, de sua sociedade, afirma Freitas (2002). Ele ratifica que que “sua voz carrega o tom de outras vozes, refletindo a realidade de seu grupo, gênero, etnia, classe, momento histórico e social” (FREITAS, 2002, p. 29) ou seja, a sua cultura (HALL, 2005).

Sobre a troca de saberes, Lage e Queiroz (2017) falam sobre como ela acontece nos espaços e os vínculos que produz

ela [a troca de saberes] acontece na interação dos sujeitos uns com os outros e com a sociedade como um todo, por meio de ações sociais, criação de vínculos afetivos, produção de alimento orgânico, dentre outros aspectos pelos quais se faz circular o conhecimento proporcionando, assim, o encontro de saberes e interpessoal (LAGE; QUEIROZ, 2017, p. 24).

A prática educativa é uma ação que parte da vida humana (BRANDÃO, 2007) e Maturana (2009, p. 29), ao fazer referência sobre essas práticas, esclarece que ela fundamentalmente se constitui de um processo que “a criança ou o adulto convive com o

⁷ Instituto Nômades: É uma organização que atua nas áreas de promoção à saúde, educação popular, cultura e socialidades visando à defesa dos direitos humanos, da solidariedade, da pluralidade cultural e da integralidade humana e cósmica. Para maiores informações acessar: www.institutonomades.org.br.

outro e [...] se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o outro no espaço de convivência”.

Brandão (2007) na sua obra “O que é educação?”, baseado na educação indígena, caracteriza a educação como um processo que vai além das escolas, mas que acontece de formas variadas nas famílias, nas comunidades e nas aldeias, ou seja, acontece nos diversos espaços, através das mais variadas metodologias, proporcionada pelos atores mais diversos. Nesse sentido, cabe pensar na parteira Pankararu como uma educadora, que ensina o que um dia aprendeu com outros detentores desse saber, ou seja, outros educadores.

A troca de saberes concede a continuação das práticas dos antepassados, mesmo com a influência de outras culturas, com globalização e a internet influenciando nas identidades (HALL, 2005). Para resistir diante das influências do mundo atual e com a intenção de dar continuidade à identidades próprias dos seus povos, os indígenas transmitem as práticas tradicionais e educativas para as crianças e jovens a partir dos mais velhos (LESCANO, 2011; SILVA, 2018), formando descendentes cidadãos índios com regras e ideologias dos seus povos (LUCIANO, 2006).

Essa perspectiva não é de resistência ao novo ou de permanência no que foi estabelecido no passado, mas de uma organização interna que possibilite o enfrentamento de determinismo e que conduzam para questões que o povo reconhece como fundamental para sua sobrevivência (FREIRE, 2002).

Ao ensinar as suas aprendizes, as parteiras produzem o conhecimento baseadas no contexto social que vivem e podem inclusive utilizar informações tidas através da educação escolar indígena ou da educação profissional somadas aos saberes tradicionais. Contudo, por possuírem pouca inserção na educação formal (GIBERTI, 2013), baseiam-se primordialmente no que lhes é trazido por outras parteiras (DIAS, 2007; VIANA, 2010).

Calado (1998, p. 138), a partir da descrição do que vem a ser a “educação no cotidiano” e a elucidação que Brandão (2007) fornece de como a educação que é dada no exercício diário das pessoas, é possível entender com clareza quando Fleischer (2007) traz a indicação em sua tese de que é dessa forma que as parteiras aprenderam com outras parteiras.

Ainda sobre a educação através do exercício diário, ela se dá através de uma

complexa e vasta rede de relações humanas tecidas de numerosos fios que correspondem a multiplicidade de sentidos que são portadoras de ações, práticas, fatos, situações, acontecimentos, circunstâncias que envolvem o dia-a-dia dos seres humanos, em lugar e tempo socialmente determinados, desconstruídos e reconstruídos (BRANDÃO, 2007, p. 12).

A abertura ao que a vida traz de ensino e a disponibilidade do ser humano de aprender com as coisas mais simples do dia-a-dia, a partir de sua “realidade concreta”, é algo que o educador Paulo Freire trazia como fio norteador de qualquer que fosse o indivíduo a ser ensinado (FREIRE, 2002, p. 51-52).

Quanto ao ensino formal, Russo (2009) afirma que na prática a comunidade indígena não sente a necessidade substancial do ensino escolar. Seus ensinamentos estão baseados na observação, na troca, nos rituais, nas atividades rotineiras dos povos. É o que o autor chama de “situações sociais de aprender-ensinar-e-aprender” (RUSSO, 2009, p. 14), perpassando pelas vivências, mas também pelos significados, intencionalidades e “relações de poder” que se constroem e consolidam no cotidiano.

O ensino dos mais velhos para os mais novos é a forma que esse povo tem buscado para conservar sua ciência, e Oliveira (2004) apontou essa situação quando escreveu as estratégias que os Pankararu têm lançado mão ao longo de anos para sair da invisibilidade perante a sociedade e evitar o desaparecimento de sua cultura.

Na dissertação “Nascendo, encantando e cuidado – uma etnografia do Processo de Nascimento dos Pankararu de Pernambuco”, Giberti (2013) trouxe narrativas do parto domiciliar nessa etnia mas não tratou na pesquisa como acontecia o processo de ensino da parteira indígena para a aprendiz. Costa et al (2008: 47-8) afirma que os atuais Estudos Culturais na América Latina têm tratado de “questões como a das populações indígenas e mudanças de enfoque de sua problemática” e “mergulhado nos processos e [...] na cotidianidade das suas práticas de significação”.

Em se tratando da resistência desses povos, é importante lembrar que para a coroa portuguesa, nem a permanência dos saberes indígenas, tampouco o resguardo dos elementos identitários desses povos eram prioritários no apoio administrativo aos povos sobretudo sob o comando da igreja. Muito pelo contrário. A assimilação era o caminho planejado pelos órgãos públicos da época para os povos ameríndios⁸ no território. Manter-se com seus ideais, ampliar sua população após o extermínio sofrido e transgredir a assimilação do estado-nacional foi e vem sendo um ato de persistência desses povos (PORTO ALEGRE, 1998; MENEZES, 2017).

A relutância dos povos indígenas e não adesão aos costumes dos brancos também aconteceu e permanece presente no campo da saúde. A permanência do parto em casa, se contrapondo às normativas que orientam que o local seguro de nascimento o hospital, pode

⁸ Ameríndio consiste na denominação dada ao indígena americano, para distingui-lo do asiático.

ser pensada como uma prática de oposição ao poder de Estado (SILVA, 2017; MENEZES, 2017).

Essa oposição e luta é ainda superior quando as parteiras mais velhas do povo Pankararu identificam que seu ofício pode se perder, quer seja pelo interesse dos mais jovens por outras áreas que promovam sustento, que seja pela ação do SUS que reduza a sua atuação (SILVA, 2017). Portanto, como ato de persistência e luta, elegem uma aprendiz, ainda que fora da linhagem familiar, na perspectiva de manter viva a cultura do parto domiciliar e a perpetuação do ofício de parteiras, diferencial dessa etnia (GIBERTI, 2013; SILVA, 2017).

Nesse sentido, “a cultura não significa simplesmente sabedoria recebida ou experiência passiva, mas um grande número de intervenções ativas [...] que podem tanto mudar a história quanto transmitir o passado” (ESCOSTEGUY, 2010, p. 102). As ações desenvolvidas por cada povo “formam um conjunto de normas estabelecidas pela sociedade e estão vinculadas a um dinâmica cultural específica [...]” (SILVA, 2018, p. 64). Portanto, é principalmente fora do ambiente escolar que os indígenas concretizam os processos formativos dos seus povos baseados na ancestralidade e na conservação das tradições (ESCOSTEGUY, 2010).

Cunha (2007) a partir de seus estudos e de outros pesquisadores, traz uma profunda reflexão em artigo sobre os saberes tradicionais e científicos. Ele esclarece ao leitor sobre a antecedência dos conhecimentos tradicionais frente aos conhecimentos científicos e que os primeiros estão baseados na percepção do que é estudado, já o segundo tem como princípios as concepções. Destaca que diferenciação é ainda mais profunda do que se pode imaginar, especialmente pela ciência se afirmar quanto poder hegemônico, amparada por pareceres e estudos, o que não é necessário ao saber tradicional e aos seus detentores.

Santos (1988, p. 48) problematiza a hegemonia científica dominante em todos os âmbitos, inclusive no processo de ensino. Descrita como “método científico” ela entrou em crise por minimizar a complexidade dos sujeitos, dos fatores sociais e tecer críticas sobre o senso comum. Ele alerta que a “distinção hierárquica entre conhecimento científico e conhecimento vulgar tenderá a desaparecer e a prática será o fazer e o dizer da filosofia da prática” (SANTOS, 1988, p. 49).

O cenário que o autor descreve é da ciência do futuro que, em alguma época desconsiderou os saberes tradicionais e outras ciências que não estão na academia, equivalendo-os a um conhecimento irrelevante para a sociedade científica (GROSFOGUEL, 2007), mas que no porvir, não será concebida uma sem a outra, não mais fragmentada (SANTOS, 1988).

Resgatando a intencionalidade de integração nacional dos povos indígenas, uma das prioridades da FUNAI era de “promover a educação de base apropriada do índio visando à sua progressiva integração na sociedade nacional” (BRASIL, 1967, p. 1), ou seja, provocar a educação escolar e simultaneamente induzir ao apagamento dos conhecimentos tradicionais (QUIJANO, 2005). A educação de base se referia a Educação Escolar Indígena (EEI) caracterizada por conflitos e desafios até os dias atuais, como aponta Almeida (2012, p. 9), que critica o currículo elaborado e acrescenta que “a interculturalidade de saberes [...] deveria [estar presente para] nortear a elaboração curricular”.

A Constituição Federal no Art. 210, inciso 2º, norteou a EEI e na tentativa de respeitar a cultura dos povos determina que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem” garantindo no artigo nº 215, inciso 1º, a “proteção das manifestações das culturas populares, [e] indígenas” (BRASIL, 1988). O destaque para a preservação cultural indígena trouxe o compromisso na formulação de planos pedagógicos que possam contemplar a necessidade de educação que os povos indígenas desejam com os seus educandos (ALMEIDA, 2012).

A complementação aos saberes tradicionais a partir da educação escolar é tida como secundária para os povos indígenas. Primordial, sim, são os ensinamentos trazidos pelos mais velhos aos mais jovens que “tecem novos saberes, todavia, respeitando e seguindo o conhecimento que vem da ancestralidade” (LAGE E QUEIROZ, 2017: 24).

A vida para os indígenas é uma trajetória pedagógica permanente nas quais o ciclo de vida delimita os níveis de aprendizado que podem ser apreendidos em cada idade, através de ritos e processos preparatórios e, ao final da vida, a responsabilidade de dar continuidade a tudo que aprendeu (LUCIANO, 2006).

Russo (2009, p. 83), em seu artigo sobre a educação escolar indígena e a educação xavante, define a educação exercida pelos povos indígenas como um “processo de educação endógeno” onde a aprendizagem é “comum à rotina comunitária: mais através de exemplos e [...] por meio de lições orais. Essa educação é desenvolvida de modo espontâneo assim como a vida na comunidade”.

Em artigo, Lage e Santos (2017), a partir da vivência da Ecovila⁹ Murici em Caruaru, afirmam que “os sujeitos diversos e plurais, mestres e mestras da oralidade [...], Benzedeiras, Rezadeiras, Parteiras, Raizeiros e agricultores [que] vivem de modo tradicional no campo há várias gerações”. Eles “vivenciam a oralidade, moram e convivem com a natureza de modo integrado” (LAGE; SANTOS, 2017, p. 15).

O bem viver dessa comunidade se assemelha ao conceito de vida que Maldonado (2014) dá a algumas comunidades em países da América que passam a viver a partir de novas produções de consumo, baseadas na sustentabilidade e numa nova relação e conservação da natureza e a crítica ao desenvolvimento (MALDONADO, 2014; LAGE; SANTOS, 2017). Essas características ecológicas que também podem ser atribuídas aos povos indígenas no Brasil, devido ao respeito a natureza, a vida não predatória, a cosmovisão de pertencimento da Mãe Terra, a prerrogativa de uma convivência de harmônica em respeitosa entre seus indivíduos e frente aos demais povos (LUCIANO, 2006).

Ao referir a educação comunitária e assemelhá-la a educação popular defendida por Freire (1987), tem-se a prática do educador, nesse caso os mestres e mestras da oralidade. Qualquer que seja ele e seu espaço de ensino, escola ou comunidade, sua prática está fundamentada na vivência social, nas trocas de experiências, no “cotidiano das pessoas”, nas relações entre eles e seus aprendizes.

O resultado é a construção de saberes comunitários que são “tecid[os] de numerosos fios que correspondem à multiplicidade de sentidos que [...] envolvem o dia-a-dia dos seres humanos, em lugar e tempo socialmente determinados, desconstruídos e reconstruídos” (CALADO, 1998, p. 138).

Moraes (2015, p. 23), concordando com a ideia de Freire (2002) sobre o ensino a partir da realidade do sujeito, cita que as experiências de vida frequentemente não são consideradas na educação escolar, subjetivando a “interdependência complexa entre sujeito cognoscente e os diversos saberes teóricos, práticos e existenciais”, uma educação transdisciplinar “transformadora de suas condições psicológicas, cognitivas, afetivas e espirituais e que favoreça seu pleno desenvolvimento humano, atuando, portanto, no âmbito do ser (MORAES, 2015, p. 23).

⁹ LAGE; SANTOS, 2017. No Brasil, as Ecovilas nasceram na década de 1970, como resistência ao capitalismo, ao modelo consumista e exploratório do sistema. O modo de vida em Ecovilas representa uma resistência ao sistema vigente.

Por isso, além de lutarem pelas terras, os indígenas passaram a movimentar-se com reivindicações pela sua visibilidade em outras diversas frentes de necessidades mínimas para o bem viver (OLIVEIRA, 2004). Em períodos anteriores, os movimentos sociais¹⁰ indígenas tinham como bandeira de luta a visibilidade de suas diferenças. Na atualidade, galgam pela legalização das terras que moram e por uma educação escolar indígena que contemple as “novas dinâmicas e processos educativos” de seus povos (RUSSO, 2009, p. 85). Os projetos educacionais compõem várias frentes, mas basicamente requerem uma educação indígena que assegure “os saberes[,] bem como [que levem] em consideração as especificidades culturais e a identidade indígena”, aponta Oliveira (2017, p. 81).

É um ganho para os povos indígenas estarem inseridos em movimentos de lutas sociais uma vez que os próprios movimentos intrinsecamente desenvolvem nos participantes, através da interação das atividades executadas internamente, momentos educativos, como parcerias com instituições de ensino, tornando-se “fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes”, como justifica Gohn (2011, p. 333). Portanto, são necessários projetos “que incorporem a recuperação de suas memórias históricas”, promovam a “reafirmação de suas identidades étnicas e culturais” e a valorização do que os ancestrais construíram e lutaram para que hoje seus descendentes possam vivenciar tais tradições no seu dia-a-dia, ressalta Luciano (2006, p. 155).

2.2. Metodologia trilhada

Inicialmente, o uso da etnografia em estudos na área de educação sofreu críticas pela análise obediente a métodos rígidos de avaliação. Porém, a maleabilidade é uma característica dos estudos etnográficos que, ao se preocuparem com o rigor, pecam na descrição do emaranhado de significados que podem ser analisados num grupo estudantil, por exemplo (AMADO, 2017).

Esse estudo, inicialmente, estava inclinado a ser um estudo de caso alargado, entretanto, após a qualificação e a possibilidade do aprofundamento no campo de pesquisa que poderia ser descrito densamente (GEERTZ, 1989), da possibilidade de enquanto pesquisadora vivenciar na prática a rotina das parteiras Pankararu e suas aprendizes a partir de

¹⁰ GOHN, 2011. Movimentos Sociais para Gohn (2011) são ações sociais coletivas de caráter sócio-político e cultural que viabilizam formas distintas da população organizar suas demandas.

falas próprias e de seu universo (ANDRÉ, 2005), a pesquisa enveredou para um estudo de caso do tipo etnográfico em educação, conduzindo para a ampliação do campo de análise e de um resultado da pesquisa a partir do contexto amplo da vida dessa população.

A possibilidade de uma etnografia na área da educação possibilita que nos “espaços de educação informal e formal” sejam buscadas situações resposta para os objetivos, “na medida em que as organizações sociais que aí se geram estão reguladas pelos costumes ou padrões culturais” (AMADO, 2017: 149). André (2005) também concorda que alguns pontos fundamentais na pesquisa do tipo etnográfica quando são aplicadas nesta área, possibilitam elucidar demandas relacionadas às questões da educação, o que vem a ser a essência dessa pesquisa.

Suas limitações existem, como acontece em qualquer método escolhido (MATTOS, 2011). Porém, uma pesquisa que trata de uma temática profundamente complexa na área de educação e saúde. Mas ao vivenciar o ambiente de ensino da parteira, a partir de um olhar direcionado para o processo formativo, somado ao estranhamento do é rotineiro e embebido em curiosidade, de certo que, o sentido para a escolha da etnografia seria encontrado, assim como as repostas aos objetivos da pesquisa.

É necessário um embasamento teórico e a conscientização que no grupo que será pesquisado, todas as informações referentes à população estudada possui total relevância, tais como: cantos, rezas, celebrações, atividades e locais de moradia; assim como na área não material como valores, gestos, crenças, histórias e estórias. Outro fato a ser considerado é que, ao fazer esse tipo de pesquisa baseada na área antropológica, é imperativo que os princípios dessa área sejam atendidos. Um deles são os pressupostos relacionados ao campo. A abertura ao novo e o “estranhamento do que é conhecido” desferindo esforços para aprofundar e analisar o que já é de conhecimento do pesquisador, possibilita o desvelamento do desconhecido (ANDRÉ, 2005; MATTOS, 2011).

Boas (1943, *apud* MATTOS, 2011, p. 27) trouxe para a Antropologia o rompimento da “corrente evolucionista. Para esse antropólogo, cada grupo possui uma história singular dentro de sua cultura e é preciso entendê-la como parte de um momento específico” e para se fazer esse tipo de estudo é imprescindível que o pesquisador conheça a rotina, afastando-se das regras e do que é conhecido e taxado pela sociedade.

Quando se trata de “quem pode fazer uma etnografia?”, Mattos (2011, p. 31) assegura que esse tipo de estudo pode ser feito por “qualquer pesquisador culturalmente sensível” a partir de uma “pergunta socialmente relevante” e com o propósito de obter (ou não) respostas

a pergunta da pesquisa, que apenas estando no campo de estudo é o pesquisador poderia responder.

Pesquisas nas áreas das ciências humanas e sociais são provenientes de uma curiosidade científica que é fundada a partir do que o pesquisador observou na realidade e as diferenciações do que está posto (LAGE, 2009), ou a partir da complexidade em uma ocasião social, ou de um fator desconhecido ou conflituoso. Por outro lado, Geertz (1997, p. 51) sabiamente lembra que ao “imaginar que instituições, costumes e mudanças sociais podem ser de alguma forma ‘lidas’ é alterar totalmente nosso entendimento do processo que dá origem a toda esta interpretação” e precisamos estar preparados para isso.

Para não limitar o estudo aos aspectos mais tradicionais da cultura como valores, produção e arte, ampliando as possibilidades de compreensão da pesquisadora quanto ao ensino tradicional das parteiras indígenas a partir de uma cosmologia que transcende o nível de realidade linear, além de apresentar resultados referentes a esses aspectos, serão também valorizadas as dimensões culturais de relação pessoal trazidas por Coll (2002). A “dimensão mítico-simbólica” (COLL, 2002, p. 77), relacionada ao mundo, aos indivíduos e ao ser “divino”; a “dimensão lógico-epistêmica” (p. 79), compreendidas e baseadas a partir das leis, na ciência, nas normativas; e pôr fim a “dimensão misteriosa” (p. 80), que na prática se refere aos mistérios da cosmologia desse povo. Essas dimensões e suas relações com os subcapítulos dessa pesquisa serão trazidos mais na frente.

No que se refere a população da pesquisa, a aproximação com as parteiras indígenas Pankararu foi iniciada ainda na década de 2000 durante duas qualificações promovidas pela Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco (SES-PE) as quais participei inicialmente como facilitadora. Posteriormente, assumi a coordenação do Programa Estadual de Parteiras Tradicionais (PEPT) no Estado e continuei atuando como facilitadora, mas também como representante estadual para a Área Técnica de Saúde da Mulher, o que me permitiu a organização e cooperação em dezenas de oficinas e encontros com as parteiras indígenas em Pernambuco. Mais recentemente, no ano de 2016, compareci ao I Encontro de Parteiras Indígenas, Pajés e Detentores de Saberes, promovido pelo DSEI-PE no Terreiro Poente na TIP (BRASIL, 2017). Nos anos seguintes, 2017 e 2018, retornei na continuidade dos encontros, colaborei nas oficinas no II e III Encontros de Parteiras Indígenas, Pajés e Detentores de Saberes, todos como representante do Programa Estadual de Parteiras e com promoção e organização do DSEI-PE.

Pude vivenciar inúmeros encontros com parteiras indígenas anteriores ao ano de 2017, mas após a aprovação no Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades,

os eventos que se sucederam me proporcionaram a exploração do campo, refinamento da pesquisa, a busca por itinerários que me levassem a qualificar a pesquisa proposta.

Estive como facilitadora na I Oficina de Parteiras Indígenas nos dias 22 a 25 de agosto de 2017, também promovida pelo DSEI-PE. Estavam presentes parteiras de 10 etnias de Pernambuco, inclusive as parteiras Pankararu acompanhadas de suas aprendizes. Nesses encontros pude observar que as parteiras indígenas Pankararu estavam como referência de ensino para uma aprendiz ou para várias delas. No período da oficina uma parteira foi inúmeras vezes citada, referenciada e homenageada pelas demais. Essa parteira Pankararu tem mantido a prática de levar para aos encontros, oficinas e reuniões que participa as suas aprendizes, e estas aprendizes durante as oficinas além da mediação do tutor buscam explicações adicionais com a parteira de referência.

O povo Pankararu reside no sertão de Pernambuco entre as cidades de Jatobá, Tacaratu e Petrolândia, e hoje, depois de processos de reconhecimento possuem duas terras indígenas (TI), a Pankararu e a Entre Serras, que estão a uma distância de 444 km de Recife, onde habitam 9.957 pessoas, 4.955 homens, 5.002 mulheres e destas 3.069 estavam em idade fértil, segundo o Censo Demográfico de 2010 (ESTANISLAU, 2014; LOVO, 2017).

É fato que, os povos indígenas de Pernambuco assim como essa etnia, mantiveram e mantêm trocas de conhecimentos de forma intensa com o homem branco pelo não isolamento. Mas a oralidade, os rituais, a identificação étnica, o reconhecimento do seu território, da economia e os laços parentais tem mantido e consolidado o ensino indígena tradicional entre eles (LOVO, 2017). Para essa etnia o parentesco tem total influência social e política. Possuem dentro de suas famílias pessoas com os mais variados papéis sociais, inclusive referentes ao cuidado, na orientação como especialistas rituais, lideranças mágico-religiosas, conselheiros, benzedeiros, parteiras (GIBERTI, 2013; LOVO, 2017).

Os troncos familiares possuem importância também para os Pankararu quanto responsáveis para dar continuidade à tradição do conhecimento. Os mais velhos, assim como em outras etnias, são os principais detentores e propagadores da produção do conhecimento com características próprias de ensinamento (LUCIANO, 2006; LOVO, 2017).

O sistema de saúde local é constituído por 9 unidades de saúde que são administradas pelo Polo Base Pankararu e pelo Polo Base Entre Serras. Nas unidades de saúde existem os profissionais de saúde ligados ao MS para desenvolver o atendimento local como médicos, enfermeiros, dentistas, técnicos de enfermagem, agentes indígenas de saúde, entre outros (SILVA, 2017). Entretanto, ainda existe dificuldade na disponibilização de consultas e atendimentos sobretudo quando se trata de atendimento de urgência e de partos, considerado

as distâncias entre as aldeias e a chegada até as unidades de saúde de referência (GIBERTI, 2013; CIMI, 2013).

Atualmente, em Pernambuco, essa é a etnia que possui maior número de partos domiciliares e mais parteiras ativas. Atualmente estão em número de 22 parteiras e 15 aprendizes. Em etnias como a Xucuru, residente no município de Pesqueira, Agreste pernambucano, o parto pode vir acontecer em casa mas ele será de forma inesperada (INSTITUTO, 2010; GIBERTI, 2013). Diferentemente, a mulher Pankararu pode decidir ter seu filho em casa e ainda durante o período de gestação, ter atendimento no serviço de saúde local do SUS e escolher uma parteira para acompanhá-la no nascimento do seu filho (SILVA, 2017).

As aprendizes de parteiras, identificadas assim em capacitações, oficinas e reuniões, são integrantes da população do estudo e acompanham as educadoras parteiras experientes no cuidado ao parto domiciliar. Essa educanda pode ou não ter grau de parentesco direto. Elas também foram citadas em atividades desenvolvidas pela ONG Saúde sem Limites durante um projeto executado por essa instituição no povo Pankararu (GIBERTI, 2013).

Portanto, parteiras e aprendizes, pertencentes a esse estudo de caso etnográfico na educação, são mulheres que fazem parte do povo Pankararu, nasceram e vivem nas terras indígenas e se permitiram ser acompanhadas para fins da pesquisa.

Em estudos de caso que se use a etnografia como método existe a necessidade de vivenciar profundamente o contexto das pessoas que estão inseridas no caso. Portanto, na perspectiva do estudo proposto, vivenciar o ambiente, a realidade e situações onde a parteira e as aprendizes vivem foi de fundamental importância para a compreensão do processo de análise dos objetivos propostos (BOGDAN; BIKLEN, 1994). Freitas (2002) ainda destaca a necessidade de conhecer o campo no qual o pesquisador pretende fazer a pesquisa, fator que resulta no desenvolvimento da questão orientadora e do conhecimento mais detalhado das pessoas as quais se pretende estudar.

Estudar o processo de ensino da parteira para suas aprendizes parece ser um caso revelador, caracterizado pela ausência de estudos anteriores. Para Yin (2015, p. 206), reconhecer um caso revelador geralmente se consolida através de uma “investigação minuciosa do corpo de pesquisa existente” e no caso desse estudo, do aporte teórico entre parteiras e educação, que comprovou ser escasso.

Ao fazer um estudo de caso a intenção da pesquisa não é o esgotamento nem a investigação totalitária do assunto, mas a intenção do aprofundamento do evento estudado (YIN, 2015), até porque, por mais bem descrita que seja, uma pesquisa não retratará

plenamente todos os aspectos da população pesquisada ou os momentos históricos ocorridos, isso “é ilusão” (ARANHA, 2006, p. 22).

Como apontado anteriormente, ampla investigação foi realizada junto a ANPED e na plataforma da CAPES com entradas relacionadas ao campo pesquisado e os resultados obtidos não revelaram estudos que relacionassem parteiras indígenas na área de educação. Por conseguinte, com esse estudo, pretendeu-se contribuir para iniciar as pesquisas em educação indígena e parteiras, e ao mesmo tempo justificar a escolha por um estudo que interseccionasse as epistemologias.

No que se refere ao ingresso nas terras indígenas (TI), que consistiu numa fase de ampla preparação tanto no aspecto de embasamento teórico da pesquisadora, quanto na autorização por parte de órgãos específicos, constituiu-se inicialmente pela preparação de documentos, submissão aos conselhos e órgãos cabíveis e autorização de entrada no campo (SARMENTO, 2011). Portanto, foi articulado junto ao DSEI-PE, responsável administrativo pelas áreas indígenas do estado, as seguintes etapas:

- 1- Envio do projeto para a coordenação geral do DSEI em maio de 2017. A coordenação geral orientou a apresentação do projeto para as lideranças e profissionais do Polo Base Pankararu.
- 2- Apresentação do projeto as lideranças Pankararu no Polo Base para avaliação do Povo Pankararu e sugestões que ocorreu em 05 de dezembro de 2017.
- 3- O projeto foi submetido à Plataforma Brasil em maio de 2018. Comitê de Ética da Universidade de Pernambuco, com CAAE: 89882618.3.0000.5207.
- 4- Apresentação do projeto no CONDISI ocorreu dia 19 de julho de 2018. O projeto recebeu aprovação com a ressalva de apresentar aos povos indígenas o resultado da pesquisa.
- 5- A solicitação da anuência para utilização de documentos da Secretaria Estadual de Pernambuco foi solicitado em setembro de 2018. A concessão da carta dada no mesmo mês.
- 6- A solicitação da anuência para utilização de documentos do Distrito Sanitário Indígena (DSEI) de Pernambuco ocorreu em 29 de agosto de 2018.

Portanto, para desenvolvimento do estudo, eticamente foram seguidos os passos da Resolução do Conselho Nacional de Saúde Nº 510, de 07 de abril de 2016, que trata de pesquisas na área de Ciências Humanas e Sociais. No capítulo II “dos princípios éticos das

pesquisas em ciências humanas e sociais” e no seu Artigo 3º, definem o “respeito aos valores culturais, sociais, morais e religiosos, bem como aos hábitos e costumes, dos participantes das pesquisas” (BRASIL, 2016, p. 5).

Tal resolução aponta a necessidade do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), que nessa pesquisa corresponde ao Apêndice A, onde estão expostos esclarecimentos sobre o estudo e a segurança da possibilidade de sua retroação do pesquisado em qualquer momento, caso haja decisão em fazê-lo ou mediante qualquer descumprimento por parte da pesquisadora.

A população estudada teve acesso aos objetivos da pesquisa através de exposição para a liderança indígena durante reunião do conselho local do Povo Pankararu, como destacado anteriormente e contou com a ilustre presença de uma parteira. Essa autorização resultou no documento de anuência disposto no Apêndice B. Além do conselho local, a pesquisa foi apresentada no CONDISI que emitiu documento com parecer favorável para a pesquisa, exibido no Apêndice C. Essas etapas atenderam a sessão I da resolução acima citada (Nº 510/2016) e o artigo 13º, que menciona que nas “comunidades cuja cultura reconheça a autoridade do líder ou do coletivo sobre o indivíduo, como é o caso de algumas comunidades tradicionais, indígenas ou religiosas [...] a obtenção da autorização para a pesquisa deve respeitar tal particularidade” (BRASIL, 2016, p. 6).

Considerando os riscos que poderiam advir com a realização de pesquisa com seres humanos, a pesquisadora promoveu esforços para que esses riscos fossem anulados de forma a não provocar danos físicos, psíquicos, morais, educacionais, intelectuais, sociais ou culturais para as parteiras ou para as aprendizes que foram pesquisadas.

A partir das anuências pude estar com as Pankararu e fazer a observação participante em oportunidades dentro e fora da terra indígena. Priorizei estar na rotina das parteiras e aprendizes, o que a opção de tipo de pesquisa solicitava. Após vivê-la concordo que a metodologia trilhada, dentre as variadas possibilidades, foi a que possibilitou, a partir da presença viva e as vozes das parteiras e aprendizes, alcançar os objetivos do estudo.

As entrevistas com as parteiras e aprendizes aconteceram em oportunidades variadas, após a apresentação dos objetivos da pesquisa e a concordância na participação com assinatura do TCLE. Todas as mulheres socialmente se apresentaram do sexo feminino e, mediante fornecimento de documento de identificação, reconhecidas como maiores de idade.

Apesar de mencionar no formulário do TCLE a informação de que a pesquisadora iria manter o nome das pessoas pesquisadas em sigilo quando utilizasse relatos na escrita da dissertação, a partir de informações do diário de campo e das entrevistas narrativas, 4 (quatro)

parteiras das 5 (cinco) que aceitaram fazer a entrevista narrativa e todas as 6 (seis) aprendizes de parteiras, manifestaram enfaticamente o interesse em ter seus nomes citados na dissertação para registrar no trabalho escrito suas contribuições.

Portanto, os nomes das parteiras e aprendizes trazidas nos trechos citados do diário de campo e nas entrevistas narrativas se referem aos nomes civis e/ou nomes sociais das mesmas. Essa manifestação pela presença do nome escrito na dissertação foi redigida a punho pelas próprias participantes da pesquisa no formulário do TCLE. Uma das parteiras, apesar de assinar o formulário, não concedeu e autorizou por escrito no documento, portanto, não apareceu com o nome civil na redação. Nesse caso optou-se por utilizar a primeira letra do seu nome social para identificar suas falas. Ela será chamada de Dona B.

Em circunstâncias de conversas em espaços coletivos foi captada a fala de uma parteira que não participou diretamente da pesquisa mas que estava dialogando com outras parteiras, aprendizes e mulheres na sala de espera da unidade de saúde. Suas narrativas estavam em meio a outras falas das participantes da pesquisa e possuíam grande relevância na complementação e continuidade dos diálogos coletivos. Sendo assim, suas ideias foram registradas através de algumas falas e do diário de campo, entretanto, não houve a identificação do seu nome nas escritas e nem computada no total de parteiras que foram entrevistadas na pesquisa. Dona G é sua identificação na redação. Uma outra parteira já falecida foi amplamente citada nas falas de parte das parteiras e aprendizes. Entretanto o sigilo do seu nome foi respeitado, sendo adotada a inicial de seu nome como Dona M.

O quadro 1 abaixo relaciona as mulheres que tiveram sua narrativa colhida mediante autorização do TCLE e que fizeram parte do universo da pesquisa. O quadro 2 a seguir, apresenta as siglas de 2 (duas) parteiras escutadas em espaços coletivos ou citadas por outras mas que não foram contabilizadas no universo das entrevistadas dessa pesquisa:

Quadro 1 - Parteiras e aprendizes que participaram da entrevista narrativa. 2018-2019.

Caracterização	Nome civil	Nome social	Idade
Parteiras	Juliana Maria da Silva	Juliana/Jula	45 anos
	Luciene Maria da Silva	Luciene	28 anos
	Maria das Dores Silva Nascimento	Dôra	55 anos
	Maria Helena dos Santos	Helena	61 anos
	S. A. S.	Dona B.	62 anos

Aprendizes	Marisa Maria da Silva	Marisa	48 anos
	Maria Roseane de Oliveira Carvalho Silva	Roseane	38 anos
	Erika Monik dos Santos Silva	Erika	25 anos
	Maria Iraneide de Sá	Neide	58 anos
	Sucrécia Helena Medeiros da Luz	Sucrécia	35 anos
	Maria Cícera dos Santos Oliveira	Tixa	45 anos

Fonte: BARROS, 2019. Termos de Consentimento Livre e Esclarecido respondidos.

Quadro 2 - Parteiras que não tiveram seus nomes identificados, suas motivações e não participaram do universo da pesquisa. 2018-2019.

Caracterização	Nome civil	Nome da citação	Idade	Motivação da não citação do nome
Parteira	-	Dona M.	Falecida	Citada por parteiras e aprendizes em inúmeras entrevistas narrativas e nas falas anotadas no diário de campo.
	-	Dona G	-	Não participou diretamente da pesquisa. É mãe de uma aprendiz que participou do estudo. Não prestou narrativa direta para a pesquisadora. Contudo ela participou de um diálogo coletivo de parteiras dia 11/09/2018, foi colocando a fala em destaque, que pela sua relevância foi inserida nesse trecho da pesquisa.

Fonte: BARROS, 2019.

No que se refere a identificação das citações diretas mencionadas ao longo da pesquisa, a descrição de falas provenientes de “informações narrativas” foram referenciadas com as iniciais “I.N.”, antecedidas do nome das parteiras ou aprendizes autoras e sucedida da data que foi colhida a informação, ou seja: nome da parteira/aprendiz, origem da fala e data de registro. No que se refere as informações registradas no “diário de campo”, seguirão a mesma lógica quando originadas de uma citação direta, terão as iniciais “D.C.”, distinguindo o local de registro da informação (nome da parteira/aprendiz, origem da fala e data de registro).

Algumas anotações do diário de campo receberam data no decorrer do trabalho para melhor situarem o leitor sobre o período em que as coletas das informações foram captadas. Nesse caso não há atribuição de fala por nome específico de uma parteira ou aprendiz, apenas o registro do instrumento de campo no qual o registro foi captado pela pesquisadora (D. C.) e a data da anotação.

Cabe citar que as imagens individuais de parteiras e aprendizes foram assentidas através do Termo de Autorização de Uso de Imagem (Apêndice G). Para as imagens coletivas em espaços públicos utilizamos a autorização geral da pesquisa pelo Povo Pankararu através do Conselho Indígena de Saúde Pankararu (CISP) (Apêndice B) e o Termo de Autorização do Distrito Sanitário Indígena de Pernambuco (DSEI-PE) (Apêndice C) pela inviabilidade de obter a assinatura do termo de imagem por todos os presentes nos grandes grupos. Na ocasião de registro de imagens de grupo foram minimizadas aquelas onde haviam a possibilidade do reconhecimento individual e principalmente crianças.

Quanto ao desenvolvimento do estudo exploratório em campo, sua concretização aconteceu em diferentes períodos:

- 26 a 28 de julho de 2018: III Encontro de Parteiras Indígenas e V Encontro de Pajés e Detentores de Saberes nas terras Atikum, Carnaubeira da Penha-PE;
- 24 a 27 de janeiro de 2019: III Encontro de Parteiras do Araripe em Exu-PE;
- 10 a 13 de setembro, 8 a 11 de outubro, 24 a 27 de novembro de 2018 e 09 a 16 de março de 2019.

A extensão do período exploratório de campo até o mês de março de 2019 foi justificada pela ocorrência de rituais característicos dos Pankararu nesse mês - a Corrida do Umbu (LOVO, 2017) - que se tornou uma oportunidade de observar a atuação da parteira e de suas aprendizes no espaço coletivo de rituais característicos do povo Pankararu.

A permanência com as parteiras e aprendizes se deu diuturnamente, quer seja nos encontros, quer seja na aldeia, na casa de uma parteira Pankararu, acompanhando o dia-a-dia e a rotina na comunidade.

Com essa abordagem, o tempo que é destinado à vivência no campo deve ser mais prolongado e, mesmo que os pesquisadores possuam a administração do tempo de presença no local do estudo, Lage (2009, p. 7015) lembra que estes não possuem o “total domínio sobre as pretendidas situações de observação, pois muitas situações planejadas podem não ocorrer, como também podem surgir oportunidades de observação não previstas”.

A participação na vida diária das parteiras e das aprendizes permitiu presenciar e perceber questões que através de outros métodos provavelmente não obteria sucesso. De acordo com Flick (2009, p. 96), ao dar “prioridade aos dados e ao campo em estudo, sobre as suposições teóricas”, características frequentes nas pesquisas qualitativas de campo que são priorizadas as trajetórias históricas, narrativas e memórias, “as teorias não devem ser aplicadas ao sujeito e sim ‘descobertas’ e formuladas no trabalho com o campo e com os dados empíricos ali encontrados”.

André (2005, p. 31) assinala que, para o estudo do tipo etnográfico, as técnicas mais apropriadas para coleta dos dados do campo são aquelas que possibilitarão o pesquisador a entender a cultura: “observação participante [...], registro de campo, entrevistas, análises de documentos, fotografias e gravações”.

Ainda, para André (2005, p. 60-62, *apud* GREEN, 2005), na ocasião de realizar a coleta de dados com “instrumentos, [...] [a elaboração do] cronograma, questionário, [e a] agenda para entrevistas” deverão ser adaptadas a partir da aproximação com o campo, inclusive o período de permanência no local ou com o grupo pesquisado. No que se refere à descrição da pesquisa, o pesquisador precisa “tornar explícito o que está implícito”, apontar quando presenciar demonstração de sentimentos, tratamento ético dos sujeitos pesquisados. Pela flexibilidade do método da pesquisa existe a possibilidade de revisão do problema de pesquisa com a formulação de novas hipóteses para o estudo.

Um estudo de caso etnográfico na educação permite a abertura de diversificadas técnicas e múltiplos instrumentos para coleta dos dados da pesquisa. Sarmiento (2011, p. 137) confirma que a utilização desse método “apresenta a plasticidade suficiente para que, sendo utilizado de forma tão diferenciada, possa permanecer como poderosamente presente na base de alguns importantes contributos para o estudo das escolas”.

A intenção é que a pesquisa, a partir do método etnográfico e das técnicas adequadas, desvelasse a realidade do fenômeno de ensino da parteira para sua aprendiz, que pode ser interpretado de forma semelhante ao que Sarmiento (2011, p. 138) descreve de um objeto de pesquisa de “natureza singular do objeto de incidência da investigação [...] que se visa conhecer na sua globalidade”.

O diário de campo caracterizou-se como um instrumento que deu suporte as demais informações coletadas na pesquisa. A priorização da utilização do diário de campo nos encontros, oficinas e na aldeia Pankararu permitiu acrescentar ao registro de acontecimentos ações, atitudes e eventos os quais o gravador não pôde ser acionado ou que não puderam ser captados por esse instrumento.

Descrevendo a utilidade do diário de campo como instrumento de coleta, ao utilizá-lo durante a observação, possibilita o registro de gestos, pausas e expressões faciais durante as conversas que não são graváveis, fornecendo dados subjetivos, que poderão ser analisados no contexto da narrativa (LAGE, 2009). Os registros do diário de campo precisam ser detalhados e conter os conteúdos que não são obtidos através de uma entrevista (MINAYO, 2012).

Ao observar, o pesquisador é conduzido a uma proximidade da população pesquisada e a sua realidade quanto sociedade e grupos sociais possibilitando, assim, um amplo campo de vinculações, aprendizados e descobertas, que em alguns casos, podem ser contraditórios ao que foi verbalizado (LAGE, 2009).

No que se refere às etapas da pesquisa etnográfica, elas não tiveram definições rigorosas. Ao contrário, elas se entrelaçaram ao ponto que aconteceram os momentos significativos educacionais, isso pelo campo possuir diversificadas oportunidades de corporificar essas vivências (AMADO, 2017).

Portanto, a ida ao campo envolveu a observação participante com registros de informações relevantes para a pesquisa e conversas gravadas com as parteiras e aprendizes a partir de um roteiro simples de perguntas norteadoras. Os termos de livre esclarecimento eram lidos, ressaltando-se o objetivo da pesquisa e o destino dos dados para que após explicitado e assinado, fosse iniciada a gravação induzida pela pergunta.

Para iniciar a conversa e guiar a pesquisadora na introdução da temática do ensino da parteira, duas perguntas foram construídas. Elas não possuíam a rigorosidade na aplicação exigida por uma entrevista formal (MEIHY, 2017), mas para todas as entrevistadas a pergunta foi aplicada de acordo com o perfil: parteira ou aprendiz.

Burguière (1993, apud ARANHA, 2006, p. 28) orienta que para coletar uma narrativa significativa a partir da pergunta norteadora, o que “confere o valor ao trabalho [...] não é a qualidade das fontes que ele [o pesquisador] conseguiu descobrir, mas a qualidade das perguntas que ele faz” para as suas fontes. Nessa perspectiva, Sarmiento (2011, p. 154) ainda recomenda “um roteiro para pesquisa que esteja permeado pela incerteza e pela ambiguidade, reconduzindo o investigador à certeza”.

Em muitas gravações a pergunta nem chegou a ser verbalizada para as parteiras e aprendizes que iniciavam suas histórias de vida a partir dos objetivos da pesquisa apresentados no TCLE. Na prática do campo, as perguntas norteadoras esclareceram às parteiras e aprendizes sobre o que a pesquisadora estava interessada, bem como o objetivo da pesquisa que estava sendo desenvolvida.

O roteiro para entrevista narrativa (Apêndice F), composto por perguntas aplicadas oportunamente durante a permanência no campo, teve a estrutura com a identificação dos participantes e mais quatro fases detalhadas abaixo:

1. Fase de iniciação: momento de efetivação das “perguntas exmanentes”, aquelas baseadas no que o pesquisador precisava saber (JOVCHELOVITCH; BAUER, 2015), são elas:
 - A primeira pergunta foi direcionada para a parteira: **Como você ensina sua aprendiz?**
 - A segunda foi elaborada para a aprendiz de parteira: **Como a parteira ensina você a ser parteira?**
2. Fase da narração central: Constitui a resposta do pesquisado, nesse caso da parteira ou da aprendiz. Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 99) apontam que “durante a narração, o entrevistador se abstém de qualquer comentário, a não ser, sinais não verbais de escuta atenta e encorajamento explícito para continuar a narração”.
3. Fase de questionamento: Etapa das perguntas imanentes, que auxiliam na complementação do que o pesquisador desejava saber a partir dos “temas, tópicos e relatos de acontecimentos trazidos que surgem durante a narração, trazidos pelo informante” explica Jovchelovitch e Bauer (2015, p. 87). Ou seja, a partir da utilização do vocabulário do informante, o pesquisador desenvolve perguntas voltadas “tanto aos acontecimentos mencionados na história quanto a tópicos do projeto de pesquisa” (p. 99).
4. Fase da fala conclusiva: correspondeu ao período o qual o gravador é desligado e a entrevistada fala livremente. Nesses momentos finais os registros escritos são permitidos e descritos no diário de campo.

Seguindo a orientação dos autores citados, apenas as etapas de iniciação, narração central e questionamento foram gravadas, contudo a finalização da entrevista não, permitindo a liberdade nas falas das parteiras e aprendizes. A transcrição destes diálogos, complementados pelos registros de imagem, permitiram inserir no resultado a materialização de espaços físicos e, sobretudo, das pessoas descritas na pesquisa, aproximando o leitor da realidade vivida.

Meihy (2017) traz a perspectiva que ao narrar uma história oralmente ela é assemelhada a documentos escritos no que tange a sua relevância. Narrar na perspectiva de Souza (2007, p. 66) é “enunciar uma experiência particular refletida sobre a qual construímos um sentido e damos um significado”. Cada ser é um produtor de uma história elaborada diariamente a partir do ontem e de lembranças. Nóvoa (2004, *apud* ARANHA, 2006, p. 29) complementa que ao refletir sobre a própria história, ela não será expressa apenas como um passado e sim como “um patrimônio de ideias, de projetos e de experiências [...] [permitindo] uma compressão de quem fomos e de como fomos”.

Lage e Queiroz (2017, p. 30) recordam que a narrativa da própria história por si só não contém apenas as próprias experiências, são trazidas as vozes daqueles que não puderam falar naquele momento porque na verbalização se “adentra [n]o campo de construção de identidades por meio da memória coletiva. Nessa perspectiva [...] contribui com a recuperação da memória coletiva de grupos, que muitas vezes são marginalizados e segregados pela historiografia das elites”.

É por isso que, ao utilizar os dados das histórias das pessoas, o pesquisador precisa ter o compromisso de devolver às pessoas e à comunidade o resultado do que foi coletado (MEIHY, 2017; YIN, 2015).

Simultaneamente à pesquisa exploratória de campo, a pesquisa documental passou a ser desenvolvida tendo como fontes os seguintes documentos: relatório de oficina de parteiras realizada pela SES/PE em 2012; nota técnica do PEPT; relatório do quantitativo de parteiras cadastradas em Pernambuco. Os documentos disponibilizados pela SES serviram de base complementar e foram utilizados apenas para fins da pesquisa os quais foram destinados. Até a finalização dessa dissertação, o DSEI havia disponibilizado o relatório do I Encontro de Parteiras Indígenas ocorrido em 2016. Demais relatórios dos encontros de 2017 e 2018 e o relatório da oficina de parteiras indígenas ocorrido em 2017 não foram cedidos. Todos os documentos foram solicitados ao órgão oficialmente em agosto de 2018.

Para essa pesquisa não foi estabelecido intervalo de tempo específico na coleta dos documentos, considerando que as qualificações aconteceram de forma esporádica e com longos intervalos de ocorrência entre elas e que seu registro, através de relatório institucional, é ainda mais infrequente. O procedimento de análise dos documentos oficiais complementam os dados colhidos na fase de observação participante e da entrevista narrativa.

Os documentos escritos de fontes oficiais e registros fotográficos serviram como fonte complementar dos dados, apesar disso, não foram menos importantes e cooperaram para melhor compreensão da cadeia de eventos vividos e historiados (MEIHY, 2017).

A utilização de diferentes técnicas dentro do mesmo método ou “a aplicação de diversos métodos para a investigação” a chamada Triangulação, são descritos por Flick (2009, p. 131) como adequados para proporcionar a validade da pesquisa minimizando a fragilidade de cada técnica utilizada pelo pesquisador. É o que Yin (2015: 50) chama de “validade do constructo” através da multiplicidade de fontes pesquisadas, constituindo uma “cadeia de evidências, também relevante durante a coleta de dados”, o que é também ratificado pelos autores Bauer e Jevchelovitch (2015).

Constitui um desafio no que se refere à abordagem ampla da temática dessa pesquisa assim como as fontes de dados a serem pesquisadas. Ao trabalhar com parteiras, que são mulheres da comunidade que ao longo de suas histórias buscaram lugar no SUS (BRASIL, 2010), somando-se a esse fator a interface com a população indígena e a educação indígena tradicional, tem-se a intersecção de saúde, educação e cultura. Para colaborar nos caminhos a serem seguidos, Geertz (1997, p. 33) aponta pistas para investigar com mais propriedade os dados de pesquisas na sociedade, opinando que o pesquisador deve trilhar o caminho da “mistura de gêneros” afastando-se da teoria e modelos explicativos e aproximando-se dos achados e da sua interpretação, porém, com “consciência crítica” (GEERTZ, 1997, p. 34).

Estar no campo, para Freitas (2002, p. 25), é vantajoso e enriquecedor uma vez que “o pesquisador, durante o processo de pesquisa, é alguém que está em processo de aprendizagem, de transformações”. Isso é reiterado por Bogdan e Biklen (1994), Flick (2009) e Jovchelovitch e Bauer (2015), que destacam os momentos presenciais frutíferos de vivências fundamentais para melhor compreensão do tema estudado e do papel que cada pessoa ocupa nesse sistema de educador e educando. A materialização dessa pesquisa obviamente demandou da pesquisadora vários momentos de permanência com as parteiras e suas aprendizes.

As vivências de ensino foram acompanhadas na perspectiva de identificar os aspectos fundamentais da relação de ensino entre a parteira e suas aprendizes a partir de situações individuais e coletivas para proceder com a análise do que foi colhido de informações nessa permanência no campo. André (2005, p. 52) afirma que o “pesquisador vai precisar usar seus sentidos, suas intuições, percepções e experiência para decidir quando iniciar o trabalho de campo, quando torná-lo mais – ou menos – intenso e quando encerrar a coleta de dados”.

Os registros produzidos através de diário e das gravações das entrevistas receberam transcrição para textos para o Programa Microsoft Word 2010 e revisados com intuito de não haver erros e foram submetidos a leitura em busca de achados relevantes ao objetivo do

estudo e que compuzeram parte do resultado da pesquisa juntamente com o resultado analítico dos documentos oficiais (YIN, 2015).

A metodologia escolhida para esse estudo, numa linha predominantemente participativa, permitiu a pesquisadora a interpretação sem filiação a normativas ou leis gerais e Sarmiento (2011, p. 141), certifica que esse posicionamento é admissível pela extrema “complexidade dos fenômenos sociais [...] designadamente [n]a observação participante”.

Entretanto, é mister lembrar que, ao se escolher o método etnográfico, o pesquisador opta por “um desenho investigativo” a partir da “presença prolongada” com coleta de material realizado pelo próprio investigador com “interesse [...] para comportamentos e atitudes” das pessoas que fazem parte da pesquisa assim como a “interpretação que fazem desses comportamentos”, a produção de um “processo hermenêutico [que] resulte da construção dialógica” e a dedicação em descrevê-los deve representar de forma mais autêntica possível refletindo a realidade vivida, “plural, nas suas manifestações, imprevisível no seu desenvolvimento” (SARMENTO, 2011, p. 152-153).

A análise de dados precisa contar com a sensibilidade do pesquisador pois não há

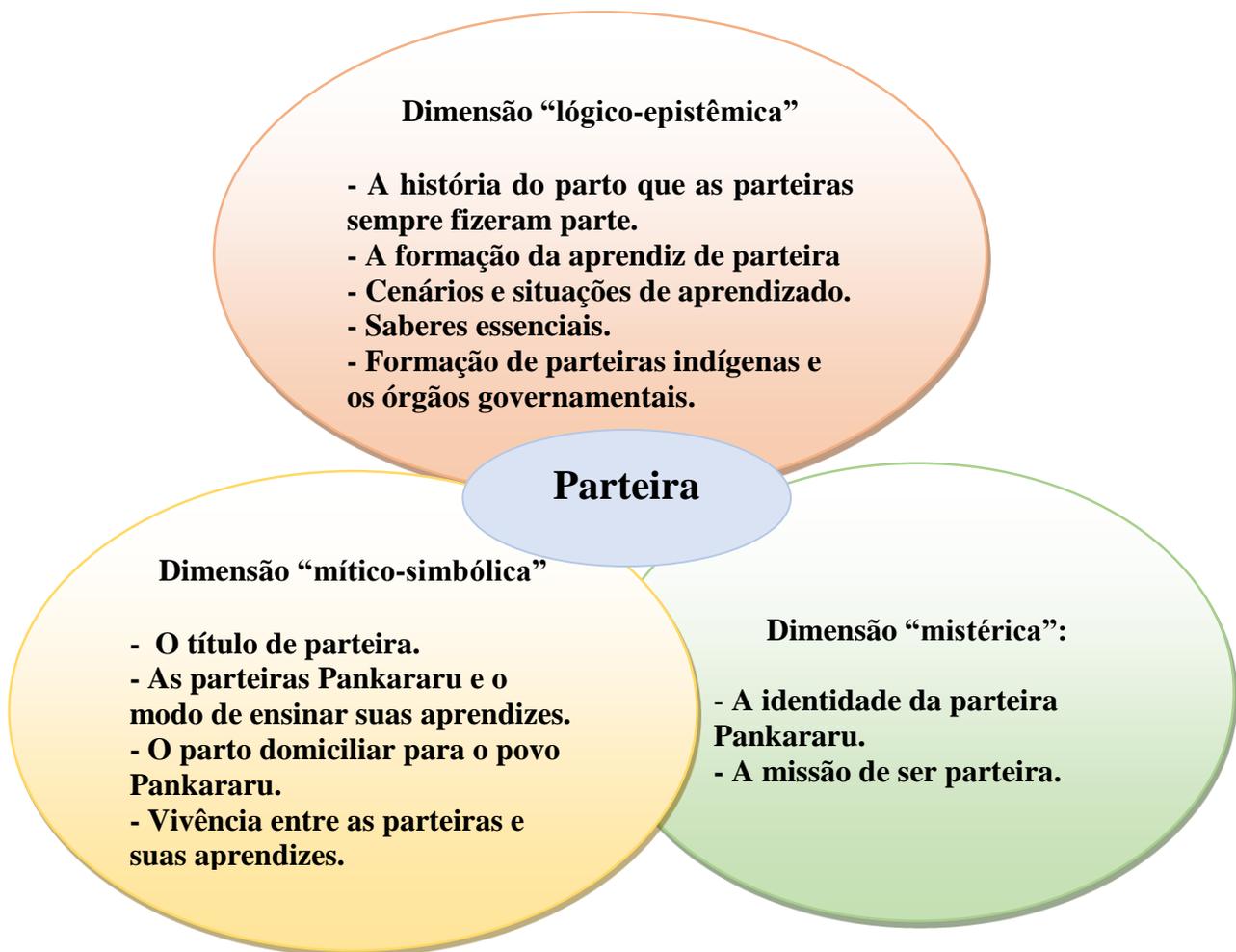
um conjunto de procedimentos padronizados para serem seguidos passo a passo. Ele vai ter, sim, que se valer basicamente de sua intuição, de sua criatividade e experiência pessoal quando tiver que olhar para o material coletado para tentar apreender os conteúdos, significados, as mensagens implícitas e explícitas, os valores, os sentimentos e as representações neles contidos [...] Nesse momento o pesquisador vai fazer uma ‘leitura’ interpretativa dos dados (ANDRÉ, 2005, p.53).

Amado (2017, p. 148) ratifica que a conclusão de um trabalho etnográfico tem um “caráter ativo e interpretativo”. Portanto, no caso desse estudo, no que se refere à análise dos dados obtidos, ela se deu através da interpretação que para Silva (2013, p. 80) se refere a “acontecimentos, eventos implícitos e verbalizados [...] e [que] compõem-se de imensas notas, transcrições, relatos, histórias que descrevem e explicam a realidade estudada da qual se pode extrair o sentido e a visão dos *actores* em contexto”.

Sarmiento (2011, p. 142), ao se referir a interpretação, admite que ela “só é possível através de uma *interacção* entre o investigador e os *actores* sociais” e são produzidas a partir de um “trabalho relacional”, de uma construção a partir do mundo real das pessoas, e conclui “que não é possível uma ciência que ignore essas interpretações”. O mesmo autor explica que devem ser destacados, além das questões comuns, como descrição do local pesquisado, as “dimensões existenciais como as simbólicas e culturais” que ele chama de “dimensão humana do funcionamento”.

Os subcapítulos que compuseram os resultados do trabalho de campo somados as demais fontes da pesquisa serão apresentadas com base nas dimensões de Coll (2002) no que se refere a abordar nas relações pessoais sob olhar cultural. Os subtítulos utilizados descrevem citações diretas das narrativas das parteiras e suas aprendizes. Após as citações, os subtítulos trazem a descrição do que consiste cada seção, conforme a seguir:

Figura 1 - Dimensões dos subcapítulos baseados em Coll (2002). 2019.



Fonte: Modelo desenvolvido pela pesquisadora.

PARTE III – ENTRE AS ALDEIAS E SERRAS DOS PANKARARU – PARINDO A PESQUISA

3 O POVO PANKARARU

Esse capítulo tem o objetivo de apresentar em linhas gerais o povo Pankararu e situá-lo dentro das suas especificidades frente às várias etnias de Pernambuco.

Há registros de histórias dos Pankararu em fins do século XVIII a partir de uma missão religiosa com indígenas irregulares para a Coroa Imperial. No sertão de Pernambuco, nas proximidades do Rio São Francisco, onde hoje existem os municípios de Jatobá, Tacaratu e Petrolândia, religiosos se assentaram, dividindo a localidade com moradores que já residiam permanecendo na região por longos anos. Aproximadamente um século depois a Coroa desfez essa aldeia, promovendo a divisão oficial das terras para os que ali moravam. Na metade do século XX, após a proclamação da República, o Serviço de Proteção ao Índio, que foi criado e encarregado de reordenar os povos indígenas, e sua ação na região foi a de estabelecer o posto indígena Pankararu (BRASIL, 1967; ARRUTI, 1996).

Contabilizados no último Censo Demográfico que ocorreu em 2010, os povos Pankararu estavam estabelecidos na região Nordeste, Sudeste e Centro-Oeste (Anexo A - Mapa 1) e totalizavam 11.366 indígenas. Destes, 8.477 vivem nas TI Pankararu (homologada na década de 1980) e a TI Entre Serras (homologada em 2006), ambas em Pernambuco (ESTANISLAU, 2014; GIBERTI, 2013; LOVO, 2017).

Arruti (1996) conta que no início do século XX alguns estudos apontaram que os indígenas estavam extintos no Brasil. De fato, os Pankararu tiveram e têm trocas de conhecimento intensas com o homem branco, porém isso não os integrou a população Nacional, mas proporcionou o uso de tecnologias trazidas através da globalização como comunicação por rádio e telefone, veículos e utilizam das informações trazidas pelos mais variados meios de comunicação para que se mantenham atualizados e esse fato lhes levou a ser questionados quanto a sua verdadeira identidade indígena (ARRUTI, 1996; MAURO, 2007).

Contudo, naquela época, Arruti (1996, p. 15) pontua que “os primeiros acadêmicos ou curiosos que começam a descobrir nos ‘remanescentes’ daqueles grupos indígenas ‘extintos’, algum interesse acadêmico”. Parte dos estudiosos apontavam a realidade contemporânea de vários povos e a concretização da integração dos povos indígenas a população nacional. Já outros procuravam encontrar “traços culturais” para comprovar a permanência de sua existência.

Todo um movimento interno da atualidade dos povos Pankararu está estabelecido para a continuidade da cultura tradicional desse povo “até porque eles têm uma importância política enorme para a delimitação da fronteira étnica do grupo e são acionados a todo momento em suas lutas e reivindicações por direitos, simbolizando a resistência” garante Mauro (2007, p. 112).

Segundo Estanislau (2014, p. 54-55) em sua tese que estudou a demografia dos indígenas e aprofundou como estudo de caso a demografia dos Pankararu, cita que o nome correto desse povo seria “Pancarú Geritacó Cacalancó Umã Canabrava Tatuxi de Fulô. Esse nome reúne as etnias que compuseram o grupo de pessoas que se instalaram no Brejo dos Padres”.

O nome Pankararu condensa todos os nomes citados anteriormente e tem significado de tronco e os grupos que são originados desse são chamados de ramos (como os Pankararé, os Jeripancó, os Kantaruré, os Kalancó, os Pancaru). Os Pankararu originários de Pernambuco também podem ser encontrados na região metropolitana de São Paulo e mesmo com a distância esse grupo não se distancia dos costumes e rituais do seu povo (ARRUTI, 1999 *apud* ESTANDISLAU, 2014).

A distância entre Recife, capital pernambucana, e as TI onde residem os Pankararu é de 444 km, com território de 15.927 hectares e 25 aldeias, sendo a aldeia Brejo dos Padres a mais organizada. De acordo com o Censo 2010, em Pernambuco residiam 9.957 indígenas dessa etnia, sendo 4.955 homens, 5.002 mulheres, e destas, 3.069 estavam em idade fértil (10-49 anos)¹¹ (ESTANDISLAU, 2014; LOVO, 2017) (Fotografia 1 e 2).

Vivem basicamente da plantação e venda dos alimentos que produzem em suas terras, além do artesanato, porém os mais jovens, insatisfeitos com o trabalho na agricultura, estão buscando atividades fora das terras indígenas e passam a trabalhar no comércio e indústrias, ou em órgãos públicos como a saúde e a educação, para de maior escolaridade. Porém, na ocasião de oficinas produzidas pela Coordenação Geral de Estudos e Pesquisas da FUNAI (CGEP), foi constatada a baixa escolaridade do povo Pankararu e como consequência a ocupação de empregos com baixa remuneração e sem registro trabalhista (MAURO, 2007; LOVO, 2017).

Além de casas de alvenaria, que estão em maioria, também são encontradas casas de outros materiais. As construídas mais próximas ao rio São Francisco são mais favorecidas

¹¹ Ministério da Saúde. Portaria nº 1.119, de 5 de junho de 2008. Mulher em Idade fértil corresponde aquelas que estão na faixa etária de 10-49 anos.

com essas águas. As mais afastadas, no período de verão, ficam com restrição de água e a população passa a depender de poços. Adicionalmente a esses problemas podem ser citados o esgotamento sanitário e tratamento do lixo que são deficientes (MAURO, 2007; ESTANDISLAU, 2014).

Fotografia 1 - Terra Indígena Pankararu. Serrinha, 2019.



Fonte: BARROS. 2019.

Fotografia 2 - Terra Indígena Pankararu em tempos de chuva. 2019.



Fonte: BARROS, 2019.

No que se refere às lideranças políticas da aldeia, entre os Pankararu são encontradas duas lideranças pelo fato de existir duas áreas territoriais registradas: a Terra Indígena Pankararu (TIP) e a Terra Indígena Entre Serras (TIES). Nem sempre as lideranças tem objetivos ou visões que convergem na mesma linha, diferindo entre alguns assuntos e decisões (MAURO, 2007). O objetivo das lideranças é a vivência em harmonia entre os indígenas Pankararu, de forma que no dia-a-dia os moradores circulem livremente. A divisão é um aspecto de teor mais administrativo.

Em se tratando da divisão interna das terras indígenas, a TIP é composta pelas seguintes aldeias: Agreste, Brejo dos Padres, Bem Querer de Cima, Bem Querer de Baixo, Caxiado/Cadeirão, Carrapateira, Cristo Rei, Espinheiro, Jitó, Macaco, Saco dos Barros, Serrinha e Tapera. Já a TIES é composta pelas aldeias da Baixa do Lero, Barriguda, Barroco, Folha Branca, Lagoinha, Logradouro, Mundo Novo, Olho d'Água do Julião e Piancó.

No que se refere a educação, as escolas estão implantadas nas localidades de maior densidade populacional, geridas pelo governo Estadual. O ensino dentro das terras Pankararu é realizado por professores indígenas que além da ministração das disciplinas determinadas pelo sistema educacional brasileiro (Lei Nº 9.394/1996), estabelecidas nos Parâmetros Curriculares Nacionais da Educação, segundo Mauro (2007, p. 119), os professores “também procuram complementar a formação de seus alunos com conteúdos relacionados à cultura e ao cotidiano do povo Pankararu, fazendo assim uma educação diferenciada”. Essa iniciativa não acontece com os indígenas que estudam em escolas da rede Municipal e Estadual fora do lócus da aldeia (BRASIL, 1996; MAURO, 2007). No que se refere ao ensino superior, inúmeros cidadãos indígenas, através da melhoria ao acesso das instituições públicas, vêm alcançando esse nível de ensino. No entanto, os números ainda são inexpressivos em relação aos brancos (OLIVEIRA, 2011).

Quanto ao cuidado à saúde, os Pankararu possuem cuidados tradicionais nas suas terras, como o pajé e a parteira, que prestam o cuidado tradicional aos povos da comunidade e também dispõem do cuidado através do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI), que é o responsável por toda a assistência aos povos indígenas de Pernambuco, inclusive dos Pankararu. Essa unidade administrativa gerencia nove unidades de saúde que fazem o atendimento direto a população e são compostas por no mínimo médico, enfermeiro, dentista e agentes indígenas de saúde (AIS). Mesmo com toda a estruturação acima descrita, os indígenas ainda apontam que melhorias devem ser feitas em relação ao atendimento (MAURO, 2007; GIBERTI, 2013).

Quanto aos cuidados de saúde tradicionais, acrescentado ao pajé como cuidador geral dos aldeados, há apontamentos sobre a atuação de parteiras entre os Pankararu na década de 1960, quando a Fundação Serviço Especial de Saúde Pública (SESP) deu início às capacitações para esse público, mas segundo o inventário do Instituto Nômades realizado em 2010, acredita-se que os partos nessa etnia eram ajudados por mulheres que “pegavam menino” destinando essa qualificação para as parteiras (INSTITUTO, 2010) . Na atualidade, a etnia Pankararu é a que mais realiza maior quantitativo de parto domiciliar e que há mais parteiras atuantes será melhor detalhado posteriormente.

4 TRABALHO DE CAMPO

Nesse capítulo está a descrição das vivências nos campos onde pude ter experiências das parteiras Pankararu e suas aprendizes e seu compartilhamento para essa pesquisa. Vários locais e eventos foram possíveis para esses momentos: oficinas, encontros, rituais e mais ricamente o dia-a-dia delas na comunidade.

4.1. Vivência entre as parteiras Pankararu e suas aprendizes

Os encontros com as parteiras Pankararu e suas aprendizes ocorreram diversas vezes fora do período de pesquisa, desde a graduação em 2000 e após formação em 2001. Essa proximidade despertou um olhar mais sensível para a problemática do ensino das parteiras enquanto profissional de saúde, mas igualmente com base na experiência em cerca de 15 oficinas e encontros alguns com as indígenas outros não.

Enquanto educadora, mas já pesquisadora, colaborei com a Oficina de Parteiras Indígenas de Pernambuco, dias 22 a 25 de agosto de 2017, promovida pelo Distrito Sanitário Indígena de Pernambuco. Participei na condição de representante do Estado no II Encontro de Parteiras Indígenas e IV Encontro de Pajés e demais detentores de saberes tradicionais de Pernambuco nos dias 22 e 23 de novembro de 2017, na aldeia Mina Grande, terra do povo Kapinawá, localizada em Buíque e, na continuidade desse encontro, o III Encontro de Parteiras Indígenas e V Encontro de Pajés e demais detentores de saberes tradicionais de Pernambuco, na Terra Indígena Atikum, em Carnaubeira da Penha, no período de 24 a 26 de julho de 2018. Foram ricos os tempos de permanência com as parteiras e aprendizes Pankararu no sentido de perceber o empoderamento e a valorização dos vários povos assim como o posicionamento e o relacionamento delas frente às parteiras de outra etnias. Parteiras são parteiras em qualquer lugar, com histórias longas, posicionamentos firmes e o companheirismo na hora na necessidade.

A primeira ida a campo nas TIP aconteceu em julho de 2018 durante o lançamento de dois livros no Museu da Educação, situado na aldeia Brejo dos Padres, de carro particular. O primeiro chamado “O Cordão” (2017) de Eduardo Queiroga, construído com fotos do dia-a-dia das parteiras tradicionais e indígenas e o livro “Mães de Umbigo”, escrito pela antropóloga Júlia Morim (2017), que descreve a biografia de três parteiras de referência em Pernambuco que, para minha felicidade, tive a oportunidade de conhecer: Dona Prazeres de

Jaboatão dos Guararapes, Dona Zefinha de Caruaru e Dôra das Terras Indígenas Pankararu (TIP).

Os dias na TIP, para os escritores, foram de articulação e o lançamento de ambos os livros. Para mim, enquanto pesquisadora, a oportunidade me fez lembrar os caminhos da TIP e suas aldeias que já tinha percorrido anteriormente e de promover ainda mais a inclusão e consolidação junto ao território e às parteiras. Nesse período tinha recebido a anuência para desenvolver a pesquisa pelo CONDISI e informei as parteiras e aprendizes que em breve estaria retornando para aprofundar o período da pesquisa de campo junto a elas. A parteira Dôra, sempre receptiva e acolhedora de pesquisadores em sua residência, propôs através de um convite que, durante o período de pesquisa eu ficasse na casa dela. Para reforçar seu acolhimento e costume de receber pessoas e alojá-las, citou o nome de pesquisadoras da saúde que estiveram em sua casa desde o início do ano. Justificou que estava acostumada em receber essas pessoas em sua casa. Fiquei animada com o convite e informei que ao programar novo período em Pankararu, avisaria com antecedência para a organização da mesma.

Os demais deslocamentos para Pankararu se deram através de transporte alternativo. O trajeto de ida durava em média 3 (três) horas e meia dos quais, entre a cidade de residência até o trevo para Itaparica¹², três horas e mais 30 minutos desse último ponto até a aldeia Brejo dos Padres, local onde Dôra mora. Nesses trechos, além da demora do trajeto, a espera pelo transporte alternativo aumenta ainda mais o tempo até chegar ao destino final, podendo totalizar até 4 (quatro) horas. As dúvidas sobre o trajeto, tempo gasto, periculosidade e em relação a recepção na aldeia e na casa da parteira, entre outros aspectos, pairavam sobre meus pensamentos. Entretanto, a chegada foi mais tranquila do que imaginava.

Tinha anunciado a Dôra com antecedência que iria passar no mínimo uma semana no Brejo (é assim de forma resumida que os moradores chamam essa aldeia). Ela estava na unidade de saúde me esperando com a equipe de AIS. Era uma tarde de segunda-feira ensolarada e quente. Fui recebida com votos de boas-vindas e percebi que dentre os assuntos

¹² Itaparica é um bairro do município de Jatobá localizado na Mesorregião do São Francisco Pernambucano, microrregião de Itaparica, Região de desenvolvimento Sertão de Itaparica (<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/pe/jatoba/historico>). Esse bairro tem uma organização diferenciada em virtude de na época da construção da Hidrelétrica de Itaparica ser construída era nele que residiam os funcionários da obra. Nesse local existe o Hospital de Itaparica de gestão Estadual (<http://portal.saude.pe.gov.br/unidades-de-saude-e-servicos/secretaria-executiva-de-atencao-saude/hospital-de-itaparica>). Em muitos trechos das falas das parteiras essa unidade hospitalar será apontada como referência para os partos mais complicados das mulheres Pankararu.

abordados durante aquela tarde era minha chegada. Algumas pessoas presentes eu já conhecia de oficinas, outras de encontros anteriores.

Nos dias seguintes me inseri na rotina diária de casa de Dôra, do seu trabalho e de outras profissionais do posto que, em sua maioria, são também suas aprendizes de parteiras.

Pude fazer visitas a pé, sob o sol intenso, comum nessa região, a famílias e a mulheres com bebês recém-nascidos que tinham parido em hospital em virtude de a gestação ter sido de risco. Dormi e acordei na rotina diária de Dôra que, levanta cedo, por volta de 5:30 da manhã e liga o rádio (Fotografia 3) para escutar um programa especial de Luiz Gonzaga. Prepara o almoço, a comida dos cachorros e o café da manhã. Seu companheiro cuida das questões da área externa da casa no início da manhã e passa o dia cuidando da roça.

Casados há muitos anos, ele está adaptado a rotina de trabalho de Dôra no posto de saúde assim como a de parteira que é chamada em qualquer hora e lugar (MORIM, 2017).

Fotografia 3 - Rádio da cozinha da parteira Dôra, 2018.



Fonte: Arquivo de fotos da pesquisadora. 2018

Os dias foram tranquilos durante essa permanência na terra Pankararu até a manhã do dia 13 de setembro de 2018. Fomos acordados com um acontecimento que fez minha estadia ser abreviada: a desocupação e reintegração de posse da aldeia Bem Querer. Dôra estava abrindo o posto de saúde às 7:00 horas e as pessoas que chegavam comentavam em tom de pânico o que estava acontecendo há pouco mais de dois quilômetros daquela localidade.

A Justiça Federal de Serra Talhada emitiu mandato para retirada de alguns habitantes não indígenas da área do Bem Querer e essa determinação foi cumprida pela Polícia Civil¹³

Um clima de terror tomou conta dos que ali estavam, as pessoas presentes comentavam sobre a forma violenta da invasão dos policiais, inclusive citando que algumas pessoas estavam feridas. Os funcionários do posto receberam ordem para que ele fosse fechado, evitando exposição própria e de usuários. As ruas ficaram desertas. Não se via pessoas circulando a pé, de moto ou em animais, fato comum na área circunvizinha ao posto, dada sua localização ser na região central da aldeia Brejo dos Padres. Durante o período da manhã o posto ainda ficou aberto atendendo as pessoas que estavam aguardando desde cedo o atendimento. Os diálogos que se propagavam eram em torno da discordância sobre o procedimento de desocupação executado pelos policiais. A saída pela região de Itaparica, meu trajeto rotineiro, estava bloqueado. Não era permitido o trânsito de veículo ou pedestres. Busquei contato com minha família para avisar que estava bem, uma vez que a notícia do acontecimento estava amplamente divulgada na mídia local. Minha saída da TI nesse dia se deu através de uma carona que consegui de Brejo dos Padres até o município de Tacaratu, via mais distante e não habitual. De lá segui até Itaparica e prossegui de transporte alternativo até Paulo Afonso na Bahia, cidade há aproximadamente 25 quilômetros da aldeia. Permaneci esperando o ônibus na rodoviária de 17:00 até às 22:00 horas. Esse era o horário mais próximo para a cidade onde resido.

Nos dias que se sucederam busquei informações sobre Dôra e seus amigos através de sua nora. Todos continuavam reservados em suas casas para maior proteção. Voltar ao campo não era seguro. Posteriormente, aconteceram registros de ataques a uma escola local, a um posto de saúde e a uma igreja, entre outros, amplamente divulgados pela imprensa¹³. Com a intenção de levar segurança aos aldeados, a Justiça Federal do Estado ordenou “o envio

¹³Para maiores detalhes ver link: <https://cimi.org.br/2018/09/violencia-contra-posseiros-ocupantes-da-ti-pankararu-e-inaceitavel-e-coloca-indigenas-em-risco/>. Acesso em: 04 jan. 2019.

imediatamente de segurança policial para a aldeia Pankararu¹⁴ no final de outubro de 2018. Após esses episódios de destruição do patrimônio público¹⁵ foi aberto um inquérito pelo Ministério Público Federal¹⁶.

Durante o restante do mês de setembro e início de outubro não pude retornar para Pankararu. Semanalmente entrava em contato com a coordenação do Polo Base e com profissionais de saúde por aplicativo de internet (modo de comunicação atual de Brejo dos Padres), para obter informações sobre as condições de segurança e do transitar de pessoas não indígenas na aldeia. A rotina da busca de informações da situação local era semanal, na perspectiva de poder voltar a convivência com as parteiras. A escolha do método etnográfico me trouxe a limitação do acesso a Terra Indígena Pankararu nesse período, porém permitiu-me, como aponta André (2005: 42), a “capacidade de retratar situações vivas do dia a dia (...), sem prejuízo de sua complexidade e de sua dinâmica natural”.

Ao retornar dia 08 de outubro para o campo, pela via de Itaparica, e entrar nas terras indígenas especificamente pela aldeia Bem Querer, região da desocupação, pude observar escombros onde antes eram casas, comércios, entre outros. As estruturas de alvenaria que ainda estavam de pé foram enumeradas para sua identificação. Dentro do transporte alternativo o diálogo coletivo surgiu em torno do evento da ocupação e da emissão do ponto de vista de reprovação dos presentes. Aquele foi um episódio marcante para a comunidade e diante a avaliação coletiva, ele não deveria ter acontecido da forma como ocorreu, gerando temor dentro da comunidade até quase um mês depois. Havia desconfiança e receio de andar em algumas localidades, mesmo entre os Pankararu.

Dôra e as AIS que estavam no posto saúde e me receberam com alegria e mangação¹⁷, referiam: “ela deu uma carreira naquele dia”, apontando a minha saída de forma urgente da TIP (D.C. 08/10/2018).

¹⁴UOL. Escola e posto de saúde usados pela comunidade indígena foram incendiados na madrugada da última segunda-feira (29). Disponível em: <https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/10/29/aldeia-indigena-em-pe-tem-escola-e-posto-de-saude-incendiados-indios-temem-novos-ataques.htm>. Acesso em: 04 jan. 2019.

¹⁵FOLHA.PE.COM. Além de Terra dos Pankararus, são registrados mais ataques a aldeias indígenas pelo Brasil. Em Jatobá, no Sertão, dois prédios públicos foram incendiados em aldeia. Disponível em: <https://www.folhape.com.br/noticias/noticias/interior/2018/10/30/NWS.86024,70,704,NOTICIAS.2190-ALEM-TERRA-DOS-PANKARARUS-SAO-REGISTRADOS-MAIS-ATAQUES-ALDEIAS-INDIGENAS-PELO-BRASIL.aspx>. Acesso em: 02 jan. 2019.

¹⁶G1. GLOBO. MPF determina abertura de inquérito policial para investigar incêndio em Aldeia Pankararu no Sertão. Escola e posto de saúde usados pela comunidade indígena foram incendiados na madrugada da última segunda-feira (29). Disponível em: <https://g1.globo.com/pe/caruaru-regiao/noticia/2018/10/30/mpf-determina-abertura-de-inquerito-policial-para-investigar-incendio-em-aldeia-pankararu-no-sertao.ghtml>. Acesso em: 04 jan. 2019.

Passei mais alguns dias na companhia de Dôra e conversando com suas aprendizes. Comecei a circular de forma mais tranquila no Brejo, indo a comércios, conhecendo e visitando pessoas. À medida que os dias passavam, mais aproximação eu tinha com as mulheres da aldeia que, gradualmente, me deixavam à vontade para transitar e conversar com a população. Essa é uma das vantagens do método etnográfico: que o tempo no campo tende a aproximar as pessoas. André (2005, p. 42), ao orientar sobre esse método, traz a existência de determinantes para a efetiva aceitação do pesquisador no local pesquisado como: o “tempo disponível e muita sensibilidade no contato e nas relações de campo”. Desta vez a volta para casa se deu como o programado e não por uma situação de crise local.

Retornei para o campo no mês de novembro para participar de um dos principais rituais tradicionais do povo Pankararu, que nessa ocasião era do neto de Dôra. Ele e sua família tinham feito questão de me convidar para participar.

O Menino do Rancho é um ritual de comemoração de uma graça alcançada (GIBERTI, 2013), exatamente como descrito durante o convite que recebi: o Menino do Rancho acontece quando se quer pagar uma benção, uma promoção, um agradecimento. Mirna (2016, p. 86) corrobora que o ritual do Menino do Rancho tem também “haver com uma reafirmação indígena (...) ritual que conecta a parte sagrada de oração aos Encantados¹⁸ e a parte profana de socializar o Toré e os rituais distintivos da etnia”.

Consiste numa cerimônia efetuada para meninos, homens ou idosos. A família é quem decide a idade a qual o recém-nascido, menino ou homem será submetido a esse evento que tem etapas de execução de tarefas, mas de cunho predominantemente religioso. No caso deste, ao nascer, a família tinha decidido realiza-lo quando a criança completasse 10 anos de idade. Durante todo o dia do Rancho várias etapas são cumpridas. Os Praiás¹⁹, a comunidade e os familiares em cortejo, acompanham o menino até a casa da noiva, escolhida por ele, e até a casa das madrinhas escolhidas pelos parentes. Luciano (2006, p. 132) explica que “os ritos de

¹⁷MICHAELIS, 2019. Mangação.sf. 1 Ato de mangar. 2 O que é feito ou dito sobre alguém ou algo com a intenção de provocar riso ou constrangimento; caçoada, mangoça, mangofa, zombaria. Disponível em: <http://michaelis.uol.com.br/busca?r=0&f=0&t=0&palavra=manga%C3%A7%C3%A3o> . Acesso em: 15 jan. 2019.

¹⁸ARRUTI, 1996, p. 96. Encantados são seres espirituais que são representados pelos Praiá. Estes são a conjunção *em ato*, do Encantado, do dançador e da roupa e máscara de ouricuri devidamente consagrada pelo zelador.

¹⁹GIBERTI, 2013, p. 66. Praiá “são a representação física dos Encantados através de dançadores que estão vestidos dos pés à cabeça” com o roupão chamado Croá.

passagem ou de ‘iniciação’ são espécies de colação de grau, o máximo de capacidade de aprendizagem para a vida indígena”.

O dia estava muito quente, o trajeto é todo coberto de areia. Algumas pessoas do cortejo e todos os Praiás andam descalços por toda a aldeia. Imagino que seus pés fiquem queimados no final do dia. Curiosamente perguntei sobre a elevada temperatura e a possibilidade de queimar os pés. Informaram que eles, os homens com as vestes de Croá, não sentem a elevada temperatura por estarem sob domínio dos Encantados, como se a espiritualidade os protegesse da sensação de dor.

Quem vai para o Rancho precisa se resguardar por alguns dias no que se refere às atividades coletivas e ao ambiente externo, antes da celebração. Questionei a Dôra sobre as faltas escolares que afirmou que elas são abonadas em respeito à tradição do povo.

Quando se trata de escolas que adotam a “homogeneidade, os alunos recebem o mesmo tratamento e a escola é indiferente às diferenças culturais” (SANTIAGO, 2013, p. 10). Por isso aqui vale destacar a cultura escolar dos Pankararu, que mesmo com um calendário escolar indígena a ser cumprido, respeitam a necessidade de afastamento para esse ritual, ou seja, os “significados que compõe a cultura escolar [...] permite a identificação dos mitos, crenças e valores que direcionam determinado grupo-escola, construídos ao longo do tempo pela história cotidiana vivenciada por seus membros” e isso é pertinente e esperado, vindo a atender às especificidades de “sua cultura, dentro de determinado tempo, espaço e local” (FALSARELLA, 2018, p. 623).

Luciano (2006, p. 133) detalhadamente como acontece esse rito e sua cerimônia:

Os ritos de passagem geralmente compreendem três momentos relevantes: o primeiro refere-se aos preparativos semanas antes da cerimônia [...], o segundo momento é o que principia o rito; nele, os jovens iniciantes são apresentados à comunidade e recebem longos conselhos e orientações dos adultos, geralmente acompanhados de um simbolismo [...] [e] poderão alimentar-se da comida preparada e benzida, [...] o terceiro momento é o ritual propriamente dito, que está repleto de danças, cantos, rezas, festas e outras atividades sociais (LUCIANO, 2006, p. 133).

As mulheres entendem bem o seu papel no Menino do Rancho (Fotografia 4). Elas têm a responsabilidade prioritária na preparação das comidas; os homens organizam o ritual. As comidas cozinhadas e servidas são a carne de boi e de bode guisados, com um pirão que é preparado a partir do seu caldo e farinha de mandioca. O alimento é servido com arroz logo após a saída do menino do ritual para a festividade. Inicialmente os Praiás (Fotografia 5) são os primeiros a se alimentarem como se, ao iniciarem a refeição, proporcionassem um tipo de bênção ou autorização para que os demais possam também iniciá-la. A festa é planejada para

um número grande de pessoas, cerca de 700 passaram pelo terreiro e a refeição é servida para todas elas. Para beber é servido a chamada “garapa” dos Pankararu que é o caldo da moenda da cana-de-açúcar.

Trazendo a questão da função pessoal dentro do povo, Luciano (2006, p. 133) aponta que no geral as mulheres indígenas tem uma função comum nas etnias. Delas “são exigidos os domínios na prática de produção de alimentos, [no] cuidar de crianças, [no] fabricar artesanatos e [de] ter os hábitos de generosidade em serviços familiares e comunitários”. É ela quem comanda o patrimônio doméstico, principalmente a reserva alimentar. Mas para chegar lá há um longo processo preparatório que a família e a comunidade tiveram que assumir e cumprir para ajudar a criança e o jovem a alcançar o seu objetivo máximo: a liberdade de ser ele mesmo.

Não são todas as mulheres que participam da tarefa de cozinhar para os rituais Pankararu. Roseane (I.N. 11/10/2018), uma das aprendizes, também cozinha para a tradição, “para os caboclos”, segundo ela. A mãe era cozinheira de terreiro e quando morreu deixou o saber de cozinheira para ela, e essa função é um destaque para a sua família e para o seu povo. Compreendo pela fala de Roseane que quando um parente deixa a função dentro do povo para um descendente é uma missão que ele cumpre até o fim da sua vida. Roseane é sempre convidada para cozinhar nas festas que envolvem a tradição dos Pankararu e ela estava presente nesse Menino do Rancho. Ao longo dos capítulos será evidenciado que em alguns casos, a sabedoria da parteira é passada dentro da família assim como nesse caso.

Durante todo o domingo foi um dia de sol intenso e no período da tarde aconteceu a corrida dos Praiás, que corresponde à busca destes por um menino para apadrinhar. Esse me pareceu um momento muito esperado, tenso e ao mesmo tempo divertido para os participantes. Por sua vez, os meninos correm e se escondem para não serem pegos e perderem seus padrinhos de família, que adicionalmente tentam protegê-los dos Praiás. Caso o padrinho não consiga proteger seu afilhado familiar e o menino seja alcançado por um Praiá, a criança passa a ter os apadrinhamentos espiritual em substituição ao compadrio familiar. Muita poeira é levantada em virtude da fina areia do solo do terreiro. A vestimenta chamada Croá é composta da palha da planta croá²⁰ que aumenta o levante de terra que se

²⁰ LOVO, 2017, p. 48. “O caroá ou croá (*Neoglasiovia variegata*) é um tipo de bromélia com poucas folhas, bastante resistente e típico da região da caatinga. Suas folhas são utilizadas para a confecção dos roupões, bolsas, chapéus, esteiras etc”.

soma ao pisado firme dos que estão dançando ou correndo no pátio de festivo (GIBERTI, 2013; LOVO, 2017).

Fotografia 4 - Mulheres cozinheiras, parteiras e aprendizes preparando o alimento do ritual do Menino do Rancho. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Fotografia 5 - Praiás durante o ritual do Menino do Rancho. Roupas de croá. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Muita gente corre, cai e gargalha no ritual. Depois da corrida, o menino vai para o Rancho cumprir a tarefa determinada pelos homens presentes. É um momento de reclusão por um tempo indeterminado que é finalizado diante do cumprimento da obrigação. Dôra está presente quanto avó, junto a seus familiares aguardando a saída do menino.

Ao final do ritual, o menino é devolvido para a família e recebido por sua noiva e suas madrinhas, instante emocionante para todos os presentes. A cerimônia é encerrada, primeiramente, com um Toré entre os familiares e os Praiás. O rolo de fumo que o menino carrega durante todo o tempo é partilhado entre os que o guiaram no dia da celebração. Posteriormente, a roda de Toré é liberada para todos os presentes. Participei nessa etapa a convite de Dôra. Mesmo com uma roda coletiva, os familiares e mais próximos da família ficam no centro da roda e, infinitamente lisonjeada, foi ali que fiquei (Fotografia 6).

Arruti (1996: 65) traz a grande significância do Toré para o povo Pankararu detalhando que ele “pode ser realizado, a princípio, em muitas e distintas situações e lugares, com diferentes objetivos (...). Seu valor, para os Pankararu, está tanto em sua natureza pública quanto em sua natureza religiosa, ainda que ela não se explicita sempre”. Durante os encontros e oficinas com parteiras indígenas, a abertura e fechamento das atividades eram celebrados com um Toré, as crianças também são inseridas nessa dança nos espaços onde estiverem presentes.

O mesmo autor contribui para o entendimento dessa dança explicando que para esse povo “ensinar o Toré e levantar uma aldeia são assim, simultaneamente, atos políticos, coletivos, de invenção cultural e projeção do futuro, tanto quanto atos místicos” (ARRUTI, 1996: 65).

O Menino do Rancho se encerra para o grande público no fim da tarde, mas os mais íntimos se reúnem a noite novamente para comerem outro pirão que é feito para família num ato de agradecimento pelas bênçãos do dia. No dia do ritual é feito um banho com ervas pela manhã para o menino e para a família. O próximo banho apenas poderá ser tomado quando se dá por encerrado o dia, após meia-noite.

A noite desse dia choveu de forma abundante nas aldeias Pankararu. Conversando com Dôra na manhã seguinte ela me disse que ao final da festa pediu para as mulheres cozinheiras e ajudantes transferirem sua mesa que estava no terreiro e serviu de base para as comidas da festa para uma área coberta. O motivo é que para ela iria chover.

Fotografia 6 - Toré durante a Corrida do Umbu. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

A parteira diz que elas começaram a rir: “hahahaha, tudo mangando, dizendo que não vai chover” (DÔRA, D.C. 26/11/2018) e se justificava pelo dia demasiadamente quente sem sinais de chuva. Entretanto a chuva realmente caiu durante o pirão da noite, as mesmas mulheres estavam na casa. Dôra ao reproduzir a fala delas diz: “tais vendo, choveu Dôra”, ela respondeu “tá vendo, quando eu disser as coisas...”. Elas responderam: “é que tu tava dizendo com tanta segurança!”, ela balançou a cabeça e sorriu. Concluo que de alguma forma ela sabia que ia chover!

Como apontado anteriormente, a cosmologia dos povos indígenas está intimamente “ancorad[a] na observação da natureza” e seu “pleno conhecimento e domínio” (GOMES, 2016, p.125) vem a ser a base de sua cosmovisão. Esse reconhecimento é claramente observado ao estar ao lado de uma parteira ou aprendiz.

Durante um dia de caminhada com Dôra (D.C. 26/01/2019) questionei sobre a utilização de uma planta que estava na beira da estrada. Ela apontou que não sabia sua utilidade para consumo humano e completou: “mas as formigas estão levando pedaços dela, se ela faz isso pra alguma coisa ela [a planta] serve”.

O saber a partir da cosmologia da comunidade pode ser considerado pelos estudiosos como um Patrimônio Cultural Imaterial de um povo e sobre essa questão, Gomes detalha que

o patrimônio cultural imaterial transmitido de geração em geração é recriado permanentemente pelas comunidades e grupos em função de seu meio, de sua interação com a natureza e de sua história, e lhes confere um sentido de identidade (GOMES, 2016, p. 153).

Existe uma preocupação do povo Pankararu na reserva desses saberes. Esse cuidado foi presenciado na apresentação do projeto que deu origem a essa pesquisa no Conselho Indígena de Saúde Pankararu (CISP) e no Conselho Distrital Indígena (CONDISI). Nesses dois fóruns foram necessárias claras explicações por parte da pesquisadora quanto a garantia da preservação do saber e dos mistérios do povo.

A apresentação ao povo Pankararu aconteceu dia 05 de dezembro de 2017, na Casa de Memória do Tronco Velho Pankararu (Fotografia 7) na reunião de lideranças (caciques, representantes da saúde, educação, anciões, entre outros) que acontece periodicamente. Os integrantes presentes fizeram questionamentos sobre as iniciativas de respeito aos segredos que as parteiras e aprendizes não quiserem revelar. A garantia foi dada em relação ao respeito no que fosse apontado como sigiloso. Em relação as entrevistas, as vivências e a continuidade da presença no campo, a sua continuidade só se efetivaria com a autorização da pessoa pesquisada.

Os espaços coletivos e individuais de rituais, reuniões e festas entre outros, a permissão da presença física da pesquisadora seria solicitada constantemente para os presentes, além do esclarecimento inicial durante a assinatura do termo de consentimento. Ao CISP foi garantida a divulgação da pesquisa ao povo Pankararu. Dôra estava presente na reunião local e quanto parteira referência na comunidade, se colocou favorável para o desenvolvimento da pesquisa.

Quanto ao CONDISI, a apresentação do projeto foi feita aos conselheiros que são representantes do seguimento de usuários, trabalhadores, prestadores e gestores, por aproximadamente 20 minutos, em 19 de julho de 2018. As falas subsequentes dos conselheiros trouxeram a preocupação de pactuar com as parteiras o que trará de resultados, considerando as questões sigilosas da cultura Pankararu.

Outra fala abordou o esvaecimento da tradição dos partos nas aldeias, o que despertou nos presentes a parabenização aos Pankararu presentes pela conservação da prática do parto domiciliar no seu povo e o lamento dos demais povos pelo distanciamento do cuidado prestado por parteiras e cuidadores tradicionais. Ao final, com aclamação unânime, houve a decisão de publicação de uma resolução CONDISI para fortalecimento dessa atividade nos povos indígenas de Pernambuco.

Fotografia 7 - Casa de Memória do Tronco Velho Pankararu. 2017.



Fonte: BARROS, 2017.

4.2. “É arriscado pegar menino em casa” (MARISA, I.N. 23/11/2018): a história do parto que as parteiras sempre fizeram parte.

Segundo o inventário do Instituto Nômades lançado no ano de 2010 e na etnografia de Giberti datada de 2013, no povo Pankararu existiam 22 parteiras e 15 aprendizes que se permitiram ser reveladas e inventariadas para o cadastro de parteiras (INSTITUTO, 2010; GIBERTI, 2013).

Durante o período de campo dessa pesquisa e pelo lapso de tempo entre o inventário e a atualidade, algumas das aprendizes localizadas e inventariadas à época como aprendizes já estavam como parteiras. Outras novatas tinham sido inseridas nessa rede de saber, numa fluidez característica da “complexidade” (MORIN, 2000) dessa formação.

No caso de Pankararu, depois de ações de uma ONG que permaneceu por alguns anos desenvolvendo a aproximação de profissionais de saúde com as parteiras, as mulheres da comunidade foram estimuladas a se voltarem para a tradição de terem seus partos em casa e a aspirar ser parteiras tradicionais, quer por admiração do seu ofício, quer por reconhecerem que esse conhecimento de sua família foi inexplorado e latente ao longo do tempo.

Antes de iniciamos como as parteiras foram e são inseridas nesse ofício através das histórias de vida, é fundamental ter em mente que a cultura é manifestada a partir de diferentes interpretações e modos de expressão e que ela é tão complexa quanto mutável e que permanentemente novos arranjos são estabelecidos e recriados (FREIRE, 1979; HALL, 2005).

A mulher da sociedade no período Colonial carregava em si “etnias diversas, os diálogos entre visões de mundo diferentes, costumes, hábitos e crenças [...]” (DEL PRIORE, 2015, p. 21). Com a chegada da Coroa, a perspectiva de mudança de seu comportamento era de torná-la semelhante a mulher europeia. A igreja e os “padrões de comportamento” buscavam uniformizar seus padrões inclusive a partir do “discurso normativo médico [...] sobre o corpo feminino” (DEL PRIORE, 2015, p. 23-24).

A vida da mulher originária se resumia ao trabalho escravo e a procriação para as que não estavam libertas e, a reclusão de sua casa para cuidados do lar e a maternidade, para as demais (DEL PRIORE, 2015). Partos e outros atendimentos relacionados a mulher, como os processos de abortamento, eram compartilhados pelas mulheres aparadeiras, parteiras ou comadres. Por conservar suas intimidades, os profissionais da medicina na época que eram apenas homens, eram acionados apenas nos casos de complicações e para aquelas famílias abastadas que podiam pagar (SANTOS, 2015). “A profissão de parteiras é uma das mais antigas do mundo” (ODENT, 2016, p. 39).

Vale lembrar da base cultural do parto nos sistemas sociais, que envolve as famílias e todos da rede social, além dos aspectos que são específicos de cada cultura a partir de “modelos tradicionais de parir e nascer [...], permeados por cosmologias e modelos de cuidado próprios: étnico, cultural e sociopoliticamente singularizados” (SILVA, 2017, p. 116). Nesse sentido, as cuidadoras do parto estavam inseridas numa rede social de apoio que detinham o saber empírico, que prestavam assistência nas casas durante a gestação, parto,

pós-parto e ao recém-nascido, e mantinham uma relação de confiança dentro das famílias (BRENES, 2005).

Sendo assim, “a participação de outras mulheres, a crença e a devoção religiosa, e exclusão dos elementos supersticiosos e os recursos domésticos ou médicos revezavam-se para salvar mães e filhos” uma vez que a mortalidade materna era demasiadamente elevada na época (DEL PRIORE, 2015, p. 218).

Além da questão do pudor, as mulheres escolhiam as parteiras aos médicos “por razões psicológicas e humanitárias” (DEL PRIORE, 2015, p. 225). A insensibilidade e a grosseria no manejo do parto motivavam a repulsa das mulheres por esses profissionais, por isso, na literatura da área de saúde da época, a exemplo dos “livros de medicina do período colonial, a parteira sempre está presente”.

Quase na metade século XX, os primeiros leitos hospitalares de obstetrícia foram implantados nos hospitais, conduzidos por parteiras que deixavam de assistir às mulheres no ambiente doméstico em detrimento do hospitalar. A assistência ao parto sofreu modificações sutis ao longo da história, contudo, a mudança de ambiente da casa para o hospital surgiu como o início da radicalização do seu cenário. Depois da década de 70, os profissionais médicos passaram a conduzir os partos nas unidades hospitalares, sobretudo nas capitais (SANTOS, 2015). Brenes (2005), ao falar sobre parteiras tradicionais e parteiras-sábias da Europa no século XVI, as diferencia pelo exercício empírico das primeiras e a pela formação nas escolas de medicina das últimas. As sábias não aceitavam ser confundidas com as tradicionais já que possuíam formação específica biomédica ou científica voltada para tal fim.

A inserção da presença do médico reduziu os casos de morte materna por partos que não conseguiam evoluir de forma natural ou por complicações no seu transcorrer, impedimentos trazidos com a mecânica da evolução e que “favoreceu o comportamento [da mulher] de buscar assistência durante o parto” (ODENT, 2016, p. 39). A mudança de concepção trazida na evolução e a possibilidade do cuidado médico aproximou: a assistência das intervenções no parto, a utilização de instrumentos cirúrgicos no cuidado, o afastamento do natural, ao esquecimento que a mulher podia e pode, parir sozinha. Odent (2016, p. 46) destaca que não devemos ficar na “cegueira cultural” de pensar que as mulheres não parem sozinhas. Existiu um período que elas pariam sozinhas e ainda hoje existe populações onde culturalmente as mulheres se afastam para ter seus bebês.

O modelo de cuidado da mulher deixou de ser voltado para a atenção de acolhimento, reserva e bem-estar, anteriormente conduzido pelos cuidadores tradicionais, e se voltou para o modelo biomédico de acompanhamento e identificação da doença e da cura (MENÉNDEZ,

2003). Com a hospitalização e a exclusão das parteiras no cenário do parto e presença do cuidado médico, paulatinamente as parturientes²¹ foram privadas do seu direito de posição, da ingestão alimentar e da sua posição protagonista do parto (ODENT, 2016). Por outro lado, a sobreposição da técnica instrumental sobre as naturais implicou no aumento dos partos cirúrgicos (SANTOS, 2015).

A organização de movimentos sociais destinados a lutar por uma assistência menos invasiva e tecnocrática no parto ganhou forças no final do século passado e a Organização Mundial de Saúde (OMS), na perspectiva de reduzir as mortes maternas também causadas pelo excesso de intervenções desnecessárias no parto e a elevação das cesáreas no Brasil, publicou a recomendação “Assistência ao Parto Normal – Um Guia Prático²²” (OMS, 1996) e anos após o MS publicou a Diretriz Nacional de Assistência ao Parto Normal²³ (BRASIL, 2016).

Ainda na década de 2000 o MS reorganizou o Programa Nacional de Parteiras Tradicionais para valorização das comadres, principalmente no Norte e no Nordeste. Uma política de redução das mortes maternas e de fortalecimento do protagonismo da mulher a nível nacional não poderia deixar de fora ações voltadas para as parteiras que sempre fizeram parte da história do parto.

Em 2011 o MS implantou o programa “Rede Cegonha”, que propôs a mudança do modelo de atenção ao parto a partir de melhoria do acesso a serviços de saúde qualificados e produtores do cuidado a partir de boas práticas principalmente no parto (SANTOS, 2015). A organização através da rede de atenção trouxe o incentivo para formação e inserção nos serviços de enfermeiros obstetras, profissionais que estão habilitados para a condução do parto normal sem anormalidades, o que induziria o crescente percentual de cesáreas no país. Posteriormente, em 2015, o alerta sobre esses elevados números foi ratificado pela OMS através da “Declaração sobre Taxas de Cesáreas²⁴”.

²¹ Mulher que está em trabalho de parto.

²² OMS, 1996. Para maiores detalhes consultar o documento “Assistência ao Parto Normal – Um Guia Prático”. Disponível em: <http://static.hmv.org.br/wp-content/uploads/2014/07/OMS-Parto-Normal.pdf>. Acesso em: 11 abr. 2019.

²³ BRASIL, 2016. Para maiores detalhes consultar o documento “Diretriz Nacional de Assistência ao Parto Normal”. Disponível em: http://conitec.gov.br/images/Consultas/2016/Relatorio_Diretriz-PartoNormal_CP.pdf. Acesso em: 11 abr. 2019.

²⁴ OMS, 2015. Para maiores detalhes consultar a “Declaração da OMS sobre Taxas de Cesáreas”. Disponível em: https://apps.who.int/iris/bitstream/handle/10665/161442/WHO_RHR_15.02_por.pdf;jsessionid=613B9A3C2C4A7F148C2F1F4901577BAB?sequence=3. Acesso em: 05 abr. 2019.

Adicionalmente, a política trouxe a renovação na qualificação das parteiras tradicionais, inserindo o cuidado ao componente neonatal, período de maiores elevações de mortalidade na infância. O cuidado emergencial aos recém-nascidos que não estão bem após o parto foi introduzido nas oficinas de parteiras pelo MS, assim como a inserção nos materiais do parto domiciliar, os instrumentos de tratamento e reanimação do bebê (BRASIL, 2012).

4.3. “Teve coisa que veio pela natureza mesmo” (DÔRA, I.N. 11/10/2018): a identidade da parteira Pankararu.

Os Pankararu tiveram ao longo dos anos aproximação frequente com a população não indígena, quer seja por permiti-los nas suas terras, quer seja pela saída de sua comunidade para a cidade. Estudos recentes abordam o deslocamento desse povo para algumas regiões do país (LOVO, 2017). A religião católica foi trazida pelo branco e parcialmente acolhida no que se refere aos ritos religiosos católicos, entretanto, os rituais religiosos próprios da tradição Pankararu permanecem acontecendo e com a adesão dos que estão na terra e dos que estão em outras cidades (OLIVEIRA, 2004).

Foi e é um desafio para “as comunidades indígenas [...] resistir à histórica sedução do mundo branco” (LUCIANO, 2006, p. 82) e apesar de tamanha interferência, é a intenção da comunidade permanecer e divulgar sua cultura para outros povos. Oliveira (2004, p. 5), falando como mulher Pankararu, aponta que a cultura do seu povo é “o grande patrimônio, porém, aquele que [os] torna diferentes, diz respeito ao que se passa na [...] comunidade. Tanto para o que é visível, como são as danças tradicionais[...] como para o que está implícito, cabendo apenas à comunidade” o conhecimento.

Receber o saber da natureza, a “ciência”, como diziam os mais velhos (OLIVEIRA, 2004, p. 15), é um dom que o Pankararu aguarda na sua trajetória de vida e, na missão de parteira, parte do seu aprendizado vem desse mistério. Dôra (I.N. 11/10/2018) fala isso claramente quando coloca que além do saber que ela teve de sua mãe e tia, “teve coisa que veio pela natureza mesmo”.

Essa fala pode ser pensada na perspectiva de observação profunda da natureza para intervir no que precisa ser apreendido e transformado (FREIRE, 2002) ou no aspecto sobrenatural fundante da cosmologia indígena Pankararu (LOVO, 2017).

Toda a herança do saber recebido está baseada nas “identidades pessoais e sociais” (MAGALHAES, 2010, p. 45) dos Pankararu, e à luz desse estudo, a identidade de parteira.

Portanto, a intenção na continuidade do ofício das parteiras para as aprendizes tem a função de “manter a organização social e seus valores [e a] transmissão da herança simbólica”.

A respeito do simbólico, Geertz (1989) define como significações culturais mantidas através de sistemas locais onde os indivíduos vivem e esses conteúdos são baseados em uma cultura específica, local, onde os seus pertencentes entendem o significado que são socialmente por eles aprendidos e reproduzidos. “Mundo histórico-cultural [...], mundo da linguagem, dos sinais, dos significados e dos símbolos” (FREIRE, 2002, p. 25).

Outra autora Woodward (2005) complementa o conceito colocando que

os sistemas sociais e simbólicos produzem as estruturas classificatórias que dão um certo sentido e uma certa ordem à vida social e as distinções fundamentais - entre nós e eles, entre o fora e o dentro, entre o sagrado e o profano, entre o masculino e o feminino - que estão no centro dos sistemas de significação da cultura (WOODWARD, 2005, p. 68).

Quando se trata do saber que vem da natureza e seu simbolismo, Oliveira (2004: 6) descreve uma das significações para seu povo, expondo que “culturalmente [os Pankararu] são guardadores de sementes”. A semente é umas das formas de representação do ser “Encantado” que o indígena Pankararu carrega com ele. A função dessa semente é levar a cultura do povo onde quer que vá.

Se a semente é um Encantado e este é considerado um ser da natureza, crê-se que ele traz o saber da natureza para os indígenas Pankararu. Oliveira (2004, p.6) ainda destaca a importância e o apreço dessa herança simbólica do seu povo: essa é “uma herança ancestral que [os Pankararu procuram] manter com muito cuidado”.

Os povos indígenas “ainda mantêm vivas as suas formas de educação tradicional” (LUCIANO, 2006, p. 146), que incluem crenças místicas, simbólicas e lógicas (COLL, 2002). Moraes (2015, p. 179), estudiosa da transdisciplinaridade, esclarece sobre as limitações do pensamento linear do homem branco, educado à luz do mundo ocidental através do “[...] pensamento racional, técnico e empírico [se mostra] insuficiente para a materialização” e concepção de mundo daqueles povos que acessam o “sagrado [...] no qual é preciso abandonar a racionalidade deixando-se levar pela intuição, pelo imaginário, pelo sentimento que aflora”.

Morin (2000, p. 18), impulsionador da magnitude do pensamento complexo, não linear, lembra que essa linha de pensamento não significa a não concepção da razão dual ou galgada pelas contradições, “de um pensamento que curando a certeza com a incerteza, a separação com a inseparabilidade, a lógica para autorizar-se todas as transgressões”. Ele vai além. Na verdade, o pensamento complexo concebe e dialoga com todos os lados e todas as

realidades “Não se trata, portanto, de abandonar os princípios de ordem, de separabilidade e de lógica - mas de integrá-los numa concepção mais rica”.

Nesse sentido, ao considerar o saber dado pela natureza, em uma de suas falas a parteira Dôra (D.C. 11/10/2018) cita que herdou a sabedoria de suas parentes, suas ancestrais, mas que a natureza também que forneceu conhecimentos. Esse olhar traz a dimensão múltipla da origem do saber que lhe foi transmitido: pelo ser físico, familiares e pelos antepassados e, a esses foram acrescidos, o ensino da natureza.

Depois de iniciar na missão de parteiras aos 18 anos, posteriormente Dôra se formou técnica de enfermagem (MORIM, 2017) e apesar de mover-se entre os saberes ditos científicos e saberes tradicionais (CUNHA, 2007), onde o primeiro tende a silenciar “culturas e pedagogias” (STRECK, *et al*, 2014, p. 38) do segundo, desconsiderando seus conhecimentos (LUCIANO, 2006), ela reconhece que para as parteiras o aprendizado é constante, assim como para profissionais da área da saúde e, apesar de estar atuando em ambas as áreas há décadas, se considera uma aprendiz:

Como Minha mãe, minhas tias me ensinaram, me orientaram [...] pra que eu fizesse foi uma continuidade delas que já faleceram, eu e Julia minha irmã, nós já tamo nesse serviço, como tem outras que a gente já tá passando pra elas. [...] a parteira é uma aprendiz, sempre tá aprendendo. Num vai dizer que sabe tudo, se fosse assim o médico não precisava se atualizar. Parava no tempo. É uma aprendiz, tem jeito não (DÔRA, I.N. 11/10/2018).

Algumas questões precisam ser colocadas a partir da fala de Dôra. A primeira é que a exposição de que sua formação como parteira foi dada pela atuação na comunidade, mas que está aberta para novos conhecimentos. Isso mostra “[...] a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca” (FREIRE, 2002, p. 24). Esse olhar é dado na formação em geral dos profissionais da área da saúde.

Cada formação tem seu valor pessoal e histórico para o indivíduo e Streck et al (2014) fala da importância de se entender quanto sujeito coletivo e aberto em todos os sentidos para o exercício da sensibilidade e da sobrevivência nesse mundo a partir da

[...] valorização do conhecimento popular, da sabedoria popular, é o reconhecimento da produção da vida material e espiritual dos grupos sociais. É o reconhecimento que permite a sobrevivência do ser humano em sua relação de criação da vida, transformando a natureza com a prática cotidiana sensível, tanto no uso dos recursos naturais nas formas primitivas, quanto na sobrevivência do mundo contemporâneo (STRECK et al, 2014, p.96).

Por isso que Silva (2018, p. 38) afirma que a comunidade vive “constante recriação”, adaptando-se às novas demandas da contemporaneidade. A coletividade, quanto comunidade, cria e recria comunidade comumente se adaptam a novas demandas da contemporaneidade e como afirma Silva, inclusive, agregando conhecimentos de outros campos.

Na fala da parteira Luciene, que foi aprendiz de Dôra e atualmente é chamada por mulheres próximas de sua casa, ela destaca que, mesmo acompanhando partos sozinha, não se sente uma parteira totalmente formada e acrescenta que se sente “uma eterna aprendiz” (LUCIENE, D.C. 11/09/2018).

Voltando a fala de Dôra, outra ênfase pode ser dada. Mesmo tendo vivido o ensino formal na saúde e continuar imergida no arquétipo do SUS fortemente baseado na “soberania institucionalizada e o monopólio epistêmico da ciência”, ela não desconsiderou os saberes tradicionais e vem valorizando os “saberes plurais” (SOUSA, 2017, p. 105), primordiais no ensino da parteira: saberes técnicos, humanos e espirituais com “outras formas de conhecimento e outros modos de intervenção no real” (SANTOS, 2007, p. 57), a chamada “a ecologia dos saberes” que para Santos (2007, p. 54) é “reconhecimento de uma pluralidade de formas de conhecimento além do conhecimento científico”.

É fundamental destacar que nas narrativas de Dôra, ela pertence a um grupo de parteiras Pankararu que alcançou o status de educadora, algo inclusive colocado nessa pesquisa. Porém, a partir da exposição acima, esse paradigma unidirecional de educadora é quebrado. A parteira se coloca ao lado de suas aprendizes como “sujeitos partícipes do processo, amb[a]s ensinando e aprendendo” (SOUSA, 2017, p. 104), ou seja, sujeito educador no coletivo e ao mesmo tempo educado em busca de crescimento mútuo, perfil de um ensino transdisciplinar.

Nesse sentido, ao aproximarmos a vivência educativa da parteira e o que Freire (2002) coloca sobre os saberes do docente, encontramos no seu exemplo de educadora as falas dele quando afirma que

[...] quem forma se forma e re-forma ao for-mar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.

Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto, um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender (FREIRE, 2002, p. 12).

Por fim, ainda sobre o importante relato de Dôra, que dá sentido ao que Magalhães (2010, p. 45) discursa sobre a questão da herança que tem-se através de cada pessoa “o

produto de muitas heranças que ocorrem no interior de sua família, mas também da herança que ele recebe do contexto em que a sua família está inserida no momento de seu nascimento e no período de seu desenvolvimento”. Isso não implica dizer que apesar de ser filha de parteira, sem reflexão e vontade própria, ela não construa seu próprio caminho. Sobre essa questão, a mesma autora chama atenção informando que a “cada geração que é vivida traz consigo as memórias e as mudanças dos diversos aspectos o qual está vivendo”.

O itinerário da parteira se deu diferentemente do esperado. Apesar de ter mãe e tia parteiras, Dôra teve seu aprendizado inicial com outras mulheres que pegavam meninos na aldeia e continuou se aperfeiçoando, com a convivência de suas parentes e através do curso de técnico de enfermagem (MORIM, 2017). Sobre uma das suas aprendizes, Dôra (I.N. 10/10/2018) traz a sua ancestralidade de mulheres parteiras como se tivesse justificando sua escolha pela aprendiz: “a avó dela era parteira, as tias eram parteiras, a mãe era parteira também”.

Dentro das questões iniciais trazidas nessa pesquisa era de que as aprendizes Pankararu estavam sendo ensinadas por uma parteira educadora fora das relações familiares. Isso tem acontecido com familiares de primeiro grau, mas ao conhecer internamente as histórias das mulheres, observou-se que elas possuem algum parentesco mesmo que distante dentro da aldeia. Outra questão a ser destacada, é que, pelas narrativas, praticamente todas elas tiveram na sua ancestralidade uma parteira no tronco familiar próximo ou distante.

Ou seja, é por meio do ensino das aprendizes que a tradição Pankararu de partos domiciliares está sendo preservada. A maioria das aprendizes estão mantendo as raízes fortes com as parteiras ancestrais. Das que fizeram parte da pesquisa, apenas uma não tinha uma parente parteira, as demais possuíam em sua árvore genealógica uma parente parteira seja bisavó, avó, mãe, tia. A aprendiz Mariza (I.N. 23/11/2018) é uma exceção. Ela é enfática ao dizer que “tenho não, nunca teve” parteiras em sua família.

Essa recordação é viva em suas memórias por ser recente a mudança relacionada ao local de ocorrência dos partos, em meados do século passado, sobretudo para os povos indígenas.

Porém, mesmo entre os Pankararu, em algumas aldeias essa tradição do parto domiciliar se tornado escassa. Isso tem acontecido dentro do próprio povo na TIES. Ao dialogar com uma equipe de profissionais do Polo Base Entre Serras, eles apontam que poucos partos acontecem com parteiras próprias de lá, e que as parteiras se deslocam da TIP para a TIES para ajudar nos partos em casa. Perguntei a Dôra (I.N. 11/10/18) por que isso

estava acontecendo e ela explica: “Porque as parteiras aqui [da TIP] vão passando para as mais novas e lá [da TIES] parou”.

As parteiras e aprendizes Pankararu fazem questão de estar nas atividades de qualificação, nas oficinas e capacitações formais, com o objetivo de estarem inteiradas de atualizações e de melhorarem suas próprias práticas. Reconhecem que essa teia de formação não pode se romper. E é lançando mão de estratégias claras como descreve Dôra (I.N. 11/10/2018): “as daqui, as mais velhas, ficaram deixando as mais novas pra tá dando continuidade, e já foi chamando as mais novas para estar no momento do parto, já foi ensinado elas como era pra fazer, e isso a gente tá fazendo para os outros também”.

É comum nos encontros de parteiras as Pankararu constituírem uma força de estímulo para outras etnias no que se refere a continuidade do parto em casa. Aqui é primordial lembrar da afirmativa de Lage e Queiroz (2017: 30) sobre a memória dos grupos que são trazidas através “da identidade [...] da memória coletiva”.

Nos encontros e oficinas há uma intensa troca de conhecimentos e outros povos indígenas também desfrutam da utilização do aprendizado das ervas, das rezas e do conhecimento das Pankararu, principalmente as aprendizes e parteiras mais novas de outras etnias (Fotografia 8).

Fotografia 8 - Oficina de Parteiras Indígenas, 2017.



Fonte: BARROS, 2017.

A preservação das tradições do parto se dá por intermédio de um lento aprendizado que envolve a apropriação de rituais usados durante o parto, como o desfumo com o campião²⁵ (Fotografia 9) e a tomada do cachimbo no evento do parto. Essas iniciativas permitem o acionamento dos Encantados e o canto da tradição, particularidades que essa etnia utiliza nos rituais do parto, como descreve Dona G (I.N. 11/09/2018), sobre os “seres” do sagrado que são acionados com a necessidade, como conta a seguir: “Só nós duas [eu e a mulher], só nós duas, aí o povo ficava cantando a tradição do índio né, tava cantando, aí tava pedindo aos pai véio” o socorro.

Capra (2005, p. 103) anuncia que “nas sociedades modernas as estruturas [...] das culturas [...] corporificam-se através de artefatos [...]” que são materializados de várias formas. Entre as parteiras Pankararu, o artefato campião é sempre utilizado representando sua cultura. Segundo o mesmo autor, os artefatos pertencem a um “sistema comum de crenças, explicações e valores” próprios da cosmologia do povo e sua simbologia e utilização “são adquiridos por uma rede autopoietica social” e reproduzidas ao longo de uma cadeia histórica e social (CAPRA, 2005, p. 95).

Em outro trecho, Dôra (I.N. 11/09/2018) conversando com Dona G sobre o parto do neto da sua irmã Juliana, antes sua aprendiz, hoje parteira, ela revela que o parto foi filmado para uma pesquisa e fizeram questão de apresentar a filmagem, um simbolismo de agradecimento do ritual de nascimento para seu povo, como narrado a seguir: “E o parto do neto de Jula minha irmã, [...] e a Doutora fez aquele vídeo e nós dançamos, num foi! Ainda mostrava o cachimbo”.

Quanto pesquisadora, ao escutar as primeiras narrativas sobre o que cachimbo²⁶ cria que era o instrumento que os dicionários definem como o objeto que é usado para fumar o tabaco (PRIBERAM, 2018) e que em outras culturas, as parteiras utilizam para a queima do fumo e de ervas aromáticas, daí seu nome de cachimbeiras (SILVA, 2017; GOMES et al, 2018). Entretanto, Marisa (I.N. 23/11/18) se pôs a explicar o que significava o cachimbo trazendo a fala de sua mãe: “Aí mãe diz: por isso que você gosta de tomar um vinho [...], eu

²⁵ Giberti (2013, p. 65) descreve o campião como um cachimbo de madeira ou barro fumado com tabaco e/ou erva da região dos Pankararu [...] “não se fuma, mas se desfuma para tirar as energias negativas”. Lovo (2017, p. 47) completa, afirmando que é “onde se colocam ervas e pau de cheiro. Ele é utilizado na “preparação”, momento que antecede os rituais, para abrir o canal de comunicação com os *encantados*”.

²⁶ PRIBERAM, 2019. Cachimbo. Substantivo masculino. Aparelho de fumar, composto de um forninho em que se deita o tabaco e um tubo aspirador. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/Chachimbo>. Acesso em: 18 mai. 2019.

disse: mãe esse vinho já vem de tempo assim? ‘Oxe, cachimbo era na certa, nasceu um bebê e vamo buscar um cachimbo’ que era o vinho. Questiono se o vinho era chamado de cachimbo, ela responde: “era, tem que ter o vinho, nasceu em casa tem que ter o vinho jurubeba [...] [você] pensava que era cachimbo de fumar!”.

Fotografia 9 - Campiô no museu da Educação do povo Pankararu. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

O significado da ingestão da dose da bebida, o “cachimbo”, representa “[...] uma comemoração da chegada de uma criança à sua família” (GIBERTI, 2013, p. 177). Toda família e vizinhança participam da chegada da criança. Mesmo com partos que acontecem fora da aldeia Pankararu, quando a mãe e a criança chegam em sua residência, a comemoração é dada através da bebida. Quando são as parteiras que acompanham o parto em casa, elas mesmas já iniciam o ritual. Magalhães (2010, p. 53) aponta os rituais como

“fundamentais ao desenvolvimento da família, fornecendo um sentido de pertencimento”, ou seja, chegou uma criança para aquela família, isso é comemorado com o Cachimbo.

Uma aprendiz também o cita sob o sentido do parto em casa, de sua tomada juntamente com o pirão da galinha, como o alimento servido simultaneamente com o cachimbo (GIBERTI, 2013): “já tem um pirãozinho de galinha, fazer igual a Marisa, um cachimbo, já tá na sua cama mesmo, ali mesmo [a mulher] fica” (ERIKA, I.N. 23/11/2018).

Luciano (2006, p. 195) conceitua sinais diacríticos como “características, podendo ter caráter material ou imaterial, que marcam a diferença entre os grupos sociais” e exemplifica o Toré como uma representação cultural dos povos indígenas. Portanto, alguns desses traços diferenciais podem ser atribuídos às parteiras Pankararu frente a parteiras indígenas de outras etnias. Essa exposição através de sinais são geralmente tornados visíveis quando alguns membros se afastam do seu povo, marcando os “sentidos, saberes e identidade” da etnia (LOVO, 2017, p. 82).

Em se tratando dos Pankararu, que por longos anos tem obtido uma vizinhança de população rural, inclusive dentro de suas terras, essas marcas podem, inicialmente, não estarem às vistas, mas só é necessário um curto período ao lado do povo que esses sinais se fazem plenamente visíveis, sobretudo através de rituais (OLIVEIRA, 2004).

Sendo assim, Dôra aponta práticas que as parteiras tradicionais no geral trazem em sua rotina, parte delas são comuns a todas, e outras, são específicas das indígenas (Fotografia 10):

[...] essas coisas aí do campiô é uma coisa mais indígena, os outros não vão fazer isso, tem muitas parteiras sem ser indígena que sabem fazer o trabalho delas, sabe fazer e faz, e elas também tem como fazer os pedidos delas, as orações delas, como nós indígenas, a gente tem uma coisinha a mais, mas não tem quase diferença não (DÔRA, I.N. 11/10/2018).

“A confecção e o uso de artefatos indígenas estão presentes em situações cotidianas, lúdicas, religiosa e ritualísticas [...]” (SILVA, 2018, p. 38) e a utilização do campiô tem sido trazida como um significante da atividade de parteira e dos enfrentamentos das dificuldades das Pankararu. No II Encontro de Parteira Indígenas em 2017 nas terras Kapinawá, a oficina inicial contou com uma apresentação lúdica de suas integrantes. As presentes foram convidadas a desenhar algo que exprimisse seu trabalho como parteira.

No geral, imagens simbólicas surgiram espelhadas na gravidez e no parto. Já Dôra, ao desenhar e descrever sua apresentação, relatou que sua mão equivalia a seus olhos no trabalho de pegar menino. É pelas mãos que ela saber a posição do bebê na barriga e se ele está próximo de nascer. Ao lado da figura da mão, ela desenhava um campiô, e narrou que esse

instrumento simbolizava a fé que é trazida para seu trabalho (Fotografia 11). Silva (2018, p. 40) justifica a utilização de objetos para demonstrar a fé da parteira quando caracteriza que os “artefatos são depositários de um conjunto de marcas capaz de expressar o jeito de ser de cada povo”.

Dentro das sociedades indígenas o acionamento ritualístico do sagrado é algo comum e Fialho (2016a) aponta que essa interação com a natureza através de cerimônias é uma característica frequente nos povos indígenas. Para os Pankararu há uma interação intensa com a natureza e seus seres (LOVO, 2017) e essa questão é trazida mesmo no atendimento ao parto de mulheres no hospital, portanto, onde quer que a indígena esteja, os seres da sua fé devem ser acionados para lhe ajudar:

[...] ele também chama os encantados, os guias, os seres de luz, e toda vez que falar com a mulher ‘tem fé em Deus e nas forças encantadas, que te protege’. A gente vê ele falando, é uma coisa que eu acho muito bonita, e já me aconteceu uma coisa lá no hospital, que chegou uma mulher para parir e não dava mais tempo, e eu tava aperrada com essa mulher, ela era de certa idade e o parto tava de risco, foi um sufoco, e num tinha médico, assim [experiente], a médica que tinha era nova, assim eu pensar assim nele [na pessoa que trabalha no hospital e que que é de fé] e ele de lá vim correndo para ajudar. Ele disse que deu um negócio nele ‘oxente, que tá acontecendo no hospital!’ E ele saiu correndo (DÔRA, I.N. 11/10/2018).

Fotografia 10 - Parteira Juliana utilizando o campião. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Fotografia 11 - Desenho da mão e do campião da parteira Dôra. 2017.



Fonte: BARROS, 2017.

Capra (2005, p. 102) ao trazer a perspectiva da construção de sociedade lembra que a “natureza é viva” e que todos fazem parte da natureza, todos que aqui estão: seres humanos, animais e natureza. Entre seus integrantes existe uma troca constante que forma “redes autogeradoras” onde cada indivíduo “contribui para a formação dos outros componentes”. Ou seja, nenhum dos citados é passivo. O autor completa que existe uma prerrogativa para a existência dessa “rede” que é a “comunicação” entre seus indivíduos, sem comunicação ela não seria consolidada.

Um exemplo dessa rede de comunicação e do simbólico é trazido por Dona Prazeres na sua biografia. Mesmo sem permissão de sua mãe para acompanhar as comadres na sua juventude, ela seguia o sinal das parteiras de onde tinha ocorrido os partos, conta Morim (2017, p. 16) “o sinal que ela seguia era sempre o cheiro da alfazema, que diz ser usada ainda hoje nos encontros de parteira tradicionais como um símbolo de tradição”.

Sendo assim, essa associação com a natureza em várias comunidades tradicionais é tratada como uma perspectiva de sustentabilidade, o chamado “saber ecológico tradicional” (SOUZA, 2007, p. 82) que se dá a partir da observação e estudo da natureza onde é mantido o manejo das potencialidades, bens e patrimônios locais na expectativa de perpetuar os saberes, preservar objetos, manter fartura, fertilidade e capacidades. Souza (2007: 82) coloca o exemplo do “saber ecológico tradicional” de seringueiros que “não somente tinham uma prática sustentável como também um modelo teórico adequado, ou pelo menos tão bom” que conseguiam preservar a matéria prima de seu trabalho evitando a escassez da borracha e o desemprego.

A consciência da permanência do saber da parteira e da subsistência do parto domiciliar no povo Pankararu é frequentemente apontado pelas mulheres envolvidas nesse ofício. Em outra conversa coletiva, Dona G (I.N. 11/09/2018) se refere ao avançado estado da idade das parteiras e diz que “elas [as parteiras] sempre dizem: ‘você venha já ver o que é! Nós vamos ficando velhas e vocês tem que aprender, que é pra quando nós não poder mais a gente só vai dizendo vai fazendo isso e aquilo, e você vão ali pegando”.

Nessa fala, a parteira chama a atenção de uma aprendiz para a convocação das mais jovens para a permanência da atuação da parteira. Elas trazem a questão da perpetuação dos saberes, da compreensão da missão daquelas que são chamadas por estarem culturalmente inseridas numa rede social que entende e valoriza o papel daquelas que assistem ao parto domiciliar. Antes da vivência ampla na comunidade Pankararu, as formas de experienciar a intimidade do núcleo familiar, provocam a adoção de caminhos de vida que estão relacionados. Magalhães (2010, p. 46) explica que “são experiências que envolvem a cultura, a moral e os valores das gerações” inclusive influenciam na escolha e na aceitação de uma missão.

Em outra narrativa, a parteira Dôra (I.N. 13/09/2018) lembra novamente da inconclusão do ser humano e explica o seu ponto de vista: “Todas as parteiras é uma aprendiz por que a gente sempre descobre coisas novas. A vida inteira é aprendiz mesmo, eu sei que eu sou aprendiz de tudo: de parteira, de reza, de terreiro, cada dia que a pessoa tem, tem mais experiência...” e continua apontando o tempo como um aliado nesse eterno movimento em busca do aprendizado: “é uma aprendiz né! A gente nunca sabe de tudo...que só o tempo...”.

A certeza de ser um educador em processo de construção gera uma intenção permanente de busca pelo novo e abertura às possibilidades que podem chegar para somar positivamente na sua vida e conseqüentemente na sua prática de docente. Freire (2002, p.53)

afirma que “a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes”.

Sobre o olhar mais cultural da incompletude do ser humano, Geertz (1989, p. 73) assinala que esse, o humano, “seria funcionalmente incompleto sem a ajuda de padrões culturais”. Moraes (2015, p. 17) faz um chamado alertando que “o nosso mundo funciona em rede e de que essa dinâmica-operacional está presente em todas as dimensões da vida” e Mariotti (2011, p. 10) complementa que “nossa trajetória de vida nos faz construir nosso conhecimento do mundo [...] [e que] a vida é um processo de conhecimento”.

“A natureza é grande aliada da parteira, através dela são aprendidos e trocados ensinamentos [...] o conhecimento não é passivo – e sim construído pelo ser vivo em suas interações com o mundo” (MARIOTTI, 2011, p. 16), ela e a aprendiz utilizam-se de seus constituintes para a vida e para sua missão, mas sentem-se também com a missão de preservá-la, de devolver a ela o que não é utilizado, conservando-a. Esse espelho de sustentabilidade também se dá na autogeração constante entre parteira/aprendiz, sociedade e natureza (CAPRA, 2005), da formação contínua de parteiras nesse povo, independente dos entes públicos, a partir da necessidade de seu povo, lembrando que “os seres humanos vivem aprendendo e aprendem vivendo” (MARIOTTI, 2011, p. 12).

A significância na relação com a natureza é expressa em ações da vida afinadas num vínculo que envolve a questão espiritual, de aprendizado, de sobrevivência dos povos e da preservação da natureza, construída a partir dos ensinamentos da ancestralidade, dos familiares e sobretudo, pelo local de moradia desse povo. Na convivência com elas na aldeia, pode-se perceber que, parteiras e aprendizes mantêm uma rede viva de colaboração com a natureza, com as plantas e ervas, trazida frequentemente nessa pesquisa, e na fala a seguir:

[...]não [escutam] só eu como a escuta da mãe dela; aprendeu com a avó [a usar o chá] né, porque quase todo mundo aqui, os mais velho sabe, que tem mulher que quando a gente chega lá, manda ela tomar: ‘vá tomar esse chá’, e a mãe dela disse: ‘eu fiz ainda agora pra ela’, tais vendo, por isso que eu digo (DÔRA, I.N. 12/09/2018).

E nós tava cantando e escutam um apito ‘fíu, fíu’, assim perto de nós ela [falava com os seres espirituais da natureza]: ‘eita meus pai véi, graças a Deus, muito obrigado pela força, não sei o que...’, e eu ali, mas eu olhava pro mato pra vê os caboclo (DÔRA, I.N. 11/09/2018).

Esses aspectos fazem parte do processo de transmissão e produção de conhecimentos no ensino da aprendiz e estas com outras mulheres (mães, tias, avós, parteiras, benzendeiras, raizeiras, rezadeiras) que somam ao conhecimento recebido dentro do seu povo no aspecto do

partejar. Para finalizar a narrativa, Dôra (I.N. 12/09/2018) interrompe ratificando aquelas as quais colaboram na formação das aprendizes que ela acompanha: “De outras mulheres e a mãe mesmo faz, a tia, tem a mãe...”, certificando que o conhecimento é bem-vindo, seja ele de onde for.

4.4. “No próprio lugar nascer e morrer!” (ERIKA, I.N. 23/11/2018): o parto domiciliar para o povo Pankararu.

O parto entre as Pankararu costuma ser um evento onde a família costuma estar emaranhada e a vivência entre parteiras e aprendizes mostrou que ele envolve saberes biomédicos para aquelas que possuem uma formação complementar na área de saúde, e, saberes tradicionais do povo Pankararu, com seus mistérios, simbolismos e de profunda satisfação dos mais velhos da aldeia pela nova vida que está chegando ao mundo.

A chegada de um bebê na aldeia é compartilhada por todos do território inclusive pelas crianças. Toda a vizinhança fica em alerta e curiosa ao informar que está chegando um “avião” (D.C. 11/09/2018).

De fato, ao perguntar sobre o que significava o nascimento para os Pankararu, recebi a seguinte resposta: “é uma continuação da vida de cada um, por que se tá vindo mais crianças ao mundo. Aqueles vão ficando mais velhos e vão morrendo, já é o futuro” (DÔRA, I. N. 11/10/18).

Para esse povo, “a gravidez e o parto são eventos bem distantes de uma doença [...]. O parto na aldeia tanto promove a reprodução de sujeitos como contribui com a reprodução biossocial dos Pankararu, como elemento de sua identidade étnica” (SILVA, 2017: 86).

A concepção de uma criança para o povo indígena é de uma “bênção de vida” e a sua chegada nessa etnia é festejada amplamente com a comunidade com o Cachimbo, antes já citado, mas veremos adiante. Os rituais de recebimento das crianças indígenas selam “um compromisso a ser estabelecido com ela pelos pais, pelos familiares e pela comunidade” (LUCIANO, 2006: 131). E continua explicando que

o nascimento de uma criança é sempre um momento sagrado, rodeado de mistérios, rituais e cerimônias. Assim que a criança nasce, ela é benzida pelo pajé para ser apresentada aos seres da natureza, seus novos pares na vida, para que ninguém possa fazer mal a ela” (LUCIANO, 2006, p. 132).

Parir em casa tem todo o apoio social da família e da comunidade, significa estar em casa com seus pertences e poder utilizá-los, comer do alimento adquirido e preparado com seu consentimento, ter a casa e seus filhos sob vigilância, ensinar aos seus parentes que mulher pode parir normal e na própria residência sem necessidade de ir para o hospital. Em conversas com parteiras e aprendizes, foi comum a narrativa de situações de recusa de gestantes em trabalho de parto em irem para o hospital, tanto pelo conforto de estar em casa e pelo deslocamento da família para a cidade, como pelo significado de nascer no território, narrado a seguir:

Eu acho que tem, até pelo convívio da família, por que acho que você nascer na sua própria terra, no seu povo, tipo assim você foi fruto daquela terra, é diferente de você está na cidade e voltar pra cá. Até pelas dificuldades da família de estar na cidade, esse pessoal que vão, quando é casos arriscados que tem que ir [para o hospital] passar uma semana em outra cidade, é bom que agora também com os exames dá para diagnosticar alguma doença por que tá aqui ta terra e ter uma doença e não ser diagnosticada, mas eu acho que é muito importante nascer na terra. No próprio lugar nascer e morrer! (ERIKA, I.N. 23/11/19).

No relato de Marisa, aprendiz em processo de formação, ela reconhece que as mulheres da etnia, quando querem parir em casa, elas conseguem com o auxílio da parteira. Essas, ao fazerem a avaliação de risco na gestante e encontrarem sinais indicativos de normalidade no trabalho de parto, ambas, parteira e mulher, optam por permanecerem em casa:

Minha gente eu não pego menino não, eu só ajudo. Elas dizem “mas ta já nascendo!”, eu respondo: mesmo assim, mesmo nascendo. Dôra diz assim: “mulher, você tem que ter coragem...”. Eu não tenho mais coragem não. Elas dizem ‘tem mulher que pegou menino aí sozinha’. Aí as meninas que querem mesmo [ter em casa] vão. [...] é por que é assim mesmo, elas não querem ir para o hospital e [a parteira] tá la, vê pressão, vê tudo, ta tudo normal, aí elas querem ter em casa[...] (MARISA, I.N. 23/11/2018).

Para as mulheres Pankararu, sobretudo nas Aldeias Brejo dos Padres, Saco dos Barros e Jitó o parto domiciliar é corriqueiro (GIBERTI, 2013) ao ponto de que ir para o hospital é que se coloca como não desejado por elas. Ao andar com uma parteira, as indígenas já possuem uma expectativa sob a parteira de acompanhar o parto, mesmo sem esta estar se sentido preparada, ou seja, formada.

Diante da avaliação de artigos que versam sobre a justificativa de mulheres residentes em aldeias preferirem o parto em casa, elas corroboraram como o encontrado nessa pesquisa quanto ao que as movem para essa decisão: “a tranquilidade de permanecer em casa, com os

filhos e toda a família, a possibilidade de resguardar os preceitos étnicos de cuidados com alimentação, com o destino da placenta e outros tantos” (SILVA, 2017, p. 86). Tal vantagem e liberdade são narradas por uma aprendiz, mostrando ser uma rotina nos partos em casa: “já tem um pirãozinho de galinha, fazer igual a M. ‘Um cachimbo’, já tá na sua cama mesmo, ali mesmo fica. Até porque a gente pede um pano ou um plástico para colocar na cama pra não sujar, porque ela vai ficar lá depois” (ERIKA, I.N. 23/11/19).

A esse resultado, e também referido pela autora, pode ser acrescentado como motivo para essa escolha, a utilização da medicina tradicional com base nas tradições locais: “mantinha-se presente uma diversidade de sistemas médicos tradicionais e também modelos de atenção ao parto com raízes fincadas em cosmologias de suas ancestralidades” (SILVA, 2017, p. 11).

Santos (2007, p. 57) chama a atenção sobre a pretendida dominância das formas de conhecimento científico que “não podem ocultar e impedir o reconhecimento de que há outras formas de conhecimento e outros modos de intervenção no real” que traz incontáveis possibilidades de pensamento de mundo “além do pensamento científico” (SANTOS, 2010, p. 54). Além de serem aplicados na saúde através de modelos de cuidado que reproduzem uma “biopolítica e colonialidade no contexto contemporâneo” (LEWKOWICZ, 2015, p. 6), os modelos de educação que desconsideram as formas diferenciadas de ensino da educação indígena praticadas localmente por esses povos, afirma Luciano (2006, p. 146) e ratifica que a educação para o povo indígena “é o processo através do qual toda pessoa aprende a viver”.

Então o aprendizado de vida das mulheres Pankararu mostra que o parto em casa sustentou a multiplicação do seu povo por centenas de anos. Sair do local de moradia para parir na unidade hospitalar por vezes é necessário, quando a mulher apresenta algum problema que a parteira não consegue resolver. A aprendiz no processo da vida de acompanhar a parteira, partejar e pegar menino, apreende como identificar e como proceder ao longo de sua caminhada, a partir do somatório dos “conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo” (LUCIANO, 2006, p. 131). Nessa fala a seguir, o aspecto de aconchego e estratégias que podem ser usadas para conforto da mulher no trabalho de parto são utilizadas em casa e já conscientizadas pela aprendiz Erika (I.N. 26/11/2018): “Que a pessoa conversa, orienta, faz um chazinho, pede pra se acalmar, é diferente do hospital”. É verdade que “a existência de muitas formas de conhecimento [...], os sentimentos e paixões [agem] como forças mobilizadoras da transformação social” (SANTIAGO, 2013: 179). Diante de uma gestação que transcorre bem, porque sair de seu ambiente familiar?

É assim que essas mulheres estão optando por estarem em casa como apontou o crescimento estatístico nos últimos 10 anos conferido por Silva (2017) em sua dissertação sobre o parto em Pankararu.

Por outro lado, a aprendiz faz um relato sobre a inadequação do tratamento recebido em uma unidade hospitalar de referência para partos de risco pela sua irmã:

[...] ave maria, ela diz que nunca mais volta no hospital onde ela ganhou menino, porque ela disse que a enfermeira dizia, bastante coisa, aí eu disse: porque tu não xingou ela? Ela disse: ‘eu com dor, não tinha paciência de xingar!’. [...] ela dizia mesmo: na hora de fazer não senti dor. Imagina a pessoa agoniada para ganhar neném e a enfermeira dizer isso, isso quebrou até as pernas da mulé (ERIKA, I.N. 26/11/2018).

A Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI) teve sua implantação em 2002 com intuito de garantir a atenção intercultural entre o sistema de saúde ocidental e o sistema tradicional indígena. Tem como princípio

a harmonia de indivíduos, famílias e comunidades com o universo que os rodeia. As práticas de cura [e cuidado] respondem a uma lógica interna de cada comunidade e são o produto de sua relação particular com o mundo espiritual e os seres do ambiente em que vivem (BRASIL, 2002: 17).

Portanto, para cuidar dos povos indígenas, os profissionais da saúde devem respeitar suas especificidades e algo que vai além dessa questão, o respeito ao ser humano que está sendo amparado, independente de etnia, raça ou nacionalidade. O relato citado acima pela aprendiz traz um triste exemplo de desrespeito, de violência contra a mulher e quando futuramente publicada como lei no Brasil: a violência obstétrica.

No que tange a qualificação dos profissionais para o atendimento aos povos indígenas, eles devem proporcionar uma “atuação em contexto intercultural” (BRASIL, 2002, p. 10), sem provocar o epistemicídio dos saberes indígenas tradicionais e sim serem somados a formação ocidental.

Ao mesmo tempo, “as instituições de ensino e pesquisa serão estimuladas a produzir conhecimentos e tecnologias adequadas para solução de problemas especiais que facilitem a inserção de alunos de origem indígena” (BRASIL, 2002, p. 16).

No que se refere a equipe atuante junto aos Pankararu, ao longo dos anos os profissionais da saúde não indígenas foram substituídos por indígenas com a intenção de que o povo fosse cuidado por ele mesmo. Isso viria a permitir a utilização da medicina tradicional do povo. No entanto, segundo estudo realizado por Silva (2017), mesmo os profissionais

indígenas, diante do ensino universitário, expressaram dificuldades na intersecção dos saberes tradicionais locais com os biomédicos.

As histórias sobre resistências em sair da aldeia e ir para o hospital são frequentes nas falas de quase todas as parteiras e aprendizes que conversei. Em outra história semelhante, a aprendiz Marisa descreve a recusa de uma mulher em ir para a unidade hospitalar. Mesmo sem a parteira estar presente na aldeia Brejo dos Padres, apenas a aprendiz, a mulher preferia ficar na aldeia. Pode-se supor que, para as Pankararu, é mais confiável estar em casa com a aprendiz do que parir no hospital:

Peguemo M. e levamos pro hospital, quando chegamos no hospital num tinha parteira, aí a menina disse: “vc tem que ir para Paulo Afonso”, ela [a gestante] disse: “pra Paulo Afonso eu não vou não, eu volto pro Brejo [dos Padres] mas Dôra é quem vai pegar minha fia”. Aí eu disse: Dôra foi pra Tacaratu. Ela disse: “eu não quero saber não”. Quando ela ia entrando na ambulância Dôra chegou, aí Dôra disse “epa cheguei”. Ela disse: “Mãe Dôra chegou, mãe Dôra que vai pegar minha filha vou para Paulo Afonso não”. E a mulher [profissional de saúde do hospital] disse: “mas ela não pode, ela não trabalha aqui, ela é parteira, mas ela não é parteira daqui. Ela [a gestante] disse “eu vou para a casa da minha cunhada, mas não vou para Paulo Afonso”. Aí foi que a conhecida lá de Dôra disse “não, pode entrar Dôra, vá fazer o parto dela”. Aí levaram ela lá pra dentro e Dôra fez o parto. Demorou não, só foi entrar lá pra dentro e nasceu, se ela fosse para Paulo Afonso ela ia ganhar no caminho. Só foi ela entrar pra dentro [da sala de parto]. Aí eu disse: era Dôra mesmo que era para pegar (MARISA, I.N. 23/11/2018).

Nessa fala várias questões poderiam ser destacadas, como inicialmente a não permissão do acesso à maternidade por Dôra, demonstrando a falta de articulação desse serviço que pertence ao SUS junto às parteiras da região que também constituem força de trabalho dos SUS (BRASIL, 2010). Contudo, o que se mostrou relevante foi, mesmo diante da possibilidade de uma assistência especializada pelos profissionais da unidade, a vontade da mulher de ter seu filho pelas mãos de sua parteira e nas terras do povo Pankararu foi o que prevaleceu. Vale ressaltar que o hospital de Tacaratu está construído dentro da cidade, mas está dentro do território indígena demarcado como Entre Serras.

Dôra (I.N. 11/10/2018), ao ser perguntada sobre as diferenças entre ter a criança em casa e no hospital, tem uma resposta rápida e categórica: “lá a gente não tem a liberdade pra fazer o que faz em casa né!”

Em sua dissertação, Silva (2017, p. 32) faz uma reflexão sobre o modelo do cuidado no parto das mulheres indígenas e critica a inversão da atenção, que deveria ser rodeada pela família e com “identidade étnica” preservada pelos modelos cosmológicos locais, para uma atenção biomédica e intra-hospitalar.

Então, conclui-se que, para algumas mulheres de aldeias Pankararu, o querer da mulher de parir é uma experiência singular e merece ser dividida com seu povo, permitindo o respeito a sua identidade étnica e cultural, e enfrentando a égide de normativas padronizadas do SUS e do “controle sobre os corpos”, esse último identificado em estudo em partos da aldeia Mbyá-Guarani (LEWKOWICZ, 2015, p. 8).

Além de pensar na mãe, é essencial lembrar-se do ser que está sendo gerado e chegará ao mundo, e de como ele será recebido quanto representante para dar continuidade a um povo: com amor? Com a bênção de seu povo?

Luciano (2006), ao narrar sobre a existência de questões importantes que corroboram com o desenvolvimento gestacional saudável de uma criança, não os detalha, contudo, afirma que eles existem e que esses colaboram diretamente para que a criança nasça “preparada para encarar a vida da melhor maneira possível, sendo portadora das condições físicas, mentais, morais e espirituais” (LUCIANO, 2006, p. 132). Nesse sentido, é provável que, para algumas aldeias do povo Pankararu, nascer na terra seja um caminho a ser trilhado e, para as mulheres, um desejo a ser defendido.

Marisa, na sua narrativa, dá a opinião sobre o significado de nascer com uma parteira: “o nascimento assim pela mão de uma parteira, Ave Maria, é muito...importante”. Ao mesmo tempo que compreende que mulheres podem também optar por terem seus bebês no hospital: “[...] sei lá, tem gente que diz que é mais fazer um cesariano” (MARISA, I.N. 23/11/2018).

Já Dôra, ao falar sobre o mesmo tema, a importância de nascer em casa e com uma parteira, encerra nossa conversa do dia com uma narrativa extremamente sensível que provocou na pesquisadora a vontade de se colocar no lugar da criança que está sendo recebida por suas mãos. Seu ritual de recepção do recém-chegado ao mundo lhe concede as boas-vindas, as bênçãos de Deus e o desejo de crescimento como um cidadão indígena do bem:

É porque aqui no momento que a gente recebe a criança, nasce, a gente já tá abençoando, já tá dizendo as palavras pra elas que no hospital num fala. [...]: é verdade, eu converso com a criança, eu me apresento, falo para ela que “seja bem vinda”, que Deus lhe proteja, lhe abençoe, que seja um bom homem ou uma boa mulher, sempre a gente diz, e eu falo de voz alta, que eu num falo baixo e as meninas ficam tudo olhando pra mim (DÔRA, I.N. 11/10/2018).

A frequência de pedidos de bênção de crianças, jovens e adultos nas ruas da Terra Pankararu é algo que nos afeta. É um agradecimento para o resto da vida daquele que foi amparado pelas mãos da parteira. Morim (2013, p. 4) afirma o que presenciei quanto pesquisadora, do socorro que é prestado pelas parteiras às mulheres e de como é o

agradecimento por esse amparo: “é recompensado simbolicamente por meio do respeito e do reconhecimento da comunidade, sendo a parteira chamada de madrinha ou até de mãe pelas crianças que ajudou a vir ao mundo”.

Com isso, penso que as parteiras apresentam uma missão ecológica com seus saberes e com sua terra, uma missão social com sua comunidade alicerçando com esta uma “participação solidária na construção de um futuro pessoal e coletivo” (SANTOS, 2007, p. 90) dos Pankararu.

O sentimento de quem presencia o sistema de organização do parto, a fluidez e a organização das parteiras com suas aprendizes, o compartilhamento de situações e a naturalidade de receber um bebê em casa, tem a certeza de que a comunidade e as parteiras que a representa se bastam, e essa suficiência implica numa estratégia para permanência do parto em casa nessa etnia. As próprias aprendizes se colocam como mulheres da etnia e como mães, o que lhes confere uma avaliação sobre o acompanhamento das parteiras na comunidade, onde julgam importante o seu cuidado prestado assim como o papel de educadora que exercem.

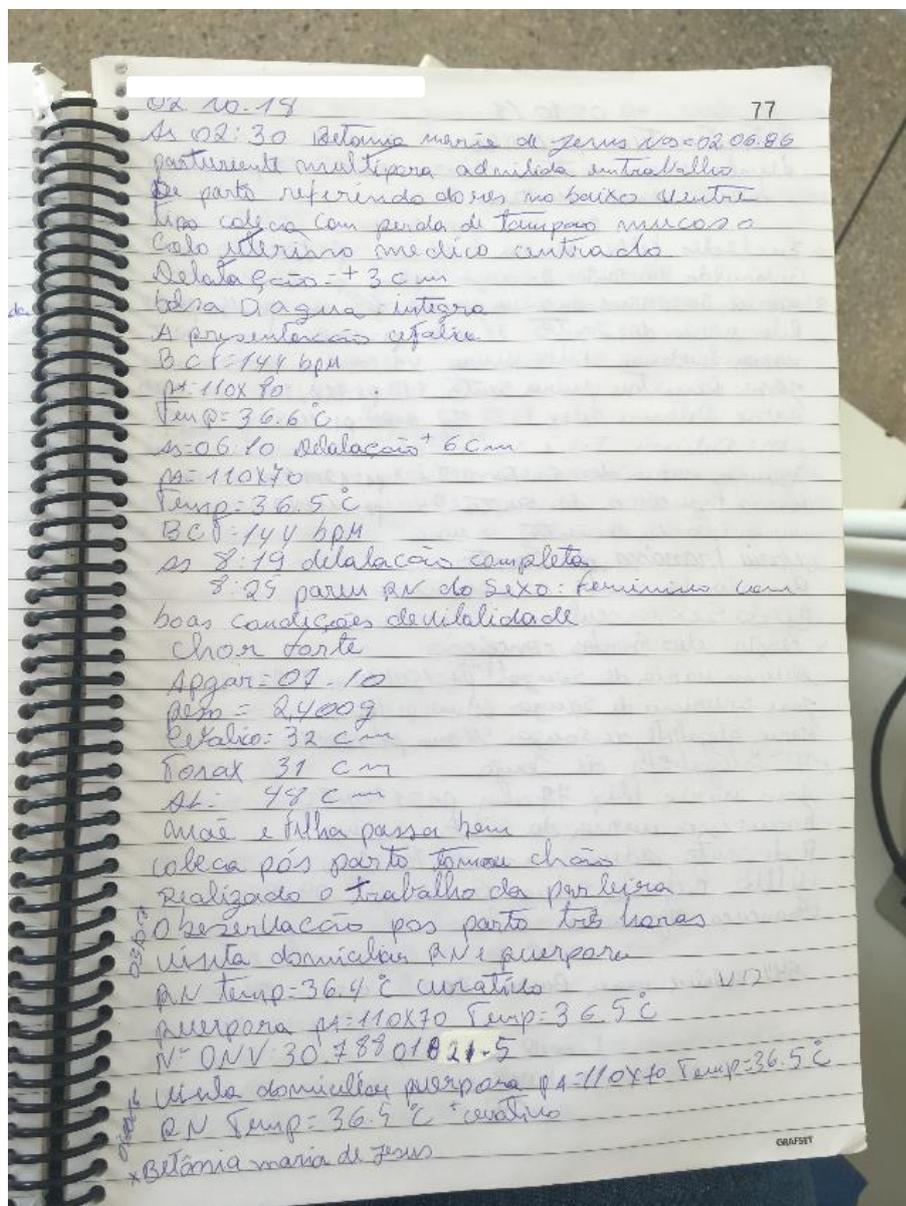
Para fechar esse subcapítulo e materializar a relevância do papel da parteira para os Pankararu, trago um fato que presenciei dia 15/03/2019, pela manhã. Dôra recebeu na unidade de saúde aproximadamente 25 crianças do ensino fundamental que tinham o objetivo de fazer uma entrevista. Elas sentaram-se na recepção da Unidade e inundaram o lugar de sorrisos e brincadeiras.

A parteira estava sentada no birô onde fica habitualmente para anotar os dados das pessoas em seu caderno, caderno esse onde estão os dados de atendimentos no posto, de visitas domiciliares e de partos que conduz (Fotografia 12). Quando as crianças começaram a entrar, elas passaram a ir ao encontro de Dôra pedindo a bênção. Parei de contar na oitava por que a euforia era tanta que me contagiou. Depois que todas entraram, algumas se acomodaram sentadas nos bancos, outras ficaram em pé, mas todas queriam ver a entrevista que estava por vir. Uma das crianças, uma menina, se levanta e ao aproximar-se timidamente da futura entrevistada diz que irá lhe fazer uma pergunta e inicia: O que é ser parteira?

Fiquei extremamente feliz e entusiasmada com a sorte de presenciar a abordagem desse tema. E voltei minha atenção para o transcorrer da entrevista. Dôra com um sorriso no rosto, responde que para ela é uma felicidade pegar as crianças da comunidade e que ela tem essa missão. A entrevista é curta, mas seu significado é grande para Dôra, para as crianças e sobretudo para mim, enquanto pesquisadora da área de educação com as parteiras.

Apesar de estar numa unidade de saúde onde há a prevalência do atendimento a partir de cuidados biomédicos (SILVA, 2017), o assunto que os levava ali era a tradição de parteiras Pankararu. Provavelmente a entrevista se deu nesse espaço por ser o local que eles encontrariam Dôra, que trabalha diariamente de segunda a sexta, durante 8 horas. Mas essa temática abordada livremente e originada através de uma pesquisa escolar me deu a certeza de que os Pankararu têm a visão da importância de suas parteiras e do reconhecimento delas pela geração mais jovem.

Fotografia 12 - Caderno de registro de parto de Dôra. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Chamou-me a atenção a inclusão na turma de um aluno com aproximadamente 11 anos que tinha problema físico-motor que o impedia de andar e de falar as palavras com vocalização clara. As frases e palavras ditas por ele eram de difícil entendimento para os que o conheciam recentemente, mas por estar inserido numa turma com alunos da mesma idade, sua interação era explícita com as brincadeiras entre o grande grupo. As atividades desenvolvidas pela turma mostravam que ele era plenamente adaptado a escola e a seus colegas. Foi a comprovação em vida da viabilidade da inclusão na educação.

Ao abordar a professora, perguntei sobre o objetivo da entrevista. Era uma etapa do projeto intitulado “Imbu (Umbu) Literário” (Fotografia 13), relacionado as festividades da Corrida do Imbu e essa etapa era em alusão ao dia da mulher. Eles escolheram uma mulher que tinha expressão na comunidade e que simultaneamente conhecesse a tradição dos Pankararu. Essa entrevista faz parte de um projeto que as crianças estão desenvolvendo.

Artigo de Oliveira (2004), à época, mostrava a ausência do diálogo na construção do currículo das crianças indígenas na escola formal junto com os professores indígenas. Essa situação tinha como consequência a não inserção dos conhecimentos indígenas na escola, o que interferia na consolidação de suas práticas locais. Contudo, a partir desse evento, observa-se que a esse diálogo começa a ser estabelecido, mesmo que pontualmente.

Fotografia 13 - Faixa do Umbu Literário de anos anteriores fixada no Museu da Educação do Povo Pankararu. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Vi a ação das professoras da escola como um espaço “de luta em busca da autodeterminação” (FIALHO, 2016b, p. 188) do povo Pankararu, anunciando a escola como um espaço de ressignificação para “recuperação de suas memórias históricas, [...] [e a] reafirmação de suas identidades étnicas e a valorização de suas línguas e ciências” (p. 189). Dei retorno a Dôra sobre a relevância desse projeto para a comunidade e a lembrei que estava estudando as parteiras no contexto da educação. No final ela concluiu vangloriando-se: “então você fechou com chave de ouro”.

4.5. “Chegue, venha mais eu” (Dôra, I.N. 11/09/2018): a escolha da aprendiz.

Uma grande dúvida que se colocava ao pensar na elaboração do projeto que frutificou essa dissertação foi como era feita a escolha das aprendizes pelas parteiras. Caminhos para essa escolha passavam no meu imaginário. Será que se dava a partir da escolha de uma filha para receber esse saber? Mas as famílias indígenas são geralmente constituídas de inúmeros integrantes, então como escolher um ou mais filhas? Será que é um chamado ou um dom? Ou seria a partir de circunstâncias do destino que colocam a aprendiz no lugar e no ponto certo?

Escrevo, então, algumas histórias relacionadas a esse ofício milenar entre os povos. Historicamente, os primeiros registros de atividades praticadas por parteiras estão na Bíblia, livro de Êxodo, e, posteriormente, na Grécia e Egito Antigo e por muitas outras civilizações e épocas até chegar na contemporaneidade.

Morim (2013), em artigo que traz um panorama do Inventário de Parteiras de Pernambuco, que conteve em seu universo parteiras tradicionais, parteiras indígenas e, dentre estas, as Pankararu, revelou as formas de iniciação nesse trabalho e a precocidade que ele é trazido para muitas delas, como exposto a seguir:

A iniciação no ofício se dá pelo acaso, “destino divino”, ou necessidade, e o aprendizado ocorre na prática e/ou com parteiras mais experientes. O dom, a curiosidade, a escuta e a observação são fatores que integram o ser parteira: A idade de iniciação das mulheres no partejar varia da infância (10 anos) à maturidade (>35 anos) (MORIM, 2013, p. 4).

Nesse sentido, iniciarei pela história de Dôra, que teve início a sua caminhada como parteira no início da década de 1980, aos 18 anos. Seu chamado foi dado por uma parente distante, apesar de ter mãe e tia parteiras, ambas não a iniciaram. Acompanhar as mulheres no parto, desde então, fez parte da vida de Dôra, inclusive seu único neto foi recebido por suas mãos.

Dôra foi chamada de surpresa pela Mãe Chiquinha²⁷. Tive a felicidade de escutar essa história num dos dias em que estava em Pankararu. Era um parto difícil da cunhada de Dôra. A Mãe Chiquinha precisava de ajuda para pegar alguma coisa para o parto e pediu a Dôra que fosse pegar. Envergonhada de entrar no quarto, pois não tinha tido filhos, entrou no quarto de costas para entregar o que tinha sido solicitado. A parteira disse, entre! Ela entrou e ajudou nesse parto e em diversos outros que Mãe Chiquinha a chamou. Ela disse que Dôra dava pra ser parteira. A partir daí ela ficou sendo chamada para os partos que a parteira realizava.

Com o tempo, além de acompanhar a parteira mestra, Dôra passou a ir junto com sua mãe e tia, presenciando e auxiliando nos partos. Hoje, quase quarenta anos de sua primeira experiência. Marisa (I.N. 23/11/2018) chega a afirmar sobre a parteira que ela tem “é o dom, porque Dôra a hora que for, com ela não tem tempo ruim pra pegar menino não, ela adora”. Em outro trecho dentro da mesma conversa ela ratifica: “Nasceu pra isso ne, foi acompanhando a mãe. Também foi uma formação que ela foi acompanhando a mãe, a tia”. Morim (2017), ao redigir a biografia de Dôra no livro *Mães de Umbigo*, cita que, atualmente, ela é uma das parteiras mais conhecidas no povo Pankararu e nos povos indígenas de Pernambuco.

Para Dôra, o começo dessa caminhada veio através de uma parteira não parente. Entretanto, com sua irmã Juliana o contexto foi completamente diferente, dirá, inusitado. Ela escutava nas paredes o que acontecia dentro dos quartos, local de bebês nascer, como conta adiante:

[...]o primeiro parto eu fiz sozinha, num açoite, porque não tinha uma parteira na hora e a mulher me chamou. E eu tive que fazer, quando a mulher chegou, quando a parteira chegou ela já tinha ganhado, cortei o umbigo, aí depois procurei, fui atrás da parteira, procurei pra ela ir lá olhar como era que tava, aí ela foi e disse que tava certo o que eu tinha feito. [...] nunca tinha visto não, eu já tinha visto um parto ao vivo através das paredes [...] na curiosidade [...] (JULIANA, I.N. 25/11/2018).

Juliana usou a curiosidade no que acontecia naqueles quartos onde os partos ocorriam e essa investigação originou seu processo de aprendizado criativo, onde algo que ela apenas imaginava ao ouvir, tornou-se ações materializadas no parto que assistiu. É o que Moraes (2015, p. 38) chama de “sentir/pensar/agir”. A curiosidade foi o estopim do aprendizado de parteira e a levou a acompanhar seu primeiro parto. Contudo, mesmo na imprevisibilidade do início, ela tinha o exemplo de outras parteiras em seu tronco familiar.

²⁷ Mãe Chiquinha, já falecida, é citada na biografia de Dôra no livro “Mães de Umbigo” de Morim, 2017.

Geralmente os mais velhos promovem um sigilo em relação a cena do parto por ser um evento íntimo, acomodando a mulher que vai ganhar bebê em locais reservados por considerarem que as crianças e mulheres que não tiveram filhos não devem ter acesso ao evento (MORIM, 2013, p. 7).

Outro exemplo de início no caminho do partejar foi da aprendiz, que participou do nascimento do seu sobrinho e a curiosidade também funcionou como fator estimulante para acompanhar uma parteira, ajudar e aprender desse ofício. Nesse relato, ela demonstra que se ofereceu para participar como aprendiz: “Aí eu disse: pois Dôra eu quero ir com você em qualquer parto que eu quero ver como é. Ela disse: ‘então tá bom, tem um pra nascer’. Aí ela perguntou e a mulher disse ‘ela pode assistir meu parto’” (MARISA, I.N. 23/11/18).

O início das aprendizes, em geral, se dá através de um convite, ao mesmo tempo que esse convite aponta para a responsabilidade do que é ser parteira e no seu futuro papel na e para a comunidade, como destacado nesse trecho de uma conversa coletiva: “a gente participando, e todo momento que a gente tá ali ajudando e na necessidades delas” (D.C. 11/09/2018).

Morim (2013, p. 4), ao entrevistar as parteiras de Pernambuco para a realização de um inventário, teve respostas que coadunam com as concedidas pelas Pankararu: “A iniciação no ofício se dá pelo acaso, ‘destino divino’, ou necessidade”.

A necessidade se dá pela própria parteira em ter alguém ao seu lado em caso de urgências. Durante as oficinas que são realizadas com as parteiras com o objetivo de qualificar sua assistência, há claramente a orientação de ter mais de uma pessoa participando do cuidado do parto para ajudar a parteira caso haja alguma intercorrência. No “Livro da Parteira Tradicional” do Ministério da Saúde, lançado em 2010, essa recomendação visa o auxílio em meio aos problemas que podem ocorrer no trabalho de parto, parto e pós-parto (BRASIL, 2010). Acompanhar um parto envolve a organização do material, providenciar água, alimentação, apoiar a gestante, buscar ervas, fazer chás, unguentos e massagens, muitas funções para uma única pessoa. Aqui lembramos que vivemos numa rede colaborativa (SANTOS, 1988) onde uma hora ajudamos, na outra somos ajudados.

Mais na frente, no subcapítulo 4.8, irei problematizar o ensinar das parteiras e a educação popular em Freire, mas antecipadamente coloco que os princípios que são usados para a mobilização das aprendizes envolve uma “comunicação comunitária” extensa que possui “uma dinâmica de organização e mobilização social” específica que funciona, atrai e conscientiza a comunidade (STRECK, 2014, p. 95).

Ao passar para ir ajudar em um parto, comumente a parteira avisa aos mais próximos que estão no caminho. Quando passa na casa das aprendizes faz a convocação, ou quando acontece de não passar pela residência de alguma delas, manda alguém chamá-las. Durante a sala de espera do posto de saúde, a conversa coletiva relacionada a convocação das aprendizes surge. Essas histórias de parteiras não são segredos e a convocação de aprendizes pela parteira é uma constante para esse povo. Portanto, em meio a gargalhadas de todos, inclusive dos pacientes presentes, uma delas descreve como Dôra convoca ao ir para um parto: “todo mundo ela convida: ‘epa vamo embora, já tá na hora, fulana quer ganhar!’, ela passa chamando. Quando é a noite ela passa numa moto aí já grita logo [...] já vem gritando de longe” (D.C. 11/09/2018).

Dona G, que estava presente na conversa coletiva é parteira, mas em virtude da idade não tem pego mais menino, se inseriu na conversa e completou: “Quando ela [Dôra] passa a gente sabe logo. Teve uma vez que eu cheguei de São Paulo 3:00 horas da manhã, fiquei conversando, daqui a pouco eu ouvi aquela voz...ela já vinha de um parto”, e Dôra (D.C. 11/09/2018), concordando com as afirmações sobre seu modo de chamar suas aprendizes, finaliza: “eu passo na rua gritando o povo” e todos os presentes sorriem com a história.

Já ao conversar com Luciene (I.N. 11/09/2018), sua história vem com um rumo diferente dos já relatados. Ela começou a acompanhar Dôra aos 16 anos com um parto na casa da própria parteira, ela estava lá e a ajudou. Para melhor entendimento desse relato, rotineiramente, as parteiras atendem as mulheres em suas casas, mas houve relatos em oficinas e nesse caso, que ao ir chamar a parteira em casa dela, a gestante lá mesmo parir.

Luciene (I.N. 11/09/2018) prossegue trazendo que todas as vezes que Dôra dirigia-se para ajudar em um parto perguntava se ela queria ir. Ao longo do tempo, vendo o passo a passo do parto, ela afirma que “fui pegando gosto pela coisa”. As mulheres de sua família possuem várias funções na tradição Pankararu, são rezadeiras, raizeiras, benzedeiras, parteiras. São mulheres que receberam seus dons e conhecimento de seus ancestrais e Magalhães (2010, p. 53) diz que “as famílias selecionam o que consideram importante ser compartilhado por todos os seus membros e essas informações são transmitidas ao longo de gerações”. Ela conta sobre sua avó:

Minha avó todo mundo conhecia, rezava de todas as formas [era poderosa]. Madrinha X. [tia] pega [menino], ela ainda é viva, se chegar lá ela pega. Fui muito conflituosa com a cultura quando tinha 13 anos, era muito rebelde apesar de conviver e participar pensei: fique cada um com seu poder e me deixe quieta (LUCIENE, I.N. 11/09/2018).

Um dia eu pensei comigo: acho que vou sair dessa, é muita responsabilidade. Quando me vi já tinha feito muitos com Dora (LUCIENE, I.N. 11/09/2018).

Lovo (2017, p. 107) afirma que para o povo Pankararu “as benzedeiras e rezadeiras são figuras importantes dentro da organização social do grupo, mas só as últimas conseguem obter uma intercomunicabilidade com o mundo sobrenatural”. Não só na família de Luciene existem essas detentoras, é comum que as parteiras mais antigas também exerçam essas funções.

A presença de detentores de saberes das famílias parece que se perpetuam a partir de um tipo de “lealdade invisível, ou a inconsciente” (MAGALHÃES, 2010, p. 48) onde as pessoas que permanecem sentem-se ligadas consciente e inconscientemente. Magalhães (2010, p. 48) diz que as famílias se baseiam em “mitos e segredos, e podem percorrer mais de uma geração” e, no caso da família de Luciene, dons que ela nega mas que o curso de seu destino a conduziu para o que ela já estava determinada a ser: parteira.

Lovo (2017: 64), em sua dissertação, ao entrevistar umas das parteiras Pankararu para sua dissertação, pode ouvir um caso diferenciado de chamado e iniciação no ofício de parteira. A parteira entrevistada afirmou que “pode ocorrer de uma pessoa vir a ser parteira ‘por acaso’, como já ocorreu algumas vezes”. Ela dá seguimento descrevendo um parto no qual a parteira não tinha conseguido uma companhia para ajudá-la e que ao chegar no local contou com a colaboração da filha da mulher que tinha apenas 12 anos. Algo incomum de ser permitir, pois as parteiras geralmente não permitem a presença de crianças por respeito a elas. A atenção completamente voltada para o que estava acontecendo permitiu que a menina aprendesse e ajudasse as mulheres a parir. Ainda nesse relato, a autora reflete sobre como “o indivíduo, sendo um agente ativo na história, ressignifica sua própria trajetória a partir da sua inserção no mundo”.

Para os Pankararu, a crença em elementos religiosos, seres mágicos e pessoas com poderes são base de sua crença e de seu sustento mítico (OLIVEIRA, 2004), não apenas para a medicina local, mas para outros diversos aspectos da vida na aldeia (LOVO, 2017). Capra (2005), ao falar da dimensão espiritual do ser humano, coloca que o que é acionado nesses momentos são o “reconhecimento profundo de nossa unidade com todas as coisas, uma percepção de que pertencemos ao universo como um todo”, mas cada um dentro de sua cosmologia. Morin (2000, p. 7), no seu texto “Da necessidade do Pensamento Complexo”, afirma que no início de seus estudos sobre esse tema desconsiderou essa dimensão, mas que ela não pode ser negada uma vez que “as realidades imaginárias e mitológicas são um aspecto fundamental do ser humano”.

Certa noite, após o término da preparação do menino que passaria pelo ritual do Menino do Racho (isso por que dias antes ele é preparado e resguardado para ser submetido a cerimônia), voltamos para a casa de Dôra, por um caminho estreito delimitado por cercas, chão de terra com a lua a iluminar o caminho (Fotografia 14). Lembro que são esses caminhos que as parteiras e suas aprendizes seguem durante os dias, mas também nas madrugadas. Reflito que é essencial conhecer o local onde vai atender para saber os trajetos mais curtos que as levem e tragam-nas com rapidez. Ao passarmos pela lateral do muro do cemitério do Brejo dos Padres, pergunto a Dôra como é para ela andar naqueles caminhos. Ela diz que não tem medo, que anda sozinha na madrugada, “tenho medo dos vivos, não dos mortos” (DÔRA, D.C. 22/11/2018).

Ela continua a conversa contando uma curiosidade sobre o ponto zero das terras Pankararu estar fixado dentro do cemitério, e lá, dentro dessa área, está a sinalização do marco (Fotografia 15). Ele está demarcado entre a Serra da Missão (perto de onde estávamos), Serra do Gaiteiro, a Serrinha e a Serra Grande. Nessa última, ela cita que, ao olhar, pode ser identificado o rosto de um índio nas rochas. Prossegue informando que nesse local as pessoas eram enterradas antes mesmo da prefeitura de Tacaratu estabelecer e murar o local como um cemitério municipal. Em palestra proferida no Encontro de Parteiras Indígenas, Pajés e Detentores de Saberes em 25/07/2018, o Prof. Saulo Feitosa da Universidade Federal de Pernambuco/UFPE - Campus Caruaru, refletiu sobre os marcos administrativos citando que o “colonizador territorializou os Municípios”, que para os povos indígenas existe um guardião da terra onde eles estão fixados, sendo assim, “os espíritos não se submetem ao marco regulatório do Estado” (FEITOSA, 2018).

Reflito sobre essas delimitações humanas e administrativas e indago a parteira se o povo Pankararu sabia que aquele era o marco zero das terras e quem fez a medição, ao decidir ser o local do sepultamento de seus parentes. Ela simplesmente sorri. Me dei conta de que estabelecer um local de enterrar os seus certamente foi baseada na orientação espiritual de seus ancestrais e que certamente o estabelecimento desse ponto com um marco de estrutura de concreto foi bem posterior a essa definição primeira.

O sorriso de Dôra me deixou com mais questionamentos do que eu já tinha. Será que os Encantados orientaram essa posição? Será que outros guias o fizeram?... Enfim, continuei com minhas dúvidas, mas na certeza de como tudo dentro da cosmologia dessas etnias, a orientação espiritual é utilizada pelas parteiras durante o parto, mas também na escolha das suas aprendizes.

Depois do trabalho desenvolvido no campo, das conversas com as parceiras e aprendizes, e de modo informal, com as parentes e amigas delas, o que posso dizer sobre a escolha da aprendiz é que, assim como existe a diversidade de aprendizes, há a variedade de convites e chamados para essa missão. Então, isso não pode ser respondido de forma regradada, normatizada, característico das relações onde a fé através de uma missão, da ancestralidade e pela cultura é determinada, mas certamente a escolhida precisa aceitar o convite e seu destino.

Fotografia 14 - Dôra caminhando com auxílio de uma lanterna na escuridão da aldeia Brejo dos Padres. 2019.



Fonte: BARROS, 2019.

Fotografia 15 - Cemitério do Brejo dos Padres e o marco zero das Terras Indígenas Pankararu. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

4.6. “Elas já nasceram na tradição” (DÔRA, I.N. 10/10/2018): O dom e a missão de ser parteira.

A palavra missão para os Pankararu é presente e escutei ela diversas vezes nas falas das parteiras e aprendizes, inclusive esse é o nome de uma das serras de referência das TIP: Serra da Missão. As outras chamam-se Serra do Gaiteiro, a Serrinha e a Serra Grande.

Já o dom, Santos-Pankararu (s.d.: 7), ao trazer a biografia de Quitéria Binga, uma ancestral Pankararu, é claro ao informar no manuscrito que documentou que “todos Pankararu nascem com dom, porém, nos basta utilizar e lapidá-lo da melhor forma possível, e usá-lo como um instrumento em potencial para alcançar outros saberes”. Quando é dado um dom a um Pankararu ele deve “enfrentar uma missão que lhe foi dada” (p. 12). E conclui, a partir do lugar de fala como indígena dessa etnia, que todo Pankararu sabe como funciona a ciência de seu povo.

Escutei nos cantos que conduzem os Torés e nas conversas individuais e coletivas que “todo índio tem ciência” (D.C. 25/01/2019). Ao refletir sobre a ciência que o indígena Pankararu ser refere, compreendi que ela afirma que todo indígena tem seu dom, e que as parteiras são parteiras por terem um dom o qual elas aprimoram com a vivência. Compreendendo esse dom como algo intrínseco aprimorado pela construção de vida, Mura

(2012, p. 137) retrata sobre a experiência dos Kaiowá que “o acúmulo de experiência permite ao indivíduo alcançar níveis de sabedoria cada vez mais elevados, sendo que a posição de um jovem [...] não será nunca comparada à de uma pessoa idosa”.

Na busca de proporcionar o entendimento do que é dom e missão para as parteiras a partir de suas falas, ao ouvi-las numa pesquisa, Barroso (2001) obteve a explicação que o dom nasce com elas, porém, é primordial ter coragem para seguir a missão de trazer uma crianças ao mundo:

[...] dom e vocação não são vistos pelas parteiras como algo imposto, mas sim como natural, nascendo com a pessoa. Mesmo aquelas que dizem terem herdado a prática da mãe ou avó, acreditam que se não tivesse a vocação não teriam seguindo o ofício que é na verdade uma ‘missão’ (BARROSO, 2001, apud FLEISHER, 2007: 160).

O povo Pankararu costuma caminhar a pé dentro das TIP e TIES. Mesmo enfrentando trajetos próximos ou longos no geral, esse é o modo mais comum de locomoção na aldeia e em segundo lugar são utilizadas as motocicletas, guiadas por pessoas das mais variadas idades. Para essa ação é necessária uma destreza peculiar porque a terra do TIP é constituída de um solo conteúdo arenoso fino, justificando assim a priorização do andar a pé.

No dia 23/11/2018, uma das parteiras, Dona B. chegou ao posto de saúde para se consultar, essa foi uma oportunidade para saber como estava o ensinamento de sua filha Tixa que é aprendiz de Dôra, mas que acompanha a mãe nos poucos partos que ela continua fazendo por causa da avançada idade. De saúde ela responde que estava bem, que “não tinha dor nas articulações feito os velhos por aí” e cruzou as pernas para mostrar quanto flexível ainda era (DONA B, D.C. 23/11/2018). Disse que andava ainda da aldeia do Brejo dos Padres (onde estávamos) até a Aldeia da Serrinha, que possuem uma distância de aproximadamente dois quilômetros. O fato é que a prática de caminhar longas distâncias é típica da missão de ser parteira.

Uma outra missão da tradição Pankararu pode ser atribuída fora da assistência ao parto, ligadas as festas tradicionais. O Menino do Racho (já citada), Corrido do Imbu e Três Rodas (GIBERTI, 2013), entre outras. A maneira de se inserir envolve, muitas vezes, o desenvolvimento de funções específicas. Por exemplo, Roseane trabalha no posto de saúde na área da limpeza, mas no povo ela é cozinheira das comidas utilizadas nos rituais e festas, que são chamadas de comidas da Tradição (Imagem 16). Esse papel foi deixado como herança: “cozinhar pra tradição” (IDEM, 11/10/2018).

Magalhães (2010, p. 53), discorrendo sobre a “memória familiar”, destaca que é a partir dos costumes internos “que organizam as regras, as crenças, os papéis dentro delas, ditando sua forma de funcionamento e mantendo sua coesão. E é a memória familiar que vai garantir a sua reprodução simbólica ao longo das gerações”.

Há ocasiões em que as responsabilidades e funções se cruzam, por exemplo, a de cozinheira e de aprendiz de parteira. Nesses casos, coloca-se a necessidade de priorizar uma das funções. A função de aprendiz que prevaleceu: “tava na tradição, por que eu cozinho pra os caboclos também, tava bem na hora do pirão, botando, aí o pai dela [de uma gestante] chegou: ‘Cida quer ganhar’, ai eu disse ‘eita, Dôra não tá ai, e agora”. Utilizando o material de parto que a mestra sempre deixa em casa à disposição, ela foi ajudar no parto: “Peguei a bolsa dela, corri e quando cheguei lá a mulher já estava em cima da cama, fiz o parto sozinha” (ROSEANE, I. N. 11/10/2019).

A missão de parteira e as responsabilidades que as aprendizes assumem perpassam a aldeia onde moram. A parteira além de atender na própria aldeia, assiste ao parteiro em outras aldeias na redondeza. O chamado acontece de madrugada ou em qualquer hora do dia (D.C. 11/09/2018).

Fotografia 16 - Aprendiz de parteira Roseane no dia de cozimento para Tradição do Ritual do Menino do Rancho. 24/11/2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Ao longo dos dias na TIP, o posto de saúde de Brejo dos Padres foi um dos locais de encontro com as aprendizes e parteiras. Durante os atendimentos aos usuários do SUS pude ouvir que Dôra conhecia o nome de praticamente todas as pessoas que em algum momento estavam acessando o serviço de saúde para serem atendidas, mas os que também ali estavam como acompanhantes ou transitava na rua.

Era manhã no posto e chegou um rapaz de 16 anos para ser consultado, ele diz o nome de sua mãe e Dôra aponta que o nome dele de “verdade” era mais bonito, o nome desde o nascimento, “mas quando ele foi registrar mudaram o nome dele”. Apontei que Dôra sabia o nome das pessoas antes e depois que as políticas de registro civil chegaram em Pankararu. Ela respondeu que o rapaz que ali estava com 16 anos foi registrado há apenas 4 anos e que só se sabe o dia de nascimento porque ela tinha registrado no seu caderno (D.C. 11/10/2018).

Ela continua dizendo que o outro irmão também tinha a mesma situação e conclui informando que a mãe de ambos também só sabia o dia de nascimento por que estava anotado no caderno da parteira. Uma reflexão elucidou de como uma parteira na comunidade e como ser parteira faz diferença na vida das pessoas. Como Dôra faz diferença na vida dos que ali residem. Nessa ocasião fiquei emocionada e chorei ao pensar em como ela é importante para o povo Pankararu, não só por ser parteira, mas por ser uma Guardiã de Memórias (D.C. 11/10/2018).

Como já citado, a missão de Dôra foi passada por uma de suas tias (MORIM, 2017). Em busca de informações sobre parteiras antigas do povo Pankararu, localizei a biografia de Dona Quitéria Binga. Ela não se considerava “parteira, e sim uma mulher que pega menino”. Apesar de o registro de sua história ter poucas anotações dessa atividade, ele traz que Dona Quitéria informa que

[...] atualmente sua sobrinha Maria das Dores, conhecida na comunidade como Dôra, e chamada por muitos de comadre, madrinha e principalmente mãe-Dôra, por botar centenas de crianças neste mundo. Maria das Dores afirma que, segue paulatinamente as tradições religiosas, tradicional e católica assim como as mulheres de sua família (SANTOS – PANKARARU, S/D: 2).

Isso é importante colocar pois Magalhães (2010, p. 53) aponta que “no estudo de mitos familiares e de sua transmissão por meio da memória e dos ritos familiares, observa-se que eles delegam a cada membro da família um papel e um destino bem precisos”. Isso foi o que certamente aconteceu com a parteira Dôra pelo que ela conta sobre sua iniciação como parteira.

Sousa (2015, p. 65), ao dissertar sobre uma curandeira, coloca que a cadeia de transmissão saberes que vem dos seus antepassados, consolidada a partir “de sua[s] trajetória[s] de vida” e fora transmitido como herança para ela, que por conseguinte herdou “dessa terra de saberes a missão de curar e educar entre táticas e práticas educativas que se processa[ram] no cotidiano de sua experiência sociocultural [...]”. Ou seja, existe um saber transmitido que é enriquecido com a experiência do próprio indivíduo.

No Terceiro Encontro de Parteiras Indígenas e Segundo Encontro de Pajés de Detentores de Saberes que aconteceu em julho de 2018, Dôra, sua tia e Juliana estavam presentes. No encontro, as parteiras se reuniam e os detentores de saberes e rezadeiras o faziam em outro espaço. Dôra ficava na dúvida em qual roda participar, ela afirmava que além de parteira também era rezadeira, mãe de terreiro (Fotografia 17), mas sua curiosidade e necessidade de discussão entre pares sempre tendia para sentar-se junto às demais comadres (D.C. 25/07/2018).

Fotografia 17 - Parteira Dôra exercendo a função de Mãe de Terreiro no Ritual do Menino do Rancho. 25/11/2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Vale destacar que a missão da parteira não se encerra no parto. Aqueles que ela ajudou a nascer ficam sendo seus apadrinhados pelo resto da vida e elas se sentem na obrigação/responsabilidade de cuidar e aconselhá-los.

Antes do cuidado na vida dos que pegou, existe o primeiro cuidado com o umbigo, que acontece após o parto. Muitas parteiras e aprendizes detalham o cuidado com esse local, que é um dos elementos que a aprendiz deve ter habilidade de zelar para ser parteira.

Ao conversar com Tixa em anos anteriores ela afirmou que não tinha coragem de cortar o umbigo do menino. Ao reencontrar Dona B, questionei se sua filha-aprendiz estava cortando o umbigo do menino e ela respondeu: “digo a ela: tu não corta tripa de bode Tixa, essa carne tá morta”. A senhora continua dizendo que orienta a cortar o cordão depois que ele para de pulsar, a filha, e ela responde: “não mãe!” (DONA B, D.C. 16/11/2018).

Então, no sentido atribuído de apadrinhamento ao umbigo, Gilberti (2013, p. 94) descreve que “a relação de compadrio com a mãe de umbigo, a parteira indígena, ocorre justamente por ocasião do nascimento de uma criança [...] a relação é bastante forte nos partos domiciliares”. Fleischer (2007, p. 115) afirma que “o umbigo, cortado por essa parteira, cria uma ligação simbólica por ambas as partes”. Em todo o período que percorri as terras Pankararu ao lado de Dôra e das suas aprendizes, não houve uma única vez em que ela não fosse abordada por algum adulto ou criança pedindo a benção: ela tem provavelmente centenas de “filhos de umbigo²⁸”.

Durante uma visita domiciliar em que acompanhei com a equipe de saúde onde Dôra e suas aprendizes fazem parto, das 11 (onze) crianças e adolescentes de uma rua na comunidade, 8 (oito) delas tinham nascido com a ajuda delas. De outras 6 (seis) crianças que estavam na escola nessa visita, 4 (quatro) delas tinham nascido com a ajuda de parteiras. No retorno à unidade, no meio do caminho, ela é abordada por uma criança de aproximadamente 8 anos, que lhe pediu a benção (D.C. 11/09/2018).

Ao conversar sobre essa prática de pedir para ser abençoado, uma pessoa respondeu que quando estão em festas no terreiro, quando ela chega ela precisa fazer o gesto de abençoar a todos por que se ela fosse abençoar um a um a festa não começava. Eles acreditam que a benção da parteira tem o valor, respeito e a permissão para eles permanecerem no local com a presença dela. No mesmo dia contei o diálogo a Dôra que dá um sorriso afirmativo repleto de

²⁸ FLEISCHER, 2007, p. 115. Filho de umbigo é aquela criança que nasceu pelas mãos de uma parteira. O umbigo cortado por essa parteira cria um parentesco simbólico de filiação entre ambas as partes.

satisfação e explica: “Deus dê uma boa sorte a todos! Toda vez que eles vêm correndo que não dá tempo, eu já faço assim” (DÔRA, I.N., 10/10/2018).

Assim como com as parteiras, as aprendizes são contempladas com um pedido de benção. Pedir a benção é um símbolo de respeito àquela que ajudou-os a vir ao mundo. Para a parteira é uma consequência de sua missão que ela leva para resto da vida.

Marisa (I.N. 23/11/2018), que é aprendiz, conta como é abordada pelos afilhados: “Ave Maria, já fui um bocado, uns já me dão a benção, e a mãe manda dá a benção, as vezes to assim num canto ai tudo me dão a benção: ‘benção, benção, benção’. E povo pergunta: ‘é tudo afilhado?’, eu respondo: é tudo afilhado”. Essas são algumas das missões das mulheres Pankararu que identifiquei durante o trabalho de campo. No entanto, a missão delas é muito mais ampla e complexa, pode estar associada ao parto, ao nascimento, a herança deixada pelos antepassados ou pelos pais, as responsabilidades rituais ou sobre seu povo. Giberti (2013, p. 121) coloca que as parteiras quanto “índias Pankararu [...] muitas vezes assum[em] papéis importantes em rituais, cantorias e processos de cura”.

No mês de janeiro de 2019, em Exu, Pernambuco, no período que passei com as parteiras, benzedeiras, raizeiras e curandeiras, senti a crença, devoção e a fé dessas mulheres com a força divina. Além das parteiras Pankararu estavam parteiras de Trindade, Exu e de municípios fronteiriços de Pernambuco-Ceará. Ao iniciar suas atividades, abertura, rodas de conversa, discussões, oficinas, danças, elas a todo momento acionavam a proteção de seus sagrados. Capra (2005, p. 81) diz que é vivendo a realidade e trazendo a espiritualidade para esse campo que se tem a “chamada experiência mística, religiosa ou espiritual”.

As parteiras costumam atrelar suas atividades, sejam elas quais forem, a um ser maior que lhe dê proteção. A sua ligação com o sagrado é tão profunda que elas associam o dom de ser parteira e a sua capacidade cognitiva de aprender sobre o ofício de ser parteira, como na fala de Neide: “Às vezes Deus dá o dom a gente de ver e aprender” (D.C., 26/01/2019).

4.7. “Fui curiar né!” (TIXA, I.N. 24/11/2018): a formação da aprendiz de parteira.

Quando inicialmente se fala em formação, em ensino e em aprendizagem inevitavelmente há uma associação aos métodos mais comuns da educação formal, seus passos e modos descritos em livros, compartimentados em matérias que devem ser apreendidas para a avaliação e certificação como consequência desse aproveitamento (SOUSA, 2017).

Esse pensamento linear, dado pela modernidade, está sob a égide das “formas tradicionais de ensino orientadas sob o paradigma científico tradicional” e isso não quer dizer que não exista validade sobre ele na atualidade (PAUL, 2015, p. 7). O que ocorre é que a “validação de seus saberes científicos repousam sobre valores de um mundo que foi construído entre os séculos XVI e XX” (p. 8).

Como compreender os processos de ensino e aprendizagem, nas relações entre as parteiras e suas aprendizes? Será que é assim que deveria ser chamado? Essa formação é dada nos moldes conhecidos da educação formal?

Numa perspectiva mais ampla, a educação é constitutiva de todo e qualquer sistema cultural. Corresponde, no sentido geral, aos processos de socialização que se produzem e desenvolvem em qualquer cultura, portanto, não se restringe a escolarização, nem aos modos predominantes nos sistemas disciplinares modernos (BRANDÃO, 2007).

Numa perspectiva transdisciplinar no campo da saúde, por exemplo, Luz (2009), uma epidemiologista estudiosa de práticas de saúde tradicionais, aponta a crise da saúde no final do século e a relevância de se perceber as diferentes formas culturais de lidar com a questão da saúde, doença, tratamento e cuidado. A autora iniciou o diálogo da complexidade da saúde coletiva, discutindo os paradigmas da “multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas” (LUZ, 2009, p. 304).

Nesse trabalho, quando falamos em ações pedagógicas, estamos considerando as ações entre educador e educando, que parte da realidade local, que realiza na prática, que problematiza o conhecimento (FREIRE, 1987). Mas consideramos fundamental, trilhar os caminhos insinuados pela perspectiva transdisciplinar. Buscamos, referenciando-se em Sousa (2017), compreender e interpretar os diálogos e as vivências entre as parteiras e as aprendizes, levando em conta que

[...] os fundamentos epistemológicos, ontológicos e metodológicos da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade vem constituindo como possibilidade de mudança [na interpretação das] [...] ações pedagógicas e nas práticas pedagógicas desenvolvidas no âmbito formativo, as quais tendo por base esse referencial, podem deixar de ser mecânicas e reprodutivas (SOUSA, 2017, p. 94).

Moraes (2015) ainda lembra que

o problema é que continuamos mergulhados na fragmentação e na separatividade herdadas da modernidade, esquecendo-nos de que também somos responsáveis pela criação de uma cultura escolar que não está apenas atingindo o aluno em seu processo de formação, mas também o professor, dificultando os processos de

ensino-aprendizagem e comprometendo o acoplamento estrutural do sujeito à sua realidade, ao contexto em que vive (MORAES, 2015, p. 17).

Sob a luz da transdisciplinaridade buscamos olhar e analisar os espaços, os modos de aprendizagem presentes na relação parteiras aprendizes. Ainda segundo Moraes (2015),

nas mais diferentes situações, condições e possibilidades de conversações que acontecem na própria dinâmica da vida. Apesar de não percebermos ou não valorizarmos a aprendizagem natural, intrínseca ao nosso viver/conviver, ela está presente em nossas memórias em nossos processos autoformativos, heteroformativos ou ecoformativos, conscientes ou inconscientes, presentes nas nossas experiências de vida, a maioria deles não reconhecidas ou não integradas aos processos formais de educação (MORAES, 2015, p. 21).

Os partos, seus cenários e situações, são os principais locais em que as parteiras ensinam as suas aprendizes. Esses espaços são as casas das mulheres com suas peculiaridades estruturais, familiares, econômicas e culturais. Raras vezes acontece no hospital ou no transporte durante o encaminhamento de alguma mulher. Algumas situações vividas pelas parteiras, relacionadas a essas questões, foram analisadas nesse trabalho. Segundo Luciano (2006, p. 146), para os povos indígenas “[...]a escola não é o único lugar de aprendizado”, o que se encaixa aos cenários experimentados pelas parteiras aqui acompanhadas.

Sobre a importância do espaço pedagógico e seu “discurso”, Freire (2002, p. 20) afirma que os espaços podem e devem ser utilizados como recursos no ensino do educando e é enfático quando diz que “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”.

Para Morin (2000), os cenários de realidade trazidos pelo educador possibilitam que os educandos problematizem as situações de aprendizado que favoreçam a uma consciência resolutiva e crítica do que precisa ser aprendido. Esse olhar sob a complexidade dos processos nos ajuda na compreensão dos fazeres educativos das parteiras.

Freire já colocava na sua obra “Pedagogia da Autonomia” que o educando comprova que aprendeu quando ele discute, aplica e recria o que lhe foi ensinado baseado no seu próprio mundo, “ao aprender criticamente o educando sabe aplicar o que aprendeu a sua realidade” (FREIRE, 2002, p. 16).

Quais são as ações educativas praticadas pelas parteiras? Como, observando as falas das parteiras, as anotações do diário de campo e os relatórios, podemos compreender essas ações? Vejamos. Essas ações são compreendidas como “atitudes projetadas e desencadeadas pelo sujeito[...] que perfazem o cenário educativo” (SOUSA, 2017, p. 109).

Ensinar para os povos indígenas é algo que se faz desde que a criança está dentro da barriga e nasce, isso será explicado posteriormente, mas Luciano (2006, p. 129) afirma que a

“educação indígena refere-se aos processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos”. Os saberes que são ensinados na educação indígena são papel da família, através dos pais e avós, principalmente, e de outros parentes mais próximos. Em se tratando dos saberes dos antepassados, eles são “transmitidos oralmente de geração em geração, permitindo a formação de músicos, pintores, artesões, ceramistas ou cesteiros, além de todos saberem cultivar a terra e a arte de caçar e pescar” (p. 130).

No primeiro momento nessa condição, pesquisadora, o Encontro de Parteiras e de Pajés e Detentores de Saberes aconteceu na segunda quinzena de julho de 2018, na Serra no Povo Atikum em Carnaubeira da Penha. Estavam presentes parteiras, que posteriormente tive a informação que estavam inativas, de variadas etnias. Eu estava quanto pesquisadora e quando representante da SES. Também estavam presentes profissionais da saúde e da educação indígena, pesquisadores das universidades, da Fundação Oswaldo Cruz em Pernambuco (FIOCRUZ/PE), os moradores de aldeias próximas, entre outros. O povo Pankararu teve sua representação de parteiras, pajés e detentores de saberes. A abertura desse encontro deu-se sob uma grande palhoça construída para esse fim. O grande grupo entoou uns cânticos para abertura dos trabalhos e em seguida os representantes da terra, povo Atikum, deram espaço para suas crianças realizarem uma apresentação de toré.

Após a conclusão da apresentação, o pajé desse povo iniciou uma recomendação primeiramente para as crianças e, posteriormente, e parecia o foco principal, para os professores da escola indígena. Continuou determinando que a partir daquele dia as crianças precisariam aprender a cultura e os costumes do seu povo, que o professor não deveria trazer apenas as questões do ensino escolar.

De modo a diferenciar a educação indígena e a escolar, Luciano (2006, p. 129) conceitua a educação indígena como “processos próprios de transmissão e produção dos conhecimentos dos povos indígenas”, já a segunda “diz respeito aos processos de transmissão e produção dos conhecimentos não-indígenas e indígenas por meio da escola, que é uma instituição própria dos povos colonizadores”.

A percepção através das orientações do pajé deixou claro que as que apesar do ensino da escola indígena está sendo realizado por um professor indígena, a realidade se apresenta com a “predominância nas escolas de uma cultura escolar rígida que enfatiza simplesmente o processo de transmissão do conhecimento e se dirige a cultura [...] dialogando pouco com o contexto cultural das crianças e dos jovens que dela fazem parte” (SANTIAGO, 2013, p. 19).

Em se tratando da transmissão de saberes das parteiras para suas aprendizes, eles acontecem na dinâmica da vida e nas oportunidades que elas vivenciam. Basicamente, “os

pais e os avós são os responsáveis por transmitir aos seus filhos ou netos, desde a mais tenra idade, a sabedoria aprendida de seus ancestrais” (LUCIANO, 2006, p. 130).

Para trazer do diário de campo e dos diálogos das parteiras com as aprendizes sobre o assunto “ensino” e, na tentativa de elucidar questões que me impulsionaram a fazer essa pesquisa, como a inovação contemporânea das parteiras estarem formando mulheres fora da sua relação direta de parentesco, ou seja, filhas e netas, perguntei diretamente a Dôra como era o ensino da parteira para a aprendiz. Dôra respondeu com consciência da estratégia que vem utilizando para manter esse ensino vivo na aldeia, esclareceu que muitas das aprendizes tinham avó ou mãe parteiras, mas elas não passaram seus saberes, então as aprendizes tem a ancestralidade de parteira, que foi temporariamente dissipado quando a parteira da família faleceu (D.C., 11/09/2018).

Ao conversar com Erika (I.N. 23/11/2018), uma das aprendizes, questionei se na sua família tinha alguma parteira. Ela confirmou que é neta de uma parteira já falecida que pegou muitas crianças no povo Pankararu, inclusive ao lado de Dôra. Prossegue contando mais detalhes sobre a convivência com sua avó: “sempre via os materiais dela, mas eu nunca tive a curiosidade de chegar, até por falta de interesse, num sei, ou não”. Após cursar o técnico de enfermagem e ela foi se familiarizando com a atenção a saúde e diz que essa experiência proporcionou a ela “ir entrando mais no meio da vida [de trabalhador da saúde]”.

Mesmo com a existência raiz familiar através de sua avó parteira, Erika afirma que o estímulo de ser aprendiz veio juntamente com a qualificação para profissional da saúde. Contudo, Magalhães (2010, p. 53) explica, em se tratando de herança familiar, o que ele chama de “processo transgeracional”, para as gerações anteriores, as atuais e as futuras trazem “como referência modelos familiares e sociais experimentados historicamente. Mesmo havendo a possibilidade de que estes modelos sejam repetidos, contrariados ou transformados, de qualquer forma, cada uma destas alternativas parte dos padrões de relação conhecidos”.

Em se tratando da linhagem de parteiras da família de Dôra, apesar de sua mãe ser uma muito conhecida, foi outra parteira da aldeia que a chamou e iniciou nesse caminho. Foi “Mãe Chiquinha [...] no início da década de 80” (MORIM, 2017, p. 50) que chamou-a a primeira vez para um parto e “passou a chamá-la para os partos e a repassar seus ensinamentos sobre os segredos no nascimento e o uso de técnicas, ervas e chás” (p. 51). Mesmo tendo a mãe para lhe ensinar, Dôra passou a acompanhar a tia, lembra Marisa (I.N. 23/11/2018) “ela acompanhava mais a tia que a mãe, por que a mãe de Dôra era parteira também”. A aprendiz continua informando que a sua mestra “acompanhou muito mãe Chiquinha mesmo, ela [Dôra] disse ‘oxe eu acompanhava mãe Chiquinha todo parto [que]

mãe Chiquinha fazia, [...] eu quem pegava os meninos” e Mariza conclui “foi acompanhando, foi pegando, desde nova foi acompanhando”.

De um modo geral as parteiras tem o conhecimento do assunto recebido através de outras mulheres que estão no ofício e elas auxiliam ou de forma espontânea através da transmissão oral (GOMES et al, 2018). Dona Prazeres relata em sua biografia que sua mãe uma parteira que contava sempre sobre os atendimentos que fazia, ensinava a ela através de suas histórias e a escritora dar sua opinião sobre essa situação e de como ela forjou a parteira que Dona Prazeres se tornou: a história oral “era a forma tradicional de ensinar sobre o partejar. Esse primeiro aprendizado, pela oralidade, em forma narrativa marcou profundamente a maneira de atuar de Prazeres” (MORIM, 2017, p. 16).

Para os povos indígenas esse processo se dá de forma semelhante como descreve Luciano (2006, p. 146) ao falar do processo de aprendizagem: “essa aprendizagem se dá na família, na comunidade e/ou no povo” e é incontestável que esses não são realizados no mesmo formato da educação ocidental e conclui que “sempre houve formas próprias de educação indígena e que as suas pedagogias são valores fundamentais” para esse povo.

A estrutura e os vínculos das familiares dos povos indígenas são construídos a partir de “um patriarca ou de uma matriarca [ou] por meio de relações de parentesco ou afinidade política ou econômica” (LUCIANO, 2006, p. 43). O evento do parto domiciliar reflete essa organização no povo Pankararu por que este sempre é cercado por muitas mulheres sendo elas da família ou não (MORIM, 2017).

Assim como saberes são transmitidos entre gerações, o arcabouço cultural da família entre os Pankararu, são passado por gerações. Magalhães (2010, p. 53) corrobora acrescentando que esses são “modelos familiares e sociais experimentados historicamente. Mesmo havendo a possibilidade de que estes modelos sejam repetidos, contrariados ou transformados, de qualquer forma, cada uma destas alternativas parte dos padrões de relação conhecidos”.

Vale destacar que a história pessoal de cada um é regada de possibilidades e que a determinação de se tornar uma parteira ou qualquer outra função na família vem de um infinito de possibilidades que passam por questões “genéticas, culturais, sociais a que estamos submetidos” mas que não está definida ao nascer e sim a partir de uma construção pessoal histórica (FREIRE, 2002, p. 11).

Mesmo inicialmente supondo que as mulheres Pankararu estavam sendo ensinadas pela parteira mestra fora das relações familiares, o que se percebe pelos relatos é que, na ancestralidade ou ainda em vida, todas as aprendizes tem ou teve uma parteira na família.

Outro fato é que as relações de parentesco entre os indígenas são mais engendradas, valorizadas e solidificadas entre si do que as dos não indígenas.

Durante a conversa Marisa (I.N. 23/11/2018) ela lembra do seu parto e como esse foi um evento de sua vida onde várias mulheres estavam presentes inclusive a condução foi da Parteira que ensinou Dôra: “acho que era... bem velhinha, ela era bem velhinha também, ela era parteira daqui. Aí me lembro que mãe dizia, minha mãe [reafirma] quem fez o parto dessa Marisa foi..., esqueci o nome dela, aí ela bebia vinho, quando me pegou ela tava era bêba”. Marisa sorri e continua falando do “cachimbo” que é um dos elementos rituais de comemoração do parto, reproduzindo a fala de sua mãe:

‘antes dela nascer ela já queria o vinho’. Porque às vezes eu gosto de tomar um vinhozinho. Aí mãe diz: por isso que você gosta de tomar um vinho, quem e pegou já pegou você foi bêba. Mãe Chiquinha te pegou já tu bêba, você nem nasceu...’ [reproduzindo a fala da mãe], eu disse: mãe esse vinho já vem de tempo assim? ‘Oxe, cachimbo era na certa, nasceu um bebê e vamo buscar um cachimbo’ (MARISA, I.N. 23/11/2018)

Esse ritual de parto não foi esquecido pela mãe de Marisa nem para ela, da mesma forma que as parteiras Pankararu também perpetuam seus rituais e Magalhães (2010, p. 53) ao falar sobre essa reprodução esclarece que “a memória familiar permite que a família defina os rituais que organizam as relações entre os seus membros; os rituais são produtos da tradição e tem como função primordial transmitir e perpetuar o mito familiar”. Anteriormente a questão do Cachimbo foi detalhado.

Questionada de como ensinava a aprendiz, Dôra (I.N. 11/09/2018) explica: “já boto elas pra praticar, assim elas aprendem” e complementa que, durante o período que a mulher está em trabalho de parto, ela vai explicando mais detalhadamente de como a aprendiz precisa proceder.

A partir dessa fala sobre a prática, é imprescindível falar sobre ela no sentido que Sacristán (1999 apud SOUSA, 2017, p. 102) detalha: “[...] prática é a cristalização coletiva da experiência histórica das ações, é o resultado da consolidação de padrões de ação sedimentados em tradições e formas visíveis de desenvolver a atividade”.

Sousa (2017, p. 103) ao falar sobre a prática pedagógica explica que ela é alimentada a partir de ações do educador/mestre, e seria no “sentido habitual que lhe é atribuído, como o fazer prático do professor em sala de aula”, portanto a prática pedagogia é constituída de ações pedagógicas desenvolvidas pelo educadora/mestre. Se considerarmos que a parteira ensina diversas aprendizes em momentos diferentes de suas formações, umas com 18 anos de

ensinamento, outras com menos tempo, podemos entender que a ação de ensinar é adaptada de acordo com as aprendizes.

Marisa (I.N. 23/11/2018) quem traz a experiência dela há 18 anos ainda hoje é aprendiz: “mas eu fiquei com medo! Aí Dôra foi me explicar, e tal, ‘não se preocupe que é normal a gestante ter vômito’ [explicou Dôra]. Ai eu disse ‘Dôra eu me assustei, eu nunca vi né! Eu num sabia de nada de parto’ [...] [ele] vai fazer 18 agora, dia 29/11 faz 18 anos”. E atualmente refere que ainda não tem coragem “mas eu nunca fui sozinha não. Eu não tenho essa coragem. Eu também acho que a pessoa já tem aquele, penso ‘eu vou ter coragem e vou ser parteira’. Pego com Dôra mas eu não tenho coragem mesmo, mas as meninas me chamam”.

A orientação dada pela docente aplicada a realidade do que ela viveu resulta num aprendizado diante o vivido, sem “a repetição mecânica do gesto, este ou aquele, mas a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser “educado”, vai gerando a coragem” (FREIRE, 2002, p. 20).

Em outra fala, Dôra traz uma aprendiz que fica com ela nos partos dos parentes por ter outras ocupações profissionais e está geralmente ocupada para acompanhá-la, mas nas ocasiões familiares ela participa e a parteira coloca a aprendiz para conduzir o parto, e ela o faz com tranquilidade e chama Dôra apenas nos casos complicados: “Aí quando eu vou para família de D., aí eu já deixo D. fazer as coisa, só pra ver se ela se sente [segura], aí tem um circular de cordão aí ela [a aprendiz] diz: chega, chega Dôra! Aí eu digo: tira assim, faz assim” (DÔRA, I.N. 10/10/2018).

A ação pedagógica é diferenciada e está ligada a cada aprendiz/educanda e as situações que estiveram presentes com a parteira/educadora, com “modos de ensinar e aprender, determinações, objetivos educacionais, arranjos sociais e estruturais de cada realidade (SOUSA, 2017, p. 101).

As parteiras ensinam as suas aprendizes na prática do atender o parto, mas também motivadas pela necessidade de ter mais de uma pessoa na cena do parto para colaborar no evento que pela dinamicidade do momento. Uma pessoa pega um objeto necessário, outra ajuda como pode. Ao estar experimentando aquele momento as mulheres se tornam aprendizes (D.C. 11/09/2018).

A aprendiz Tixa (I.N. 24/11/2018) ao iniciar a resposta à pergunta da pesquisadora de ‘como a parteira ensina a aprendiz?’, ela assinala algumas características que a aprendiz/educanda necessita ter para apreender as atividades da função de parteira, e que

demonstra que não se sente pronta para exercer a atividade: “prestando a atenção, sendo muito curiosa. Quando eu peguei o primeiro eu nunca tinha visto. E na hora do medo dele morrer. Peguei bem pegado. Tive nem medo, tremia mas peguei”.

A expressão de sentimentos, os variados cenários de aprendizagem, as abordagens pedagógicas diferenciadas formam uma “aprendizagem integrada” (MORAES, 2008) que preserva o

reconhecimento da multidimensionalidade humana, a preservação de sua inteireza, como também o interesse coletivo dos demais integrantes da rede [...] reconhecimento do ser humano em sua totalidade, suas diferentes dimensões, quanto à sensibilidade, às competências, às atitudes, aos valores e conhecimento (MORAES, 2008, p. 130).

A curiosidade possibilitou a estreia de inúmeras parteiras desse ofício. Morim (2017), durante entrevista com as parteiras, as questiona sobre como aprenderam e trouxe um achado relevante para essa pesquisa que foi a referência de poucas quanto ao ensinamento entre as pessoas da família, mas que a curiosidade em torno dessa atividade existia desde a época da infância. As parteiras, além de serem chamadas de tradicionais, em localidades ao longo do Brasil, eram também chamadas de curiosas (BRASIL, 2010). Daí a justificativa para o somatório do adjetivo ao nome de parteira.

Para as parteiras não existe uma forma específica de ensinar as aprendizes como foi apontado anteriormente, tudo que é vivido e oportunizado como aprendizado. Outro fato é que as parteiras entendem que o processo de formação não é estanque e que mesmo sendo uma parteira atuante há mais de trinta anos com quinze aprendizes sob suas orientações, é imprescindível incrementar sua atividade, dessa forma, se considera sempre uma aprendiz: “[...] a parteira é uma aprendiz, sempre tá aprendendo. Num vai dizer que sabe tudo, se fosse assim o médico não precisava se atualizar. Parava no tempo. É uma aprendiz, tem jeito não” (DÔRA, I.N. 11/10/2018).

Juliana (I.N. 24/11/2018) ouviu o primeiro parto através das paredes aos 14 anos, tinha mãe, tia e irmã parteiras que posteriormente passou a acompanhar. Aprendeu os detalhes do que fazer com o umbigo através das paredes ou escondida debaixo da cama, a primeira estratégia era a mais frequente. Como dito antes, o parto para as mulheres Pankararu é um evento que reúne muitas delas e Juliana participava dos partos, e apesar não acompanhar diretamente, paulatinamente ela foi apreendendo o que estava acontecendo. Ela descreve o que fazer no parto, e ao narrar sorri de si própria e das aventuras que enfrentava para aprender curiando:

[...] eles conversando, meça assim, três dedo, amarra assim, faça isso, ai eu fui ouvindo, tinha 14 anos nessa época que eu ouvi, eu tava deitada dormindo mas tava dormindo acordada, ai ouvi, como tava falando e tudo, ai depois nesse dia eu lembrei sempre...comadre Dona M. também tinha conversado muito com ela [a irmã] nessa época, e ela ia dizendo também, ia explicando as coisas, e ai, aprendi, mas nunca tinha assistido a um parto não, só ouvi. [...] [Mas tinha] minha avó, minha tia, minha irmã [como parteiras] [...] Depois eu comecei a acompanhar, as meninas me chamavam e eu ia. Eu ia, mas as vezes eu ficava conversando, eu morava perto de Dona M, lá perto de tia Ana, aí ficava conversando mais elas (JULIANA, I.N. 24/11/2018).

Uma parteira que aprendeu através de um ato de curiosidade tende a ser um educador que estimula a curiosidade daqueles que ensinará. A curiosidade “me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer” (FREIRE, 2002, p. 33). Como um dos grandes entusiastas do estímulo à curiosidade, Freire (2002, p. 51) a partir de seu olhar como educador, descreve que exercitar essa condição é fundamental por parte do docente: “Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes necessários à prática educativa”.

Podemos concluir, pela multiplicidade de questões apresentadas, que a formação da aprendiz está baseada na construção de um saber que é transmitido na prática, prioritariamente de forma oral, baseado no conhecimento empírico e científico para algumas, que tem formação na área de saúde. Mas que há um processo central de mediação dos saberes culturais ancestrais realizado pelas parteiras com as suas aprendizes. Essa mediação ocorre nas vivências práticas e existenciais do povo Pankararu. Esse complexo processo de formação das parteiras serve de base para o desenvolvimento da parteira cidadã indígena. Sendo assim, podemos afirmar que os vários espaços e modos de produção da vida dos Pankararu estão em movimento formativo, fazem parte da experiência das aprendizes, que experimentam uma formação “(...) interdependentemente complexa entre sujeito cognoscente²⁹ e os diversos saberes teóricos, práticos e existenciais” (MORAES, 2015, p. 23).

4.8. “Vai olhando pra aprender” (JULIANA, I. N. 23/11/2018): as parteiras Pankararu e o modo de ensinar suas aprendizes.

O memorial desse trabalho traz um pouco do que experimentei na vida acadêmica e de profissional da saúde que os caminhos que me aproximaram do trabalho com parteiras

²⁹ PRIBERAM (2019). Cognoscente: que conhece ou que tem a capacidade de conhecer. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/Cognoscente>. Acesso em: 18 mai. 2019.

tradicionais os quais, quanto servidora pública dentro da área de gestão, desenvolvo atividades referentes a qualificação da atenção e cuidado que elas prestam para as mulheres em suas comunidades. Esse trabalho a nível institucional tem como intensão primordial a redução da mortalidade de mulheres e bebês através de uma atenção ao parto livre de riscos (BRASIL, 2010).

Contudo, o papel de profissional na prática de oficinas e encontros nos deixa com um olhar técnico treinado e, agora afirmo que limitado, para os riscos de morte, os casos de quase morte e morte de bebês e mães, a ordem dos procedimentos, a higiene, as urgências, o apoio institucional, entre outros, tudo que tentei me distanciar após o mergulho na pesquisa em educação.

O modo de ver o mundo e, especificamente, esse mundo, deixa de ter apenas o prisma da saúde/doença e passa a ter relevância suas faces espiritual, ética, cognitiva, afetiva, biológica, valorativa, social e simbólica (MATURANA, 2009).

A pergunta norteadora feita às parteiras foi planejada para iniciar o diálogo e responder parcialmente, através dos seus relatos, como a parteira ensinava a aprendiz. Como apontado anteriormente, para umas, a pergunta funcionou com eficiência para a produção deste conhecimento. Para outras, ela foi irrelevante ou mesmo dispensável pois a conversa de comadre sobrevinha com a naturalidade que a presença prolongada e íntima que o campo nos dá.

Com os relatos que trago a seguir, pude vislumbrar o que a educação popular traz como indispensável em sua metodologia: a qualidade e a quantidade de recursos que podem ser acessados para a construção do conhecimento e do processo educativo, transformando-se em “várias possibilidades de formação possíveis fora do ambiente institucional” (STRECK, 2014, p. 76).

Vamos ao relato de Erika. De todas as parteiras e aprendizes com quem conversei, ela foi a única que mencionou ter tido alguma orientação anterior a experienciar a ocasião do parto, apesar de posteriormente, ela descrever com detalhes as orientações que recebeu no transcorrer do nascimento:

[...] ela já tinha orientado, todos os cuidados que tem que fazer, tem que observar se a mulher está, se tá corando, se está perto de nascer, que tem o toque que elas fazem também, e também ver a posição, e se a criança está encaixada, e quando nascer tem o cuidado do cordão umbilical né (ERIKA, 23/11/2018).

Ela passa a descrever os eventos do parto na perspectiva de responder como a parteira ensina a aprendiz. Ela descreve que, mesmo num parto rápido, Dôra ainda conseguiu ensinar:

Aí depois orientou de como cortar o imbigio, mas Dôra mesmo cortou o imbigio. Dôra tirou a placenta depois, foi a parte que eu achei mais esquisita, foi a da placenta. Ai, a mãe da menina foi pegar umas ervas que era pra botar na barriga da menina. [...] O ensinamento de Dôra é sobre conversar e dizer como era o processo todo do que tinha que fazer, quantos centímetros [de dilatação do colo do útero], só que como esse foi muito rápido não teve muita conversa. Foi coisa rápida (ERIKA, I.N. 23/11/2018).

Essa situação de aprendizado anterior é infrequente. Para as parteiras, a teoria no sentido de ensinar os passos que devem ser seguidos no parto não assumem uma atitude puramente de ensino teórico. A prática traz o acionamento das memórias vividas sozinha com uma mulher, no próprio parto ou com outras parteiras. A história de vida se transforma em processo de aprendizado a partir da “tomada de consciência, reflexão e ação se converte[ndo] em elementos básicos e inseparáveis do processo educacional” (STRECK *et al*, 2014, p. 95-96).

Morim (2017, p. 37) na biografia “Mães de Umbigo”, traz a fala da parteira Zefinha de Caruaru, que se definiu como “parteira tradicional” a partir do aprendizado da parturição de seus filhos: “o que [ela] sabia sobre parto havia aprendido com as parteiras que lhe prestaram assistência e no fazer empírico”.

A vida proporciona a prática, e na prática do viver se tem infinitas possibilidades de ensinamentos e de proporcionar grandes e aprendizado. Por isso que Freire (2002, p. 21) em suas obras cita e ratifica que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”.

Del Priore (2015, p. 224), trazendo um pouco da atividade das parteiras e das mulheres frente ao parto na colônia, esclarece que, apesar de terem algum conhecimento biomédico, seus “gestos [nos partos eram] transmitidos pela família”, o nascimento ocorria pelo próprio processo fisiológico do corpo da mulher de “saber-fazer” e não pela interferência da parteira. Na época, as parteiras eram mulheres que possuíam longas experiências com o próprio parto e que as carregava para o seu ofício.

É por isso que suas teorias sobre partos são trazidas em conversas coletivas historiadas com situações “de aprender-ensinar-e-aprender” (RUSSO, 2009, p. 14), oposto do que acontece no ensino formal e nas oficinas para parteira que o MS promove. A partir do que se tem de ensino do mundo moderno, Paul (2015) questiona a formação que dá prioridade aos aspectos teóricos, considerando que esses são insuficientes para a formação:

o ato de educar [...] apresenta-se de acordo com dois eixos: a poiesis e a práxis. Mas o mundo moderno tem privilegiado a poiesis, esquecendo-se da práxis. Apenas a retransmissão de uma linha de saberes e sua reprodução [...] dão uma suposta competência e um direito de exercê-la. Mas, ter uma cabeça bem-feita, não necessariamente supõe aptidão humana, nem métodos capazes de resolver problemas complexo, tais como aqueles que agora aparecem em nossas realidades tanto social como ambiental (PAUL, 2015, p. 9).

“A forma como se transmite os conhecimentos acumulados sobre a vida e sobre o mundo, especialmente aos mais jovens” é trazido por Luciano (2006, p. 131), e esse papel é exercido pelos parentes mais próximo assim como pelos mais velhos. A partir dos relatos a seguir, são demonstradas situações pedagógicas que provocam o conhecimento a partir de ‘situações de ensino-aprendizagem contextualizada, em necessidades reais e sentidas” (MORAES, 2015, p. 100), ou seja, situações de vida partilhadas e apreendidas na relação parteira-aprendiz baseadas nas concepções do ensino transdisciplinar.

O próprio parto é um evento importante na aquisição de conhecimento para a vida de parteiras. Dôra conta que sua experiência inicial foi aos 18 anos e ela não tinha tido filhos (MORIM, 2013). Assim como ela, Marisa que hoje é sua aprendiz, ainda não teve filhos e cita com ela ajuda a mulher mesmo sem ter experimentado o parto:

Aí Dôra dizia: ‘eu acho interessante é que essa Marisa nunca pariu, aí dizia, é assim mesmo, bote força’. Aí depois que passava tudo ai iam mangar deu: ‘mas tu nunca pariu e dizia que era assim mesmo’, ai eu dizia: é no momento ali né! É o momento ali que a gente não sabe o que dizer, o que vinha alí a gente diz a ela: tenha calma, respira, doi, doi mesmo, doi. Ai Dôra dizia ‘Marisa nunca pariu e fica dizendo que doi’ (MARISA, I.N. 23/11/2018).

Para as mulheres Pankararu, e na verdade para qualquer que seja a mulher, entender as dores, sensações, sentimentos e a liberação de secreções, o ato de gerar e expulsar um concepto só é verdadeiramente entendido quando isso acontece (GIBERTI, 2013), por isso do comentário das parteiras em relação a aprendiz, mas isso não a faz inexperiente, a faz sensível para compartilhar e apoiar essas sensações daquela que está em trabalho de parto.

Um processo de nascimento por si só é um evento que mobiliza nos seres humanos sentimentos de alegria e satisfação pela chegada de um novo ser. A partir desse cenário de aprendizagem as aprendizes estão, e ao mesmo tempo se referem a responsabilidade sobre aquelas duas vidas. Cenários esses que, como citado, envolto de emoções e sentimentos são complexos e desenvolvem no educando “a multidimensionalidade da vida humana. [...] Nela está também o resgate da importância da corporeidade como instrumento fundamental dos processos de educação transdisciplinar” (MORAES, 2008, p. 99). Ao acompanhar um parto,

Marisa (I.N. 23/11/2018) demonstra o sentimento através de um choro e explica sua reação nos partos: “Todo parto que eu fazia com Dôra me dava aquela vontade de chorar, a mãe não chora, quem chora é eu”.

Em outro trecho, já tomada pela felicidade de ter presenciado um parto ela decide que vai acompanhar a parteira para aprender mais. A parteira questiona se ela vai querer ser acompanhada como se quisesse ter certeza do que ela estava querendo. Marisa (I.N. 23/11/2018) conta que a parteira respondeu: “eu vou perguntar a mulher se ela quer que você participe do parto”, demonstrando assim um profundo respeito pela mulher, característica do educador transdisciplinar: a ética e o seu ensino para o aluno (SOUSA, 2017). A aprendiz Marisa (I.N. 23/11/2018) conclui: “Aí ela perguntou e a mulher respondeu que não tinha problema não, aí eu fui, chega dá vontade de chorar’.

Ao falar sobre emoções, é mister trazer a religação das “diferentes dimensões humanas envolvidas no processo de conhecer e aprender” (MORAES, 2008, p. 22). Aqui sobrevieram as dimensões ética, através do pedido de autorização da parteira para participação da aprendiz, a emocional, quando Marisa expressa sentimentos pela aprovação de sua participação e a social, que lhe impulsiona a seguir a carreira de parteira. Nenhuma delas é mais importante, mas todas elas se entrelaçam demonstrando o “sentido e o significado” do seu desejo de partejar e a significação do que vem a partir “das redes de relações que estabelece com o meio [em que vive e] com o contexto no qual está inserido”.

A questão ética é trazida por Dona Prazeres³⁰, a parteira mais conhecida de Pernambuco, inclusive com prêmio recebido no Congresso Nacional por sua atuação junto às mulheres e em 2017 foi considerada Patrimônio Vivo de Pernambuco. Durante a narrativa de sua biografia a escritora questionou a Prazeres “o que uma pessoa precisa para ser parteira?” (MORIM, 2017, p. 19) as questões educacionais não são citadas por ela e sim questões morais e éticas como a seguir: “a vontade, a vocação (algo que vem como uma escolha divina), honestidade, o trabalho com boa vontade [...] não ser interesseira nem pensar em dinheiro”. Nesse sentido, e corroborando com Prazeres, Paul (2015, p. 8) cita que “o ensino não pode ser apenas uma transmissão de saberes e de técnicas, ele deve também favorecer o desenvolvimento de valores éticos”.

³⁰Dona Prazeres em 2008 recebeu do Congresso Nacional o Prêmio Diploma Mulher-Cidadã Bertha Lutz pela sua contribuição na melhoria das condições de vida e emprego da mulher brasileira. Mais informações: <https://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2008/03/11/homenagem-as-agraciadas-do-diploma-bertha-lutz>. No ano de 2017 recebeu o título de Patrimônio Vivo de Pernambuco com mais de 5 mil partos em sua trajetória. Mais informações: <http://www.cultura.pe.gov.br/canal/patrimonio/pelas-maos-de-dona-prazeris-uma-multidao/>

Erika é outra aprendiz que não é mãe mas, a partir da forma natural de conduzir o parto que ela vem presenciando na aldeia, se coloca como adepta a vivenciar o parto em casa, demonstrando sua oposição se o parto (Fotografia 18) não acontecesse nessas circunstâncias, como a dessa forma: “Desse que eu presenciei foi um parto natural mesmo [...]. Ave Maria se eu um dia tiver filho eu quero que seja desse jeito. Aí Dôra diz: ‘e se não fosse, eu não ia querer mais!’” (ERIKA, I.N. 23/11/2018). Para Streck *et al* (2014, p. 58), “a capacidade de negar parece constituir uma das mais relevantes competências cabíveis ao sujeito, na expressão de sua autonomia”. Isso demonstra que Erika aprendeu e na ausência do que aprendeu ela tem segurança para se negar a atuar, agir ou colaborar.

Para as aprendizes que não tiveram filhos, diante a primeira experiência, ou sozinhas com uma mestra, adquirem popularidade, são nomeadas como aprendizes e convidadas a ajudar as parteiras conhecidas. Isso reforça ainda mais sua posição de aprendiz para as mulheres da comunidade. As mulheres Pankararu também protagonizam seus partos e colaboram com as parteiras e aprendizes. Morim (2013, p. 6) descreve que “em alguns casos, a própria parturiente ensina como proceder[...] [e que] a vivência dos próprios partos agrega conhecimento de situações e práticas, além da possibilidade observar a atividade da parteira que as assiste”.

Fotografia 18 - Parteiras Dôra e Juliana mostrando a posição da mulher parir. Aprendiz de parteira Neide (à esquerda) e público de oficina observando. 2019.



Fonte: BARROS, 2019.

Citado corriqueiramente pelas pessoas que presenciam partos o dito popular ‘cada parto é um parto’³¹ se refere a vivência única de cada parto vivido, tanto pela própria mulher quanto pelo profissional e cuidador que está assistindo. Portanto, é compreensível e oportuno quando parteiras como Dôra e Luciene, já experientes, continuam se dizendo aprendizes. O ensinar constitui uma aprendizagem pessoal constante entre parteira e aprendiz. Essa consciência de ensinar e aprender simultaneamente se aproxima com o que Moraes (2008, p. 220) chama de “concepção de formação tripolar” que reflete o “movimento transdisciplinar na tentativa de tratamento de sua multicausalidade”. Ou seja, um movimento de ensino que traga na sua base de objetivos a “autoformação”, a “heteroformação” e a “ecoformação”. Portanto, a formação proporcionada tem a concepção de formação própria, a intencionalidade de contribuir para a formação do outro e a expectativa da formação para a comunidade, sociedade, mundo.

Como falado anteriormente, apesar do povo Pankararu ser um, as terras são divididas em TIP e TIES. Ao verificar com os profissionais da saúde do polo Base de Entre Serras eles trouxeram que lá o parto em casa é nulo. Em conversa posterior com Dôra (I.N. 10/10/2018), ela afirmou que ela vem se deslocando a TIP para a TIES para realizar partos a partir do chamado das mulheres. O último tinha ocorrido três meses antes do nosso diálogo e cita o nome de duas parteiras da Serrinha, que é uma aldeia. Ela continua informando que tem colocado as parteiras para fazer o parto também no intuito de atualizá-las: “elas estão ali, aí eu coloco elas pra fazer, mesmo elas véias. Elas dizem: ‘e aí?’. Aí respondo, vai pegando assim, vai fazendo assim para ajudar...” diz Dôra (I.N. 10/10/2018). Com essa fala identifico que para as parteiras Pankararu existe um fluxo de colaboração mútua e constante no aspecto educacional com o propósito do aperfeiçoamento entre parteira-parteira e parteiras-aprendizes. Dôra além do papel de ensinar as aprendizes, por participar das atualizações, renova o conhecimento das mais antigas.

Moraes (2015, p. 21-22) chama a atenção para que o docente, ao desenvolver seu planejamento educativo no sentido de promover uma formação autônoma, precisa mobilizar junto ao discente, recursos internos e externos, recursos emocionais para o surgimento de

³¹ Cada parto é um parto é um dito popular e entre as pessoas que atuam no movimento da humanização do parto para mostrar a ineficiência de regras de modelos de parto e que cada parto é particular da mulher. Mais informações em: <http://ppgantropologia.sites.uff.br/wp-content/uploads/sites/16/2016/07/Raquel-Simas-Doula-se-o-Movimento-pela-Humaniza%C3%A7%C3%A3o-do-Parto-Disserta%C3%A7%C3%A3o.pdf>.

reflexões que “promovam o autoconhecimento e reconhecimento do outro, o desenvolvimento da sensibilidade da escuta-sensível e da autoestima”.

Ao ser questionada como a parteira lhe ensinou, Luciene descreve como desenvolveu esse conhecimento trazendo recursos que lançou mão para aprender inclusive certas dimensões apontadas por Moraes (2008) as quais destaco a autoestima e a sensibilidade, algumas competências que a mestra auxiliou-as a desenvolver:

[...] da forma mais natural possível que nem vou percebendo... pra dizer que ela sentou pra dar um passo a passo não teve. Foi coisa de momento. Quando me dei conta já tava fazendo o que tinha que fazer. Foi natural, não teve momento de passar. Fui observando o que ela fazia, não só ela pedindo ai foi dando segurança (LUCIENE, I.N. 11/09/2018).

Aprendendo, observando cada passo que ela faz, desde a hora que ela sai de casa, que pega as coisas, **faz as orações e faz o pedido**. Tive a oportunidade de morar com ela [12 anos] (LUCIENE, I.N. 11/09/2018).

Uma orientação, a insistência na escuta e na participação, o chamar atenção, o permanente movimento de busca de discente para docente e docente para discente gera estímulo e um vínculo que tem significância no processo de ensino. “Às vezes, mal se imagina o que pode passar a representar na vida de um aluno um simples gesto do professor. O que pode um gesto aparentemente insignificante valer como força formadora ou como contribuição à do educando por si mesmo (FREIRE, 2002, p. 19).

Apesar de Streck *et al* (2014), inspirado em Habermas, cita que a comunicação é fundamental para o processo de desenvolvimento do aprendiz. Percebemos que no processo de formação da parteira para sua aprendiz a troca de experiência assume o protagonismo das operações. O mesmo autor posteriormente traz a possibilidade da troca de experiência com a prática “contínua de resolver problemas” e ter em seu desfecho o “amadurecimento [...] e formação do eu” das aprendizes, cumprindo com a provável intenção educadora (STRECK *et al*, 2014, p. 70).

Mariotti (2011, p. 16) concorda que a construção do aprendiz é eficiente a partir de trocas entre o sujeito e mundo, que esse “[..] conhecimento não é passivo – é sim construído pelo ser vivo em suas interações com o mundo”. A coletividade e a ajuda mútua é base dessa relação parteira/aprendiz e seus arranjos de ensino são dinamizados a partir da sua realidade.

O inesperado faz parte do como ser parteira, pois ao pensar na realidade ela não pode ser dissociada do enigma do que será o futuro. Essa realidade é complexa e sobretudo rica em experiências. A “educação integral transdisciplinar” propõe um modo educativo que

promovam “um pensamento que não mais fragmentem, reduza ou dissocie a realidade” (MORAES, 2015, p. 20).

Quando o conhecimento é embasado na realidade o educando passa a desencadear ações que levam ao protagonismo da construção do próprio conhecimento, e o educador assume um papel de apoiador o qual ele desempenha com descrição (STRECK *et al*, 2014, p. 96-97). Luciene participou de uma situação onde a parteira esteve ausente e, com suas experiências anteriores, conseguiu conduzir um parto difícil em casa e, mesmo com a aprovação da parteira, ela refletiu em cima de suas atitudes demonstrando amadurecimento a partir da falta de confiança em si mesma:

Chamaram, ela não tava, aí fui na frente, se não desse tempo. ‘Cadê Dôra?’ Estava com outra gestante. Aí fiz as coisas que ela mandava até a hora dela chegar, e cadê ela chegar...Aí L. foi atrás de tia J. Aí fizemos nós mesmo. Veio de pezinho. [...] Só que ali eu achava que tinha alguma coisa errada. Eu mexia na barriga e achava um vazio. E quando eu percebi já era tarde. Aí fiz as rezas. A bebê nasceu. Dôra chegou depois, já tava tudo pronto e tavamos fazendo o pirão. Ela ficou orgulhosa e disse: ‘confie em seus olhos e nas suas mãos. Nem sempre as coisas vão acontecer bem’. Vou levar pro resto da vida que eu não confiei em minhas mãos. Tenho certeza que Dôra tinha percebido por que ela confia nas mãos dela (LUCIENE, I. N. 11/09/2018).

De certo, há um “caráter indissociável entre o que fazemos e a nossa experiência” (MORAES, 2008, p. 21). Luciene coloca a experiência prática que ela ainda não tinha vivido quando foi ajudar nesse parto e a confiança que não teve em suas mãos. Para quem conduz o parto, o movimento de palpar a barriga da mãe é uma das formas de verificar o correto o posicionamento do bebê. Em oficinas realizadas pelos órgãos governamentais, as mãos das parteiras são desenhadas com frequência quando se solicita um desenho que represente seu trabalho ou que seja instrumento dele. Em livros como “O cordão”³², essa mão que faz diagnóstico, mas que conduz e ampara, é destacada pelo autor através de fotos e citações.

No geral, as parteiras ensinam as aprendizes no exercício prático durante a ocasião do parto, colocando-as a frente do acompanhamento e cuidado com a mulher, se posicionando na retaguarda e orientando o que fazer. Morim (2013, p. 7) explica que em ralação “à assistência prestada, há certo padrão no modo de fazer, mas verificam-se diferenças nas práticas específicas de cada parteira. O uso de chás, banhos, massagens, rezas e simpatias perpassam sua prática”, portanto, esses elementos comumente são utilizados por elas.

³² QUEIROGA, Eduardo. Recife: editora Zoludesign, 2018. 120p. O Livro “O Cordão” foi resultado de fotografias tiradas a partir do ano de 2008 no Inventário de Parteiras do Instituto Nômades até registros do ano de 2018.

Na ocasião da urgência, por saber da trajetória da aprendiz, a parteira pode permitir que a educanda resolva o problema vigente na cena do parto, ou, ao perceber que ela não tem experiência para solucionar a dificuldade, assumir o protagonismo da resolução. Quando há a impossibilidade da parteira resolver o problema do parto, ela encaminha a mulher para o hospital.

A identificação dos partos que devem ou não ser acompanhados pelas parteiras no domicílio, quais situações ele deve acontecer em uma unidade de saúde, quando encaminhar, qual nível de assistência a unidade precisa ter para receber a parturiente, entre outras informações que são essenciais para preservar o binômio mãe-bebê e a parteira, são temas abordados nas oficinas realizadas pelos órgãos governamentais e as parteiras também obtém através de sua experiência prática.

Em meio às intercorrências no parto, as parteiras acessam as unidades do SUS para que de forma mais especializada os profissionais de saúde possam solucionar problemas que necessitam de recursos disponíveis nos hospitais. Silva (2017, p. 35) afirma que, para esse povo: “os diferentes sistemas de saúde [local e do biomédico são] coexistentes e, desse modo, [eles] mantêm variadas práticas e prescrições culturais que estruturam seus modelos de atenção ao parto”, mas que procuram a assistência do sistema biomédico quando sentem necessidade.

A aprendiz Tixa, conta de um parto que foi chamada para atender porque as parteiras próximas estavam ocupadas com outros partos. Sua primeira reflexão ao ser chamada foi questionar se a mulher estava fazendo pré-natal, ou seja, se ela estava sendo acompanhada pela unidade de saúde, demonstrando a consciência de que seu acompanhamento no serviço na gestação, concede certa segurança na situação de saúde da mulher e na sua condução do parto: “nós foi pegar um menino lá, vieram atrás d’eu pra nós ir lá na fonte grande aparar uma muié. Mas como é que nós vai aparar essa muié que essa muié não conversa com ninguém! A muié acho que não fez o pré-natal direito” (TIXA, I.N. 24/11/2018).

A diretriz da mulher fazer o pré-natal é dada pelo MS e esse conselho é orientado às parteiras desde a implantação do Programa Nacional de Parteiras Tradicionais e seus manuais (BRASIL, 2010). Por isso que as parteiras “aconselha[m] a mulher a fazer o acompanhamento pré-natal formal, sendo esta, em muitos dos casos, uma exigência para o atendimento do parto. No final da gravidez, algumas parteiras fazem um acompanhamento mais próximo” (MORIM, 2013, p. 7) visando identificar se o final da gestação está transcorrendo dentro da normalidade.

Ao produzir uma pesquisa que avaliou o parto entre os Pankararu, Silva (2017, p. 98) afirma que esse povo tem uma forte atuação de sua medicina local através dos detentores de saberes porém eles “admitem que é o atendimento biomédico que tem o poder de atestar segurança ao modelo Pankararu de parir e nascer na aldeia”. E segundo informações trazidas na mesma pesquisa, nos últimos anos não houve mortes maternas ligadas ao parto domiciliar nesse povo.

Nesse relato, Tixa se recorda de uma mulher que precisou ser transferida para a urgência por causa de uma intercorrência:

No dia que nós tava lá, ai Dôra disse ‘Tixa, eu vou pedir para ela ir pro hospital’. Dôra tinha feito o toque e acho que Dôra achou alguma coisa estranha. Ai vamos atrás do carro. Aí quando chegou lá pra cima o menino nasceu. Aí Dôra se agonizou na hora, eu disse: o que foi? Ela disse: ‘espera já que eu te digo’. Ela disse ‘Tixa o menino estava laçado, com dois laços no pescoço, por isso que me agonizou. Não dá tempo não’. Já pensou meu Deus eu tá numa hora dessa, eu morro! (TIXA, I.N. 24/11/2018).

Até a década de 80 as crianças Pankararu nasciam através das parteiras. Depois da implantação do SUS e a inclusão em território indígena de serviços de saúde as próprias parteiras passaram a se interessar pelas práticas biomédicas (GIBERTI, 2013), tanto que as mais jovens parteiras e aprendizes são funcionárias do sistema de saúde indígena.

Então surge a reflexão de qual dos saberes estão sendo usados no atendimento ao parto das mulheres Pankararu e que as parteiras estão ensinando a suas aprendizes, principalmente Dôra que protagoniza como a mestra educadora de mais de uma dezena de aprendizes e que, ao mesmo tempo, trabalha como técnica de enfermagem no posto de saúde?

Algumas questões precisam ser refletidas sobre o saber tradicional e o científico. A primeira é que eles não possuem a mesma forma de construção, medicação e resultados, um é baseado na “percepção” no sentir o outro em conceitos porém a convivência de ambos é plenamente possível e aceitável (CUNHA, 2007).

A mesma autora traz que saberes científicos exercem uma influência hegemônica em todos os campos da ciência, ditando regras até que outro paradigma o suplante (CUNHA, 2007), isso inclusive dentro do SUS. Ela retoma destacando que os saberes tradicionais têm suas múltiplas realidades validadas localmente e exercem sua funcionalidade para a cosmovisão da população local, porém, este último não constitui

um conjunto acabado que se deve preservar, um acervo fechado transmitido por antepassados e a que não se vem ao caso acrescentar nada. Nada mais equivocado. Muito pelo contrário, o conhecimento reside tanto ou mais nos seus processos de

investigação quanto nos acervos já prontos transmitidos pelas gerações anteriores (CUNHA, 2007, p. 78).

A medicina utilizada pelos povos Pankararu é empregada com muito mais frequência pelas parteiras do que a prática medicalizadora da sociedade brasileira (SILVA, 2017). A inserção de saberes científicos no conjunto de conhecimentos trazido por Dôra foi realizada posterior a sua atuação como parteira através do curso de técnica de enfermagem. Entretanto, ela tem fortes raízes na tradição Pankararu e isso se mostra presente e recorrente nas suas narrativas e ao ser escolhida pelas crianças da escola próxima ao posto para prestar entrevista do sobre o que era ser uma mulher de tradição e exercer esse papel entre os Pankararu.

No caso específico de Dôra, Lovo (2017, p. 64) traz em um subcapítulo de sua dissertação uma breve história de sua família e relata que foi com “seus estudos” que ela pôde “levar à aldeia seus saberes tradicionais associados a biomedicina, tornando-se uma pessoa a quem se pede ajuda tanto para fazer um parto, uma reza, ou outro atendimento na área biomédica. Seus esforços para estudar tiveram como finalidade principal o sustento através de um vínculo empregatício mas eles também trouxeram o conhecimento das aldeias do território Pankararu pois inicialmente, como agente comunitário de saúde, Dôra trabalhou um pouco em cada comunidade como servidora do SUS além disso como parteira.

Retornando à pergunta, pondero que ela surge de uma visão mais de fronteira para perceber onde inicia a aplicação de um e termina a utilização do outro do que uma visão intercultural que tenho presenciado no campo de estudo. Brilhantemente, Cunha (2007) coloca na realidade que os saberes tradicionais são mais explorados de forma adversa do que como aliado, e que uma cooperação entre os pesquisadores dos saberes científicos e os detentores de saberes tradicionais pode ser instituída se baseada em colaboração mútua. Ainda destaca, que habitualmente aos saberes científicos são antecidos pelos saberes tradicionais, por exemplo, a partir de plantas que são utilizadas nas comunidades há dezenas de anos e que a indústria descobre sua ‘utilidade’.

Portanto, o questionamento a respeito da utilização da demarcação desses saberes vem a ser desnecessário demonstrando uma tentativa de “fronteiras ostensivas e ostensivamente policiadas (SANTOS, 1988, p. 48). Nos relatos da parteira existe a fala de cuidados trazidos pela ciência biomédica mas também de aplicação da ciência do povo Pankararu ao ponto que o êxito de sua aplicação e seus resultados se assemelham ao que Santos (1988) aponta como o cruzamento de saberes, aqui tratado como objetos, no texto “Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna”:

Os objetos têm fronteiras cada vez menos definidas; são constituídos por anéis que se entrecruzam em teias complexas com os dos restantes objetos, a tal ponto que os objetos em si são menos reais que as relações entre eles (SANTOS, 1988: 59).

Giberti (2013, p. 19) em sua dissertação, observou a “riqueza e a diversidade de conhecimentos e práticas Pankararu com relação ao parto, ao resguardo e ao cuidado com os bebês que envolvia tanto os saberes aprendidos dos mais velhos” como as ações de prevenção, tratamento e recuperação disponibilizados no SUS.

De fato, Dôra construiu seu saber das duas formas mas ela sabe bem quando usa cada um dos seus saberes e inclusive como os ensina. É o que o Prof. Saulo Feitosa (2018) chama de “intermedicalidade” que seria o “diálogo entre os saberes da saúde”.

Para finalizar esse subcapítulo, questionei a Dôra como ela ensinava suas aprendizes e ela foi firme em sua resposta: “já boto elas pra praticar, assim elas aprendem” (DÔRA, D.C. 11/09/2018), certa da validação de sua metodologia. E Roseane, uma de suas aprendizes, fala sobre o modo de ensinar, o estímulo quanto educadora e visão de comunidade sobre o ofício de parteira:

ela foi uma boa professora. Ela é [boa professora], e ela incentiva: ‘hoje vou ficar olhando, quem vai fazer é vocês’. E ela só entra quando vê que a coisa está séria. Quando o menino tá de outra posição, que nós ainda não tem a ‘manha’ de virar ele aí ela entra, se não ela deixa a gente sozinha e só fica olhando, ‘façam, porque toda não é toda hora que eu to aqui não, todo dia não to aqui não!’, e foi um bem que ela fez pra mim porque se esse dia que ela não tava aqui e essa menina tivesse ganhado, e eu tivesse me amedrontado, né, eu não ia ter feito! Então eu acho assim, que ela é uma boa professora pra nós, eu acho que hoje todas que passaram por ela, se forem fazer um parto só faz. Não fosse ela... (ROSEANE, I. N. 11/10/2018).

A fala da aprendiz demonstra o desfecho exitoso da forma de ensinar da parteira, bem semelhante “educação integral transdisciplinar [que são] capazes de promoverem um pensamento que não mais fragmentem, reduza ou dissocie a realidade” (MORAES, 2015, p. 20). Outras evidências que podem a caracterizar como uma educadora transdisciplinar é o estímulo a autonomia e a demonstração de confiança do educando, o incentivo ao desenvolvimento das habilidades, mesmo as mais complexas quando o bebê está em outra posição, a consciência de que a aprendiz é uma continuidade de sua missão como parteira, “a relação dialógica necessária para que o educando reflita sua realidade e desencadeie ações transformadoras” (STRECK *et al*, 2014, p. 96-7).

Para as parteiras Pankararu, ser parteira implica em ser detentora de uma sabedoria, ela precisa ensinar esse saber. “Eu desejo mais é assim ver as parteiras unidas, trabalhando, ensinado as aprendizes pra sempre ter uma pessoa de referência naquela comunidade” afirma

Dôra na sua biografia (MORIM, 2017, p. 60). A autora continua e conclui que elas, as parteiras, acreditam que a “união e o repasse dos saberes fazem parte desse porvir” (MORIM, 2017, p. 60).

4.9. “Seja bem-vinda” (DÔRA, I.N. 11/10/2018): cenários e situações de aprendizado.

Caminharemos por algumas situações e cenários que possibilitam as parteiras e aprendizes enfrentar as dificuldades coletivamente. Mas também das alegrias nos acompanhamentos em partos das mulheres Pankararu.

É importante trazer que o contexto de morada dessa etnia é de casas de alvenaria em sua maioria, separadas por cercas muito mais pela preservação de suas casas pelos animais que vivem soltos como burros, jegues e cachorros, esses últimos são abundantes. Não existe asfalto entrando por Itaparica/Jatobá até a saída a caminho de Tacartu, que representa mais de 12 quilômetros. Ao andar nas terras Pankararu percebo a mudança da areia ao longo do território, tem localidades com areia bege e barro amarelo, vermelho e branco (Fotografia 19). Pergunto se é com esses barros que são feitas as pinturas corporais, Dôra (D.C. 23/11/2018) responde que esse barro se chama Toá ou “Tawá” (OLIVEIRA, 2004, p. 15) e acrescenta que por ser semelhante a uma cal de pintura civil, em épocas anteriores ele era usado para pintar as casa.

A situação de aquisição de alimentação é difícil. Para comprar uma quantidade maior de gêneros alimentícios eles se deslocam até o município de Paulo Afonso na Bahia, que é fronteiro e tem uma distância de 44 quilômetros de Itaparica/Jatobá/Pernambuco. Localmente, os alimentos possuem valores elevados e variedade limitada. Carnes e grãos como feijão e arroz são os mais caros, produtos de higiene também. Na aldeia a falta de água provoca restrição no cultivo de frutas e hortaliças nos quintais (Fotografia 20). As carnes mais consumidas são os derivados de porco, aves e bode criados nos quintais. Disponíveis para comprar, as carnes de peixe e de boi são mais infrequentes.

Os cultivos mais comuns são de feijão, mandioca, milho, coco, cana-de-açúcar, consumida abundantemente nas garapas das festas, murici, umbu, manga e pinha. A penúltima em menor quantidade porque, segundo os moradores, existe uma crença no adoecimento da árvore mangueira em detrimento de seu dono adquirir a doença

Chikungunya³³, inclusive tema de uma dissertação em andamento da Fundação Oswaldo Cruz. Já as pinhas, soube que antigamente as pinheiras produziam em abundância mas hoje com escassez de água elas produzem em menor quantidade.

Fotografia 19 - Barro vermelho das Terras Indígena Pankararu – aldeia Jitó. Momento do diálogo sobre a cor do barro. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

³³BRASIL, 2017. Chikungunya é uma arbovirose causada pelo vírus chikungunya, seus sinais e sintomas são clinicamente parecidos aos da dengue – febre de início agudo, dores articulares e musculares, cefaleia, náusea, fadiga e exantema.

Fotografia 20 - Quintal de uma família na aldeia Brejo dos Padres. Terra Indígena Pankararu. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Diante esse rápido panorama, o questionamento que pode surgir é de qual seria a relação entre essas dificuldades enfrentadas pela etnia e as situações colocadas pelas parteiras nos cenários do parto. Ela será elucidada ao longo do subcapítulo. Começo por uma das parteiras que não conversei diretamente por estar no espaço coletivo com outras parteiras e aprendizes mas ela iniciou a contar a história. Então comecei por suas palavras para dar mais sentido a história narrada.

Mesmo dentro do povo Pankararu existe diferenças culturais quase imperceptíveis para quem é de fora, mas elas são visíveis para as pessoas da etnia. A parteira conta que tem mulher que mora na palmeira (que é uma comunidade de uma aldeia), e o povo dela é todo diferente, conta que as parteiras quando vão atendê-la precisam ir preparadas para ajudar porque ela vive numa situação econômica muito difícil. Isso nos faz cogitar que essa mulher tem filhos rotineiramente. Ela continua dizendo que ajudaria se houvesse um riacho com água para ser utilizado nas necessidades e diz que a água é escassa na aldeia. Dôra entra na conversa, conta que foi atender a um parto com uma aprendiz e precisaram tirar lenha para

cozinhar para a mulher. Além de acompanhar a mulher no parto, elas contribuem nos afazeres da casa, aqui com a alimentação da mulher. Ela diz que “nem um pau de lenha não tinha, nem um garrancho. De primeiro a gente ia atrás e só tinha jurema e Marisa tava lá quebrando: creio, creio, creio, quebrando jurema” (DÔRA, I.N. 11/09/2018).

Um pirão é cozinhado costumeiramente para que a mulher tenha energia depois do esforço do parto e ele deve ser preparado depois do parto. Giberti (2013, p. 150) descreve que “o pirão é a comida por excelência da mulher recém-parida. Trata-se de um prato com arroz, frango e o seu pirão, mistura de caldo com farinha de mandioca”. A outra parteira continua contando que ela e sua ajudante, Dona M., parteira, avó de Érika, mas que naquela época já tinha passado o protagonismo da condução do parto para as demais presentes, contribuía mais com seus pedidos, que serão explicados mais na frente.

Diante apenas da iluminação do luar, elas desceram até a localidade do Bebedouro que assim como a outra, não tinha energia elétrica. Dona M. mandou ela fumar e deixa-la lavando as roupas do parto no riacho que nessa época, ainda tinha muita água. Mesmo sendo a noite, não levaram nenhum instrumento que produzisse faísca para fazer uma fogueira. Em meio a completa escuridão, cantavam para espantar o silencio da mata quando escutaram um apito, ‘fiu, fiu’, muito próximo, imediatamente responderam: ‘eita meus pai véi, graças a Deus, muito obrigado pela força, não sei o que..., e eu ali, mas eu olhava pro mato pra vê os caboclo’ (DONA B, I. N. 11/09/2018).

Dôra lembrou de C. outra mulher que se juntou ao grupo nesse parto, “ela não participa, mas no momento tá ali, mas ela fica fora, fazendo os pedidos dela e quando termina ela era a primeira a cantar” (DÔRA, I.N. 11/09/2018). Além do canto ela comemorava através da dança. E Dona B. justifica a atitude de C.: “Mas tudo isso é uma participação porque a gente pensa que ela tá la fora, ela não tá ajudado aqui [no parto] mas ela tá fazendo os pedidos dela” (DONA B, I. N. 11/09/2018). Os pedidos correspondem as rezas que afastam o mal e protegem a mulher, como visto anteriormente. “Uma especialista com função não somente fisiológica, mas ritual” (GIBERTI, 2013, p. 122).

O que chama a atenção é que o parto se mostra como uma situação mobilizadora de profundas trocas entre o humano, a natureza, os seres espirituais (SANTOS, 1988) e ele é só mais um os quais os Pankararu promovem para socializam suas experiências e saberes. Lovo (2017, p. 43) reconheceu na cosmologia desse povo que é frequente as pessoas se reunirem, principalmente em suas casas e estas fazem parte da “produção de afeto, pessoa e memória”. O propósito das reuniões é de partilha de memórias, problemas na comunidade e na família, planejamento de viagens, entre outros temas, onde os “atores sociais presentes se recordam de

uma lembrança, pois compartilham um domínio comum. Para que ela exista é necessário um laço de afeto interligando o grupo” (p. 44). O parto exerce o nó dessa teia que interliga parteiras, aprendizes e ajudantes.

Os partos acontecem em qualquer hora do dia, não tem hora marcada para o início das dores do parto. As aprendizes aprendem isso em seu processo de formação, inclusive em meio as variadas festas da tradição Pankararu. Uma das aprendizes conta que estava cozinhando para os participantes da festa, e estava na hora principal que era o cozimento do pirão. Um homem chegou informando que sua mulher estava com dores, ela precisou deixar o que estava fazendo para auxiliá-la. Marisa conta que acompanhou Dôra em inúmeros partos, “era de madrugada, nós dormia na casa da gestante. Minha mãe dizia ‘tu passou noite e dia...’ (MARISA, I. N. 23/11/2018), ambas tinham compromissos duplos com as mulheres e com seus trabalhos formais no SUS. “Ai a gente tinha que ficar [com as mulheres]. Teve vezes que a gente ficou mesmo, passou a noite e chegou cedo em casa”.

Mesmo estando com Dôra como aprendiz por anos, Marisa (I.N. 23/11/2018) ainda não se sente segura para pegar menino sozinha: “eu vou ter coragem e vou ser parteira”, ela não acompanha as gestantes sem supervisão da parteira inclusive por causa do material do parto que ela ainda não tem. Esse kit de parto é doado pelo MS aos Estados que ao promoverem as oficinas fornecem as parteiras (PERNAMBUCO, 2016).

Mês passado tinha uma para ganhar bebê, era umas 11:00 horas da noite e eu só ouvi me chamar, aí pensei: quem tá me chamando esse horário? Quando fui pra fora era uma menina pra ganhar neném, os sobrinhos dela vieram atrás deu, aí eu não tenho nada [do kit de parto], nem luva eu tinha, aí eu disse: nem luva eu tenho; eles responderam “nós chamamo Dôra mas ela não está lá”. Aí eu disse: volte lá e chame ela. Responderam: “nós fomos lá e Dôra não tá”. Respondi: ela tá sim, chame na janela por causa dos cachorros, passem o arame [da cerca do vizinho] e chamem ela pela janela que ela responde. Foi que eles vieram e chamaram elas pela janela e ela ouviu. Ela [Dôra] pensava que eu ia para lá, aí eu imaginei: eles não encontraram Dôra e foram com ela para o hospital. E Dôra estava com ela sozinha; ela disse: “você não foi?” [ajuda-la no parto]. Aí eu disse: porque você não mandou eles atrás deu, porque eu imaginei que eles não iam encontrar você em casa e eles iam par ao hospital (MARISA, I.N. 23/11/2018).

Marisa insistiu que os rapazes chamassem Dôra e imaginou que ao não encontrá-la, eles iriam para o hospital. Posteriormente, ao encontrar a parteira, Marisa tomou conhecimento que não deu tempo nem sair da casa da parteira, a mulher pariu lá mesmo. Muitas vezes as parteiras e aprendizes precisam atuar onde estão e esse local não é necessariamente a casa da mulher.

Quando o parto acontece na casa da parteira, ela geralmente tem algum alimento para fazer o pirão da parida, mas se ela não tiver, a vizinhança que, cientes do evento do parto na aldeia, não recusa em ajudar. Na casa das mulheres essa escassez alimentar é mais frequente e a ajuda vem das mesmas fontes: dos vizinhos. Juliana conta aqui que de um parto que ela foi ajudar e que contribuiu na alimentação da mulher: “só vi fazer o pirão de galinha, e tem umas que nem galinha tem, e quando a gente tem a gente dá” (JULIANA, I.N. 25/11/2018).

As aprendizes, além de criarem estratégias para suprir a necessidade alimentar da mulher pós parto, elas também passam por necessidades quando a cada a mulher é desprovida de alimentos. Erika conta que atendeu a um parto e buscou o que almoçar e só conseguiu alimentos para esse fim num horário mais tarde do que o habitual: “foram procurar algo pra comer, não tinha não, era a tarde, a gente tinha terminado de almoçar, era umas três horas da tarde” (ERIKA, I.N. 23/11/2018).

Além de tomarem providência em relação a alimentação, o ambiente onde o bebê nascerá precisa estar adequadamente limpo haja vista, que o parto requer um ambiente higienizado (BRASIL, 2010). As equipe parteira-aprendiz desempenham esse papel como relatado a seguir: “quando chegou a gente ainda foi limpar tudo, ela [a mulher] aperriada com dor e nós limpando o quarto. [...] Joguemos caixa pra um lado, colchão para outro. Às vezes tá apertadinho com muita coisa e a gente vai tirando” (DÔRA, I.N. 11/09/2018).

As situações de emergência no parto são indesejadas entretanto, elas eventualmente podem ocorrer e nesses casos a parteira e sua aprendiz estabelecem a necessidade do encaminhamento da mulher para o hospital. Em um dos relatos, a parteira se mostra orgulhosa pela confiança dos profissionais de saúde da unidade hospitalar em relação a sua capacidade de resolução nesses casos. Entretendo, na avaliação de gestora da saúde, essa fala se traduz em negligência da equipe de saúde mais adiante justifico o porquê.

Uma delas conta que, ao levar uma mulher em situação na urgência para o hospital de Itaparica ela deu entrada e foi atendida, cuidada e medicada e por um profissional médico. Os demais profissionais da equipe conversam entre si e uns orientam os outros que, na ausência do profissional médico, eles não recebam a mulher que a parteira vem trazendo da aldeia, porque se ela não conseguiu solucionar o problema que gerou a urgência, eles no hospital sem esse profissional também não iriam conseguir solucionar.

A unidade hospitalar de emergência, apesar de ser utilizada de forma errônea por muitos usuários do SUS (O'DWYER, 2007). Esse não foi o caso. O hospital de Itaparica localiza além está há poucos quilômetros de distância da aldeia é a unidade que deve atender as necessidades urgentes de saúde da aldeia, é o hospital de referência. É função do hospital

de referência atender as urgências nos partos domiciliares evitando as mortes maternas e neonatais (BRASIL, 2010).

Por outro lado, Pereira (2012) busca aproximar os leitores de uma reflexão sobre a doença, afirmando que o seu conceito é dado a partir da área médica, e ao lidar com as pessoas, é fundamental que o cuidador relativize esse conceito. O que é considerado como doença para a medicina nem sempre é conceituado igualmente para a cosmologia da comunidade tratada, sobretudo em povos indígenas. Mura (2012, p. 143) explica que para alguns povos indígenas “as doenças que manifestam sintomas como dor de barriga (inclusive diarreias), dores musculares e das articulações são geralmente tratadas pelos índios com o uso de plantas medicinais [...]”, portanto, ao buscarem a emergência, as parteiras e aprendizes estão conscientes que o atendimento é vital e a equipe de saúde tem a atribuição de estar apta e disposta a atender suas demandas.

Dôra conta em meio a conversa com uma de suas aprendizes sobre um caso sério de urgência, que a mulher teve um sangramento vaginal intenso mesmo antes do bebê nascer. Ao encaminhar a mulher para a unidade hospitalar, simultaneamente tomou providências no caminho, utilizando ervas, proferindo suas rezas (Fotografia 21), chamando seus ajudantes espirituais ao passo que chegando no hospital o sangramento tinha parado, como relatado a diante:

Eu peguei e levei quando C.. teve hemorragia, antes do menino sair deu hemorragia nela. Foi! Quando eu cheguei lá o menino nasceu aí peguemo logo, amarremo um bocado de mato, ai corremo pro hospital e quando cheguelo lá tinha parado, aí a doutora ficou doidinha, perguntou [o que ela tinha feito]: ‘que foi isso Dôra?’. E e queria que dissesse o que tinha feito, que eu desse a ela [a receita]. A menina lá queria desamarar, aí a doutora disse ‘não!. Não desamarre não porque se Dôra colocou aí é porque precisa”. Ai quando eu saí, ela ficou pelejando com C... [a mulher que teve a hemorragia]: ‘cadê a erva, me dê um pouquinho’. Ela disse: ‘mãe Dôra levou’, ela [a médica] respondeu: ‘mas que tá cheirando’. Mas num deu. Aí ela [a parida disse]: ‘tudo curiosa querendo saber nosso remédio, eu num dei!’ (DÔRA, I.N. 24/11/2018).

Apesar do modelo de parto no Brasil ser prioritário no que se refere ao cuidado biomédico (ODENT, 2016), nesse relato a intenção do profissional é de entender o cuidado prestado pela parteira e aprendiz e que foi continuado apesar de estar no ambiente hospitalar. Esse acolhimento da parteira como acompanhante não ocorre nesse tom em todos os plantões e nas unidades hospitalares mais próximas. Morim (2017) ao colher as biografias de parteiras de Pernambuco, a narrativa de abordagens grosseiras e discriminatórias é frequente nos dias atuais.

Quanto a insistência do profissional em saber quais ervas a parteira lançou mão para conter o sangramento, condiz com o que Cunha (2007) traz referente a compreensão conhecimento dito tradicional para a utilização da coletividade em contraposição a triagem para um grupo seletivo dos saberes científicos (IDEM). Habitualmente as mulheres submetidas a internações e tratamentos hospitalares entregam seus corpos passivamente crendo plenamente na capacidade profissional e na condução do cuidado prestado pela equipe (SILVA, 2017). Aqui a intenção não é apontar a falta de confiança da mulher na profissional nesse relato acima, longe disso. É por outro citar a lealdade e a observância de não exteriorizar um saber secreto entre a parteira e a parida, segredos da etnia, mantendo o conhecimento na esfera do feminino-tradicional e não do médico-científico (BRENES, 2005).

Vale salientar que a parteira quanto membro da sociedade Pankararu faz parte de uma rede de saberes tradicionais locais com delimitações que a própria sociedade impõe aos externos, e não corresponde a “limites físicos” (CAPRA, 2005: 95) obviamente, mas como colocado acima “limites de pressupostos, de intimidade e de lealdade – um limite continuamente conservado e renegociado pela rede de comunicações”.

Fotografia 21 - Local de reza da parteira Dôra. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Em sociedades indígenas, onde a interação com cuidado biomédico é intensa, as mulheres tendem a desacreditar no seu potencial biológico de parir e “associar o parto a um evento de exposição a riscos que só o conhecimento científico e a intervenção médica podem prevenir ou conter” (SILVA, 2017, p. 42). As parteiras e aprendizes Pankararu, sobretudo das aldeias Brejo dos Padres, Jitó e Saco dos Barros vem persistindo em oferecer a possibilidade de ter um parto sob seu protagonismo das mulheres onde elas vivenciem um trabalho de “parto ativo” (BALASKAS, 2015).

Diferente dos outros mamíferos, as mulheres sentem a indispensabilidade de manter ao lado alguém para ajudar no evento do parto. ODENT (2016, p. 39) justifica tal necessidade pela condição humana do bipedismo que interfere anatomicamente no nascimento e, sobretudo, pelo “medo, ansiedade, [...] dor”, entre outros fatores sociais como a “tentativa de adequação as normas comportamentais”. Este último é comprovado em sua tese a partir dos exemplos de diversas comunidades indígenas onde as mulheres dão a luz a seus filhos sozinhas.

Em Pankararu é diferente, parir é uma situação partilhada com outras mulheres e elas não desejam estar a em casa, quiçá no hospital. Isso é algo que as aprendizes vivenciam ainda crianças ao presenciar o fluxo de mulheres ajudantes e parteiras chegando para o nascimento de crianças nas suas casas ou em casas vizinhas.

É função da parteira ir ensinado a aprendiz o compromisso de cuidar do binômio mãe-bebê. Mesmo em contextos em que a função do partejar proporciona gratificações da comunidade por essa função, como em Melgaço no Pará (FLEISCHER, 2007, p. 187), “a prioridade do atendimento dessas parteiras permanecia sobre as parturientes. O compromisso era com a mulher com dor. São elas quem mobilizam o dom, a experiência oferta, o trabalho das parteiras”. Independentemente de quais sejam as intencionalidades econômicas ou pessoais, a ocasião dentro da normalidade em casa ou na urgência dentro do hospital, o que a parteira deseja é uma finalização de sucesso para mãe e crianças e que esse último possa ser recebido com um “seja bem-vinda”, frase da parteira Dôra (D.C. 11/10/2018).

Nos últimos dias que passei no campo encontrei o cacique da TIP. Lembrei que ao apresentar a o projeto ao povo Pankararu em dezembro de 2017 ele me questionou sobre a responsabilidade da parteira sobre o parto e sob o binômio mãe-bebê. No evento, respondi que o parto domiciliar é de compromisso coletivo entre a família, parteira, comunidade e o SUS, que a implicação de culpa não é direcionada para uma pessoa específica e que assim como o povo Pankararu tem interesse na permanência do parto domiciliar e de receber mais uma criança, a parteira partilha igualmente desse desejo (D.C. 10/03/2019).

Capra (2005, p. 96) lembra que “para interpretar algumas coisas, nós a situamos dentro de um determinado contexto de conceitos, valores, crenças ou circunstâncias”. Então lembrei-o da sua pergunta e a partir de uma escuta sensível pude compreender sua manifestação no dia da apresentação. Ele me contou anos atrás tinha uma pessoa próxima sua que era parteira. Durante um atendimento, a grávida teve problemas sérios de convulsão e ele a conduziu em meio a urgência até o hospital mais próximo. Mesmo passando pelo atendimento hospitalar, a mulher faleceu e essa ocorrência o deixou extremamente chocado na época e essa memória o acompanha até os dias de hoje.

De fato, a morte materna é um evento que mobiliza e traumatiza a família e a comunidade. Na dissertação de Silva (2017), há relatos de perdas maternas antigas nessa etnia mas a memória da “rede de comunicação social” (CAPRA, 2005, p. 94) é permanentemente revivida e “autorregenerada”. Por exemplo, ao falar sobre o assunto com e para uma pesquisadora. Luciano (2006, p. 212) traz a justificativa sobre a importância e o cuidado sobre as mulheres para os povos indígenas em geral e refere que “essas preocupações são maiores por conta da força das tradições que fundamentam a constituição das famílias extensas e as relações sociais e de parentesco, nas quais a importância da mulher é vital, ou seja, perpassa prioritariamente por sua representação social. Mas o que somos seres sociais dentro de um sistema social e cada um com sua posição na relevância na rede (CAPRA, 2005).

Durante o período de trabalho no campo as parteiras e aprendizes não contaram casos de morte materna, mas surgiu a morte fetal em raros casos, isso provavelmente se deve a melhoria das condições de saúde e de educação (MORIM, 2017), de ações mas mesmo assim sugeriram num contexto mais geral.

As próprias protagonistas desse trabalho afirmam que a conjuntura do Pankararu tem melhorado aos longos dos anos e isso se deve a educação, saúde (MORIM, 2017) mas sobretudo a iniciativas de organização internas desse povo.

4.10. “Deus dê uma boa sorte!” (DÔRA, 10/10/2018): saberes essenciais.

Quis trazer como saberes essenciais aqueles que pude identificar na vivência e nas conversas no campo como conhecimentos que as parteiras ao longo do tempo ensinam para suas aprendizes e os que elas próprias reconhecem e mencionam como elementares e primordiais na sua formação. Destaco aqui a minha limitação quanto pesquisadora que, mesmo imergida desde o ano 2000 na vida profissional com as parteiras e vivendo o campo

de pesquisa, é absolutamente esperado que outros saberes essenciais sejam importantes e que não tenham sido alcançados ou percebidos por mim.

O primeiro destaque é baseado no título desse subcapítulo, porque entender a responsabilidade sobre a vida daqueles que está recebendo em suas mãos no parto é primordial para as aprendizes. Essa responsabilidade em cuidar e abençoar é levada para o resto da vida e, verdadeiramente, as pessoas estão no seu círculo de convivência e na comunidade para trazer essa memória à tona.

Dôra trouxe um exemplo de como seu cuidado perdura por longos anos ao contar que, transitando dentro das ruas da aldeia, encontra jovens que nasceram em parto domiciliar, por suas mãos, utilizando bebidas ao ponto de ficarem embriagadas e lamenta que estejam naquelas condições. Conta que em certa ocasião isso lhe provocou tristeza ao ponto de confrontar o dono de um estabelecimento comercial que por respeitá-la e principalmente saber que ela estava certa, calou-se envergonhado. “Quando a gente vê no erro a gente conversa, dá conselho”, conclui ela (DÔRA, D.C. 26/01/2019).

Como segundo destaque, chamo atenção sobre significado na terra e da natureza para os indígenas vai além da representação de “um meio de subsistência” (FIALHO, 2016a, p. 198), essa correlação é real mas ela vai além, sua cosmologia e rituais do sagrado estão profundamente imbricados com ela.

Estar com parteiras e aprendizes é poder aprender em todas as conversas, aprender sobre a vida e o mundo visível e invisível, sobre a natureza e seus diversos significados da sua utilização, limites e respeito. No caminho, na viagem para o encontro de parteira do Araripe em Exu, elas instituíram um espaço de troca de conhecimento em relação a utilização das plantas, a viagem durou quase quatro horas.

Na biografia de algumas parteiras de Pernambuco, a autora faz um breve resumo do que as parteiras Pankararu utilizam nas circunstâncias do parto e os quais vou tentar trazer as falas das parteiras e aprendizes:

embora cada parto seja único, há um certo roteiro em seu desenrolar. [...] é comum o uso de ervas, rezas e orações para situações específicas, bem como defumação para purificação de ambientes. O campião (um tipo de cachimbo) e o ato de fumar para fazer pedidos e invocações aos encantados integram o cenário do parto. Massagens para apumar o bebê ‘desalinhado’ e aliviar as dores da mãe e soprar uma garrafa para auxiliar a saída da placenta são algumas técnicas utilizadas (MORIM, 2017, p. 54).

A utilização das plantas é comum entre os povos indígenas, eles “possuem uma ampla e detalhada farmacopeia” (MURA, 2012, p. 143) que empregam nas “práticas de cura” (p.

130) beneficiando-se delas nos “distúrbios emocionais, sociais, políticos e cósmicos, buscando garantir uma melhor vivência individual e coletiva”.

Dôra como educadora e como uma das parteiras mais acessada entre as Pankararu, tem em sua casa cascas de plantas guardadas, que ela chama de “casca de pé de pau”. Ao visitar uma de suas parentes que tem o mesmo ofício, ao lado de sua residência existe um espaço delimitado por uma cerca onde são plantadas praticamente todas as plantas que ela utiliza no parto e para o tratamento de doenças (D.C. 11/09/2018).

Ao chegar na casa da gestante, Juliana traça um roteiro de atividades que é iniciado justamente com a utilização das ervas “a gente primeiro né quando chega na casa da pessoa a gente dá um remédio pra beber, então a gente ensina vá no canto, pegue o remédio e bote na água, depois a gente vai ensinando, conversando com elas [...]” (JULIANA, I.N. 25/11/2018).

A utilização de plantas é algo aprendido através de gerações de mulheres e das parteiras, sendo assim, é rotineiro que ao chegarem na casa das mulheres para atendê-las elas já estejam fazendo usos de chás, banhos ou defumadores (Fotografia 22). Isso é trazido na fala de Dôra ao ser questionada sobre como as gestantes sabem que precisam tomar um chá para ajudar no parto. Sua resposta é que ela “escuta da mãe dela [que], aprendeu com a avó, né, porque quase todo mundo aqui, os mais velho sabe, que tem mulher que quando a gente chega lá, manda ela tomar: vá tomar esse chá, e a mãe dela diz: ‘eu fiz ainda agora pra ela’” (DÔRA, I.N. 12/09/2018).

Del Priore (2015, p. 224) descreve esta prática desde o Brasil Colônia, onde as parteiras e as mulheres auxiliavam as parturientes terem seus bebês, “utilizando práticas tomadas de empréstimo à medicina antiga, [como] os recursos fitoterápicos extraídos do quintal e gestos transmitidos pelas famílias”.

Durante a conversa com Tixa, que mesmo sendo aprendiz, demonstra o conhecimento na utilização das plantas, ela explica detalhadamente quais ervas usar, para quê e quando usá-las. Durante o trabalho de parto usa “[...]imbuzeiro, pirão de pimenta do reino para aumentar as dor, as mulher pensa que é para parar a dor e é pra aumentar! (TIXA, I.N. 24/11/2018). Após o parto, como a função não deve ser de aumentar a dor e sim segurar a “mãe do corpo” (FLEISCHER, 2007, p. 133) ou a “camarada do corpo” para Tixa, são utilizadas outras ervas com aplicação direta na barriga da mulher:

Jasminho, mastruz, alfavaca, quando não acha alfavaca coloca outra, esqueci...manjerição![...] A amarrar direitinho, a amarrar porque tem muié que fica sentindo dor na barriga. Aí ela ensina o que vai fazer. Que diz esse povo que é a camarada que fica solta, as mulher diz que é a camarada do corpo. [...] Aí amarra um remédio (TIXA, I.N. 24/11/2018).

Mais à frente falaremos novamente sobre a função e o destino da placenta. Depois que a mulher libera a placenta, a parteira Juliana ensina como prevenir sangramentos depois do parto, de forma semelhante à descrita pela aprendiz: “depois do parto a gente manda buscar as ervas pra amarrar e a gente vai ensinando tudo depois que a mulher ganha a gente ajeita, sabe como é...” (JULIANA, D.C. 24/11/2018). Dôra e Neide detalham ainda mais referindo o uso das ervas com uma cinta com ervas para evitar cólicas e o sangramento e para elas “fecha as cadeiras” da mulher (D.C. 26/01/2018).

Fotografia 22 - Ervas plantadas no quintal de Dôra. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Essa orientação presenciei em oficinas de parteiras e mais recentemente as parteiras Pankararu mostrando como era feito o procedimento num encontro de parteiras em janeiro de 2019. Barroso (2001, apud FLEISCHER, 2007: 141) aponta que autores encontraram a mesma prática sendo utilizada por parteiras de outros estados do Brasil e explicita melhor o procedimento que consiste no “ato de sentar nas cadeiras (quadris) [e isso] significa fechar o

corpo da mulher porque quando ela tem o bebê há uma dilatação, portanto, é necessário voltar tudo ao normal”.

A aprendiz Tixa trata a ‘camarada do corpo’ como se fosse algo que precisasse ser controlado na barriga da mulher, uma força que toma conta dela após o parto e que deve ser controlada através de ervas e por rezas. Já ouvi várias interpretações sobre a camarada ou dona do corpo, contudo, a mais frequente é a relatada pela aprendiz.

Dôra corrobora com Tixa, acrescentado que além de ervas são necessárias rezas que são proferidas pelas parteiras e aprendizes: “as rezas, no momento elas fazem os pedidos delas” (DÔRA, I.N. 11/10/2018). Os pedidos são acompanhados do uso do campião. Ela acrescenta apontando o instrumento como um elemento específico utilizado pela parteira Pankararu: “essas coisas aí do campião é uma coisa mais indígena, os outros não vão fazer isso [...] elas também tem como fazer os pedidos delas, as orações delas, como nós indígenas, a gente tem uma coisinha a mais”.

Para o ensino e prática de saúde brasileira, construída e concatenada com base na ocidentalização (SILVA, 2017), o entendimento dos aspectos espirituais correlacionados com saúde biológica, realidade das cosmologias indígena (MURA, 2012), por vezes é algo inconcebível. Como algo no corpo pode ser controlado através de rezas?

No ofício das parteiras, quaisquer que sejam a origem delas: tradicionais, indígenas ou quilombolas, “é comum pedir proteção antes de partir [para acompanhar um parto], inclusive para saber se vai ocorrer tudo bem no parto. [...] (MORIM, 2013, p. 7). Ao trazer a fala de uma parteira tradicional no seu artigo, a mesma autora expõe o poder que a parteira coloca na sua oração antes de ir atender o parto e como errar a oração muda sua atitude frente ao parto: “Eu fazia a oração. Se eu errasse a oração eu já sabia que tinha erro no parto. Se a oração fosse direto e eu não errasse, tava tudo certo. Mas, era errar, já tinha galho. Já sabia que não tava certo”.

Os pedidos de proteção se iniciam na saída para a casa da gestante e continuam durante o trabalho de parto e parto” (MORIM, 2013, p. 7-8). Uma das rezas mais antigas e que Del Priore (2015, p. 232) ao falar da condução do parto na Colônia traz, era utilizada para o bebê se desprender da mãe e para eliminação da placenta ao soprar “uma garrafa e exclamando: ‘Minha santa Margarida, não estou prenhe nem parida’ unia um corriqueiro mecanismo de expulsão – a força de dirigir o sopro e a devoção a protetora das parturientes”.

Moraes (2008, p. 195) lembra de questões relevantes que podem contribuir para compreender parte do universo do ensino da parteira no contexto da cultura Pankararu. A primeira que “somos corporeidade imersas em relações sociais de construção de

significados”, então para esse povo, suas rezas intercedem eficazmente sobre seus corpos e suas doenças.

Outra questão é que as “circunstâncias socioculturais influenciam os nossos processos cognitivos-emocionais” (MORAES, 2008, p. 195), portanto, ao perceber e aprender com a parteira, a aprendiz também está embebida de questões fundantes de seu povo que ela vai perpetuar na sua prática.

Tendo apontado essas questões, podemos verificar nas falas das aprendizes que as rezas, por vezes, são trazidas como uma possibilidade que se recorre para o parto transcender dentro do esperado até se constituir como solucionadora de perigo. Tamanha é a importância da reza para essa etnia que saber rezar e fazer os pedidos, independentemente de ser parteira, é uma das primeiras lições para os mais jovens. Dôra afirmou esse axioma quando colocou que as aprendizes “já nascem na tradição”.

Mura (2012, p. 150) explica que “os xamãs kaiowá transacionam conhecimentos ‘para cima’, isto é, com os deuses, recebendo deles os poderes e as rezas necessárias para intervir eficazmente no andamento do mundo”. Vários autores nos ajudam a pensar além das amarras da saúde a partir da complexidade do pensamento humano e da sociedade em que se vive, considerando fatores que vão além do que podem ser palpado ou auscultado, ou na possibilidade de que “há pelo menos tantos regimes de conhecimento tradicional quanto existem povos” (CUNHA, 2007, p. 78).

Sucrécia, ao detalhar o que a parteira ensina para aprendiz, dá um resumo que traz elementos práticos e técnicos para conduzir o parto como receber o bebê e a placenta, mas surge com uma ideia da necessidade de acolhimento da mulher no mesmo patamar dos outros elementos técnicos. A aprendiz cita que são necessárias no parto “massagens, chás, carinho, aconchego, e também o cuidado com os bebês, com a mãe e placenta, amamentação e higiene”. (SUCRÉCIA, I.N. 12/09/2018)

Por ser técnica de enfermagem de um dos postos da saúde indígena nas terras Pankararu, Sucrécia presenciou um parto domiciliar acompanhado pela enfermeira da unidade e conferiu uma opinião sobre o que viu. Diz que sentiu-se insegura ao acompanhar a profissional, coisa que não acontece quando acompanha a mãe que é parteira ou Dôra. Ainda, percebeu que a forma de tratamento prestado pela enfermeira é divergente da prestada pelas parteiras: “totalmente diferente: o carinho, o apoio” (SUCRÉCIA, I.N. 12/09/2018).

Ao citar a ausência do carinho e apoio no atendimento profissional presenciado, é que se compreende o porquê da sua fala inicial trazer elementos de acolhimento no atendimento junto a mulher. Ela finaliza o diálogo com uma crítica ao ensino dos profissionais de saúde

que, habitualmente, estão descontextualizados da prática e da realidade dos usuários que assistem: “no papel todo mundo pode saber, mas na prática...” (SUCRÉCIA, I.N. 12/09/2018).

Sobre essas reflexões, é fundamental perceber que as parteiras e as aprendizes não entendem o fenômeno do parto de forma unidimensional. No processo de parir elas conseguem “interligar saberes” (MORIN, 2000, p. 12) afastando-se da “especialização” que “abstrai, extrai um objeto de seu contexto e de seu conjunto, rejeita os laços e a intercomunicação do objeto com o seu meio, insere-o no compartimento da disciplina”.

Fiz questão de destacar anteriormente que as parteira e aprendizes não precisavam ser perguntadas para iniciar e prosseguir com a narrativa dessa pesquisa, o diálogo fluiu com desenvoltura por estar no campo de forma mais prolongada o que gera certa intimidade com as mesmas. A aprendiz Marisa foi uma delas que, com riqueza de detalhes, explicou sobre os ensinamentos da parteira no seu cenário de aprendizagem:

Como a gente ia lidava com a gestante, como era que dava massagem, como era quando o bebe tava nascendo. Ela [a parteira] pedia ajuda a gente: pegue aqui, pegue não sei como, faça assim...aí a gente fazia. Quando eu comecei a andar mais ela, tem vezes que ela fazia: “bote as luvas e venha aqui pra frente”. Aí eu dizia: vou não. Aí ela dizia: “você venha, venha aqui pra frente que eu vou pra aí!”. Por que muitas vezes eu não tinha aquele jeito que ela tem de fazer força com a mulher, ela dizia “agora venha pra pra frente para você pegar o bebê”, eu dizia: vou pegar não. Aí ela dizia: “vc vai sim, bote as luvas”. Aí quando tava perto de nascer ela dizia: “pula pra cá que eu vou para aí”. Nós mudava de lugar rapidinho; era uma rapidez mesmo, aí eu pegava o bebê. Quando foi uma vez, não sei o que aconteceu, ela disse: “você vai pegar o menino aí que eu vou ajudar a mulher, ela não ta tendo força pra botar o menino pra fora não”. Aí botei as luvas e pensei: e agora o que é que eu faço, será que eu vou machucar a cabecinha do bebê? Será que eu vou fazer alguma coisa com o bebe, só pensava no bebê. Aí ela disse: “pegue com jeitinho vá, pegue quando ele for botando a cabeça pra fora, você pegue com jeitinho a cabecinha dele, não precisa puxar, é só segurando que nós vamos fazendo o jeito”. Assim foi tão...eu via nascer mas eu nunca peguei assim de frente, de pegar o menino. Aí quando botou a cabecinha: vou machucar o menino, vou machucar o menino. E ela tava ali: “não se preocupe, se acalme, você não vai machucar o menino”. Quando vinha de vez eu dizia: vala-me Deus Dôra, que medo de machucar esse menino”. Ela dizia “mulé não precisa ter medo não que a gente não machuca, só é pegar com jeitinho”. Aí ela dizia: “vá pegue por baixo no pescocinho dele”. Aí eu ia pegava. Peguei o menino aí ela disse: “tá vendo você pegou o menino!”. E eu com medo de machucar a criança. Dôra ensina tanta coisa a gente. “Agora vamo limpar o bebê”, aí dizia como eu limpava o umbigo dele, ela dizia como se fazia tudo (MARISA, I.N. 23/11/2018).

No relato de Marisa, a prática de ensinar de Dôra mostra que ela acontece não pela “simples transmissão de técnicas para a transposição de conteúdo [...] mas de uma formação emancipadora que prepare sujeitos aptos a participação ativa no contexto da coletividade” (SOUSA, 2017, p. 104). A indução para independência é dada através do encorajamento. Na relação entre educadora e aprendiz, ela segue acalmando-a e conduzindo-a mesmo diante de

uma experiência nova de pegar o bebê. Vemos aqui uma educação construída para proporcionar a “emancipação do sujeito”, a partir de sua prática de vida e cultura (STRECK et al, 2014, p. 8).

Sobre o que Marisa viveu inusitadamente nesse parto, Moraes (2015, p. 172) alerta que ao presenciar “momentos de vida intensos e significativos, de vivência plena do aqui/agora, integrando intuição, ação, pensamento e sentimento em processo de fruição”, aprende-se de forma inteira. Esse acúmulo pode gerar uma experiência ótima e criativa de aprendizado que jamais é esquecida.

Intuição é um pensamento que chega e pode ser materializada partir de uma necessidade percebida. Acionar o pensamento intuitivo do que fazer em situações de crise, que para Moraes (2015, p. 177), vem através de um “tipo de conhecer que é um apreender o mundo externo com o mundo interno”. A parteira aciona sua ancestralidade, suas vivências de partos próprios, se for o caso, e de partos que ajudou. Porém, existe situações as quais ela não tem experiência e que baseadas nessa inspiração ela toma uma atitude que salva vidas. Escutei Dôra falar sobre essa questão em nossas conversas mas na sua biografia ela já tinha contado por ser uma história emblemática.

Durante um parto que Dôra ajudou na presença de sua tia que é parteira, recebeu em suas mãos, um recém-nascido que estava sem respirar. Imediatamente ela iniciou movimentos de reanimação que poderiam fazer o bebê voltar a respirar. Esse procedimento perdurou por mais de trinta minutos. Ela conta na sua biografia que a mãe não tinha muita noção do que estava acontecendo mas na tentativa de salvar o bebê, as parteiras

utilizaram massagens, estímulos e também rituais e pedidos. [...] em determinado momento, Dôra achou que ele tinha realmente ‘parado’. Cortou o cordão umbilical, enrolou o bebê num pano e o ‘sacudiu’ nos braços da tia Ana enquanto ela cantava, cantava, cantava pedindo auxílio aos encantados. Foi um ideia que eu tive de minha cabeça [...] nesse movimento o bebe fez um barulho, respirou e logo em seguida chorou. Junto com ele choraram todos que lá estavam. ‘Todo mundo foi chorar porque foi muito emocionante. Eu não vou esquecer esse parto nunca na minha vida (MORIM, 2017, p. 58).

Esclareço antes do próximo parágrafo que, por constituir uma pesquisa na área de educação, constantemente os aspectos relacionados essa área está transversalizado nos subcapítulos mesmo que eles tragam a princípio outras idealizações.

Retomando a questão dos saberes essenciais, as aprendizes contam que uma orientação dada pela parteira educadora é de “deixar a mulher na posição que ela quiser ficar” (D.C. 25/01/2019). Já em relação ao bebê ainda na barriga, Dôra (I.N. 11/10/18) descreve que, quem

assiste a parturiente “tem que saber a posição da criança, ver os batimentos, se ele tá bem, se ele tá entrando em sofrimento, saber também se mãe está bem”. Apesar de sermos interrompidas pela sobrinha, falar sobre seu trabalho é um prazer para Dôra, então ela retoma a conversa sobre o que é necessário observar durante o trabalho de parto:

principalmente saber se a mãe está bem e se o bebê também está as vezes a mãe está bem e o bebê está em sofrimento, as vezes ela não tá sentindo nada. Ai é um momento de a gente levar para o hospital para ver o que vai fazer. Ela tá com 42 semanas, não ta sentindo nada [de dor] a gente tem que ter uma avaliação de um médico para ver se...tem que ter a opinião de outra pessoa (DÔRA, I.N. 11/10/18).

Se a parteira Dôra gosta de falar de parto, ela aprecia ainda mais conduzi-lo. Num trecho de sua biografia ela deixa isso claro como trazido a seguir: “Cada parto tem uma emoção. Porque é uma coisa que eu gosto de fazer. Gosto de ajudar. Fazer o parto não. Quem faz o parto é a mulher. Eu só ajudo. Ajudando, auxiliando. Usando minhas ervas [...] Não tem dia nem hora” (MORIM, 2017, p. 59).

Sobre não ter dia ou hora para atender a partos, Roseane conta sobre o último parto que ajudou há poucos dias da nossa conversa, ela foi pega de surpresa conforme sua narrativa a seguir. Estar preparada para imprevistos é uma das lições mais importantes que as aprendizes precisam aprender, elas podem ser surpreendidas a lidar com o inesperado real do parto.

O último parto que fiz mais ela a menina está com um mês e pouco, foi um dia de domingo, tinha ido na casa da minha comadre passear, foi dar uma voltinha al, quando cheguei lá fiquei um pouco sentada, quando vi, só foi o menino, filho da mulher que tava parindo: “mãe quer parir, mãe Dôra já tá lá ela mandou vocês subir, e é pra ir logo”. Oxe num passei nem em casa, fui chegando lá, fui ajeitando as coisinhas [o material de parto], a mulher já ganhando. Sempre é assim, é o marido, a gente deixa o que fazer e tem que correr, pra ajudar. [...] (ROSEANE, I. N. 11/10/2018).

Então peguei, corri, fui na casa de Dôra, porque ela já deixa a bolsa dela arrumada, se ela não tiver qualquer uma de nós pode chegar e pegar. Peguei a bolsa dela, corri e quando cheguei lá a mulher já estava em cima da cama, fiz o parto sozinha. Dôra chegou no outro dia: Dôra vai olhar a mulher pra ver se eu fiz certo. Aí Dôra foi: ‘tá tudo certo, tá tudo normal, ta tudo bem graças a Deus!’ Mas nós dá rizada (ROSEANE, I. N. 11/10/2018).

Nessa fala, Roseane cita os materiais do kit de parto domiciliar e sua habilidade em manejá-lo diante o sucesso do resultado do parto narrado. A aprendiz ainda não possui seu próprio kit que, pelas recomendações do MS, eles só devem ser entregues às parteiras mediante qualificação da mesma e a atuação ativa na comunidade (PERNAMBUCO, 2016). Entretanto, mediante suas experiências, a aprendiz soube manuseá-lo na ocasião. Morim

(2013, p. 7) expõe que é “comum ter o material para a assistência ao parto separado já que boa parte das parteiras entrevistadas [no inventário] havia participado de cursos de capacitação e tem o kit da parteira, além de outros itens que podem ser necessários”.

Tecnicamente, toda parteira precisa estar com o kit preparado para assistir ao parto no momento que for chamada. Essa é outra lição para a aprendiz. Contudo, diante imprevistos, a parteira lança mão da criatividade para utilizar instrumentos como facas e tesouras domésticas, por exemplo, para o corte do cordão umbilical.

Isso aconteceu no encontro de Parteiras e Pajés nas terras Atikum em 2018. Estava nesse encontro e participei enquanto servidora do Estado. Encontrei, no último dia do encontro, pela manhã, com Dôra e a sua irmã, Juliana. Vi que ambas estavam com rostos de uma noite mal dormida. Questionei o que havia acontecido. Contaram que foram chamadas na madrugada para ajudar em um parto mas justificaram que ambas estavam sem o kit de parto naquela ocasião.

O parente (como chamam os indígenas de outras etnias), informou que seguiria para o hospital. Dôra diz que Juliana ficou rindo. “Quando, oxe, num foi cinco minutos o carro voltou, eu levantei. [...] que tá acontecendo que ele saiu na estrada e já voltou. Ai ele: ‘Dôra, Dôra’. Eu disse: que foi? Ele respondeu: ‘não dá tempo não, a mulher ir não’. Procuremos luva, um bisturi, e um cordão” (DÔRA, D.C. 28/07/2018). Seguiram para a casa da gestante com o material que traziam consigo. As demais coisas que são necessárias no parto como bacia, lençol, álcool, que estão presentes na bolsa da parteira, elas arrumaram no local do parto. Portanto, mesmo que a parteira não esteja completamente preparada para atender ao parto, na hora que ela é chamada ela usa da criatividade para ter seus instrumentos essenciais. Se tiver alguma coisa na bolsa que sirva ela leva.

O imprevisto faz parte das experiências das parteiras e aprendizes e no ensino transdisciplinar, os educandos não são simples “telespectadores e receptores de conteúdos” ao contrário, eles fazem parte da construção do aprendizado situando-se “como colaboradores na construção do seu próprio conhecimento” (SOUSA, 2017, p. 106). Nessa sequência, Roseane aponta que as parteiras não ensinam as aprendizes apenas a cuidar do parto, elas também orientam estratégias de subsistência e de dificuldades de falta de material:

[...] ela ensinava a nós, tem momento até da gente improvisar, se não tivesse grampo umbilical, a gente usa gaze e nesse dia eu me peguei assim, sem nem um grampo, então cortei a gaze, amarrei o umbiguinho direitinho, quando ela chegou no outro dia eu disse: ‘vá lá em I..., e olhe lá se foi cortado certo. Ela chegou lá: ‘ta tudo direitinho’ (ROSEANE, I.N. 11/10/2018).

Ainda sobre a fala acima, após a conclusão do parto, a aprendiz solicitou a aprovação da parteira por sua condução, e ao mesmo tempo, mostrou-se feliz mediante o sucesso e bem-estar da mulher.

Essas duas falas trouxeram a temática da avaliação. Sobre esse tema, Moraes (2008) coloca que a avaliação transdisciplinar perpassa a verificação do aprendizado para docente, mas o educador a utiliza também no sentido de perceber se sua ação pedagógica está sendo frutífera e se o discente vem desenvolvendo “sua capacidade de aprender a aprender”. Ela continua enfatizando que, quando a avaliação não envolve “provas objetivas” e sim uma série de observações diretas, indiretas e subjetivas, ela se afasta da avaliação convencional e ao ponto que se aproxima de um processo avaliativo que possui “natureza complexa e, portanto, trabalha com a realidade educativa que é dinâmica, processual, relacional, indeterminada e não-linear” (MORAES, 2015, p. 236).

Em anotações do diário de Campo (D.C. 11/09/2018), durante as falas coletivas de parteiras e aprendizes, uma delas trouxe passos importantes que necessitam ser feito por quem está assistindo o parto. O corte do umbigo é sempre citado de forma acurada, e as aprendizes mencionam que as parteiras desprendem mais atenção para a orientação dessa etapa do parto: ‘corta o umbiguinho assim, pega assim olhe a posição’. [...]. Até o horário, ensina a gente quando a gente chega para ver, quantos minutos, né ela fica sempre orientando” se referindo as contagens que a parteira ensina: das contrações da barriga e do coração do bebê. Escutar o coração do bebê através do instrumento que vem no kit de parto, o estetoscópio de pinnard (BRASIL, 2010) e Dôra (D.C. 08/10/2018) justifica que “na falta do sonar uso o pinnard, mas o sonar é mais rápido!”. Auscultar o coração do bebê é essencial na atividade da parteira. Esse método é ensinado para suas aprendizes, pois informa que o bebê está bem.

Ainda sobre o umbigo, Juliana (I.N. 24/11/2018) descreve como ele deve ser cuidado: “meça assim, três dedo, amarra assim”. “É bom lembra que cortar o umbigo é umas das principais atribuições de uma parteira, tida como uma das que mais exigem perícia, experiência e instrumentos adequados” (FLEISCHER, 2007, p. 115). Outra aprendiz, continua: “Depois que nasce corta o umbigo, arruma ele direitinho, bota ele na cama pra dormir, aí na mesma hora não tão dando banho não! Antes assim que ele nascia dava banho, agora não. Se nascer de noite nós só damos banho bem cedo!” (TIXA, I.N. 24/11/2018).

No que refere ao banho do recém-nascido, as parteiras do Pará orientam o banho do bebê tardiamente, após oito dias de nascido. Elas próprias vão na casa da puérpera banhá-los (FLEISCHER, 2007). Nas oficinas iniciais ministradas pelo MS, de um modo geral, o banho nos bebês era orientado nas primeiras horas (BRASIL, 2010). Entretanto ao longo dos anos

com a implementação da reanimação neonatal nas oficinas de parteiras pela Rede Cegonha, essa orientação foi modificada. A limpeza do recém-nascido com água passou a ser indicada depois de no mínimo 6 (seis) horas de vida. Essa atualização recomendada pelas novas diretrizes do MS já é aplicada entre as Pankararu em virtude da participação delas nas oficinas e atualizações promovidas pelos órgãos públicos.

Durante sua narrativa, ao ser perguntada sobre os cuidados com o recém-nascido, Juliana além de descreve os cuidados com o bebê, lembra da placenta, órgão importante para a gestação e nascimento: “então o menino a gente pega depois que placenta sai a gente corta o umbigo ajeita direitinho para segurar, aí depois, a gente não usa assim que nasce o banho não, a gente limpa bem limpinho, aí a gente limpa o umbiguinho bem direitinho, [...] e agasalhamos direitinho” (JULIANA, I.N. 25/11/2018). Saber o que fazer com a placenta faz parte dos conhecimentos que aprendiz deve adquirir em sua formação.

Nas conversas as parteiras Pankararu não detalharam o destino da placenta depois do parto, mas a partir do diálogo das oficinas de parteiras indígenas, enterrar esse órgão é o destino dado habitualmente. Na unidade hospitalar ela é desprezada no lixo específico para materiais biológicos. A placenta esteve durante o período de gestação levando nutrientes para o feto e após sua expulsão ela não tem mais função aderida ao útero.

Igual cuidado é mantido pelas parteiras do Pará, que enterram as placentas nos quintais das casas, servido de nutrientes para a terra. Uma crença sobre a placenta é o perigo dela ser “desenterrada e comida por animais” (FLEISCHER, 2007, p. 142) constituindo um estado de vulnerabilidade da mulher que incidem em doenças relacionadas ao resguardo quebrado.

Depois do nascimento do bebê a placenta se descola do útero e é expulsa igualmente via vaginal. Quando ela demora em soltar as parteiras lançam mão de estratégias para sua expulsão: a placenta não pode permanecer no útero por muito tempo. As parteiras do Pará utilizam a “orações, café forte com manteiga, mudança de posição da mulher, chá de ervas abortivas, participação de rezadeira e/ou benzedeira” (FLEISCHER, 2007, p. 140). As plantas que eram utilizadas para aumentar as dores no trabalho de parto para “estimular a expulsão do feto ou da placenta eram usadas para terminar abortos incompletos” continua a autora (FLEISCHER, 2007, p. 43). Dôra em um dos seus ensinamentos diz que as ervas que são amagas, aquelas que ao serem degustadas amargam ao paladar, são as usadas para a expulsão da placenta e que as mulheres não devem usar no período gestacional por provocar aborto (D.C. 26/01/2019).

No que se refere a alimentação após na gestação e após o parto, para as parteiras de Melgaço não existe uma regra de ingestão alimentar como em Pankararu. Na gestação e no

pós-parto a recomendação das paraenses é da utilização de uma comida leve e não gordurosa (FLEISCHER, 2007). Já para as parteiras de Pankararu o pirão é essencial para renovar as forças da mulher e Juliana explica que ele não pode ser de porco: “a gente sempre faz um pirão de galinha, de bode, de boi [...] [mas que] não pode porco e peixe. Nunca vi fazer outras coisas não, só vi fazer o pirão de galinha” (JULIANA, I.N. 25/11/2018).

Quanto a ajuda dada em casa, essa é uma atitude comum das parteiras, sejam elas em décadas anteriores (DEL PRIORE, 2015), seja em contextos dentro de Pernambuco (MORIM, 2017) ou fora do Estado (FLEISCHER, 2008). Dôra (I.N. 11/09/2018) ressalta a importância da organização da casa para o parto, e as aprendizes são introduzidas nessa rotina da organização do lugar do parto e da colaboração com os afazeres no pós parto: “quando cheg[amos] a gente ainda foi limpar tudo, ela [a mulher] aperrida com dor e nós limpando o quarto”. Dôra traz outros exemplos de contribuição com a parida: tiram lenha pra fazer fogo, fazem a comida da mulher, lavam os panos usados no parto. No dia seguinte, retornam para verificar o binômio mãe-bebê estão bem, banham a criança, cuidam da casa e da comida da família se tiver necessidade.

Independente do parto ser em casa ou no hospital, a presença de algum da família que saiba indicar e proporcionar um contexto favorável ao resguardo é fundamental (FLEISCHER, 2007).

Erika conta de um parto que ela acompanhou no qual a família era bastante necessitada, “era uma família bem carente, ela não tinha nada, aí já foi de outra, da prima dela, tive que comprar fralda descartável na mesma hora. E tinha umas fraldas de pano”. O papel de ajudar a família com doações está no conjunto de cuidados que as parteiras e suas aprendizes fazem junto às famílias. Numa visita puerperal quanto ACS, a aprendiz encontrou uma casa com situação difícil e que a manta que a criança estava usando foi retirada kit de parto domiciliar “era um menininho mas ele tava com uma manta rosa, [...], só peguei ele assim, ela disse: ‘foi a parteira quem deu a ele’. Aí eu jurando que tinha sido no hospital, mas depois que eu soube que foi tia A. que tinha essas mantas e a única que ela tinha era rosa” (ERIKA, I.N. 23/11/2018).

A declaração de nascido vivo é o documento oficial de registro das crianças nascidas no território brasileiro (BRASIL, 2010). Nos partos realizados no território Pankararu esse documento que possui uma numeração controlada a nível nacional é preenchida pela equipe de saúde da família na localidade onde a mulher reside. Porém, para preenchimento de tais dados, é necessário que estejam registrados dados sobre o parto. Nesse sentido, as iniciantes necessitam aprender esses dados para prestar informações de preenchimento desse formulário.

O caderno de Dôra, citado anteriormente (Fotografia 12), estão anotados os partos que ajudou, a hora do nascimento, peso, tamanho do bebê e outros dados essenciais de nascimento e nos partos ela induz as aprendizes a exercitarem esse registro. No kit de parto domiciliar há balança, fita métrica entre outros instrumentos de relevância no parto.

Na discussão do que será ensinado para o educando mesmo que na saúde ou educação, é fundante uma relação dialógica anterior que possibilite a reflexão por aquele que será contemplado com o ensino como dizia Freire (2002) que ao permitir o diálogo com o aluno, essa abertura ensina aos docentes aprenderem, provoca a criatividade e provoca a adesão com partícipe do processo.

O que é ensinado para as aprendizes de parteira é o que se tem de mais comum na sua rotina na comunidade como a utilização das ervas e a condução de partos que elas têm a oportunidade de presenciarem desde jovens, isso induz a um aprendizado criativo e eficiente.

Para concluir lembro das palavras de Dôra e de Luciene trazidas previamente nesse manuscrito ao afirmarem ser “aprendizes”. Essa noção de “incompletude” (GEERTZ, 1989, p. 73), ou seja, o sentimento que tem sempre algo a aprender, paira sobre a atividade de parteira de ambas. Portanto, se as parteiras têm ainda a aprender, as aprendizes que estão no início de suas carreiras precisam ter a consciência que o conhecimento absoluto não será alcançado. Contudo, diante suas falas e do encorajamento de suas mestras, vê-se que o ensino que está sendo construído coletivamente vem possibilitando a atuação de mais parteiras e aprendizes nessa etnia.

4.11. “Não fui eu quem disse: agora vou ser parteira, foi a mulher (LUCIENE, I. N. 11/09/2018): o título de parteira.

Saber quem concedia a titulação de aprendiz para parteira a não fazia parte dos objetivos específicos dessa pesquisa, mas ao apresentar como as parteiras Pankararu escolhem as aprendizes no processo de formação de parteira, a pergunta seguinte é de como é conferida essa qualificação.

Entre as narrativas gravadas e conversas fiz esse questionamento. Esperava uma resposta que fizesse referência a um processo avaliativo a partir de uma prova na prática, por exemplo. Vislumbrei inúmeras possibilidades, mas obtive a resposta de uma forma simples e sem vaidade.

Antes de trazê-la, vale dizer que a formação das aprendizes para o povo Pankararu não passa pela ausência de serviço convencional de saúde nem por dificuldade de acesso as terras indígenas ou transporte. Na hora de ajudar sempre tem algum carro particular ou veículo do Polo Base para dar suporte.

Por isso é interessante deixar exposto que “a organização indígena tradicional responde às necessidades e às demandas internas da comunidade indígena, como a organização diária dos trabalhos coletivos, das festas e das cerimônias, e a representação étnica [...] a tradição do grupo” (LUCIANO, 2006, p. 62) e é claro, o parto domiciliar.

A primeira pessoa com quem conversei sobre essa questão foi Luciene, e mesmo afirmando que é “eterna aprendiz” prossegue garantindo que “ser parteira depende da comunidade e das mulheres: “Não fui eu quem disse: agora vou ser parteira, foi a mulher. Não fui eu que determinei o tempo de ser ou não. [...] a mulher que diz se ela é parteira”. Aqui a parteira conta de um parto que participou e a mulher assistida lhe titula como parteira: “minha comadre é uma parteira” (LUCIENE, I.N. 11/09/2018). Ou seja, a atribuição do título de parteira na etnia Pankararu é conferido pela comunidade e por quem recebeu a assistência e não por sua determinação própria ou pela parteira que está proporcionado o processo de formação.

Após alguns dias estava com Dôra, era final da tarde a televisão estava ligadas e iniciamos uma conversa e perguntei a partir de quando a parteira diz que a aprendiz é uma parteira formada. Falo que conversei com Luciene e fiz a mesma pergunta. Dôra me responde exatamente o que foi trazido por Luciene: “A depender da comunidade e da mulher, não fui eu que, assim, que” faz um intervalo e reflete. E conclui “[...] foi as mulher que diziam: Dôra é parteira, Dôra é uma ótima parteira. Não fui eu quem determinei o tempo que era ou não” (DÔRA, I.N. 13/09/2018).

Luciene foi aprendiz de Dôra por mais de 10 anos no período que morou em sua casa enquanto nora. Atualmente ela é chamada para atuar como parteira com frequência, sobretudo na ausência de Dôra. Por outro lado, a educadora conta orgulhosa como as mulheres concederam certificação à nora ao mesmo tempo que fala de Juliana, sua irmã, que era aprendiz, mas que hoje também tem o título: “[...] as mulheres já tão dizendo, ela é parteira, não é parteira. Como do parto que ela fez mais Julia minha irmã, e a cumadre dela disse ‘minha cumadre é uma boa parteira né’” (DÔRA, I.N. 13/09/2018).

No ensino formal indígena e não indígena quem concede o título ao educando é o professor juntamente com a instituição de ensino. Já na comunidade, não é a educadora

parteira quem formaliza o status de formação e sim aquela que recebeu o cuidado, ou seja, a usuária do atendimento da aprendiz.

Mesmo com a outorga do próprio povo Pankararu, ao responder minha pergunta de como é dado o título de parteira, a aprendiz Roseane, provavelmente pelo viés de conhecer meu trabalho com as parteiras na SES, traz na sua resposta a certificação dada pelo seu povo mas acrescenta a validação da titulação de parteira por algum órgão, como relatado a seguir: “Nós passa a ser parteira é com a confiança do povo. Mas que nós tem um certificado alguma coisa assim nós não tem não” (ROSEANE, I.N. 11/10/2018). Para fechar nosso diálogo, coloco que não há certificado melhor que a validação do povo e ela concorda comigo: “Tem não”.

Fleischer (2007) ao falar sobre a problemática a certificação de órgãos públicos, mesmo que superficialmente, por não ser foco da sua tese, coloca que para as parteiras que passaram por qualificações recorrem ao que foi abordado e empregam nas conversas, discussões e solicitações junto aos responsáveis pela saúde local, o que de certa forma traz uma vantagem das que passaram por qualificações sobre as outras que não tiveram a oportunidade.

Porém, para as Pankararu, as oficinas apesar de serem um campo de disputa de quem participará ou não, em razão das poucas vagas disponibilizadas, as parteiras e aprendizes não as utiliza para aumentar méritos e sim para somar aos seus conhecimentos e trazer a atualização para as outras. Isso impõe respeito: se preocupar com o conhecimento do outro em benefício da sua comunidade.

Dôra conta que na aldeia do Espinheiro, Serrinha e no Macaco, três aldeias Pankararu, poucos partos ocorridos são consequência do seu convite e deslocamento até outras aldeias. As parteiras que são de lá não tiveram aprendizes nem ensinaram a algum familiar, elas também não participam das qualificações que são oferecidas. Então a parteira que frequenta assiduamente as oficinas e qualificações exerce o papel de atualizá-las além de ensinar as mais novas: “elas estão ali aí eu coloco elas [as parteiras mais antigas] pra fazer, mesmo elas véias. Elas dizem: “e aí?”. Aí respondo, vai pegando assim, vai fazendo assim para ajudar...” (DÔRA, I.N. 10/10/2018).

O pensamento na construção do saber a partir da concepção de superioridade está bastante voltado à lógica de estruturação de uma “soberania institucionalizada e o monopólio epistêmico da ciência” que em primeiro lugar é necessária uma formação reconhecida por um órgão de cunho científico. Outro aspecto, é o não reconhecimento da genuinidade e da valia dos povos que recebe o serviço. Se contrapondo a essa soberania, Santos (2007: 57) afirma

que “não [se] podem ocultar e impedir o reconhecimento de que há outras formas de conhecimento [reconhecimento] e outros modos de intervenção no real.

O mesmo autor (SANTOS, 2007, p. 54) afirma que “pensamento abissal³⁴” dicotomiza o pensamento cientificamente correto do não científico e incorreto, e da não possibilidade de convivência destes. Ainda, ratifica a relevância e a primordialidade do saber local para as ratifica a formação de redes “autossustentáveis” e da “a ecologia dos saberes” e nesse caso, a comunidade indígena. Se é a mulher recebe o cuidado ela é a pessoa que pode e deve reconhecer o trabalho da aprendiz.

É mister lembra que nas formações em geral, inclusive nas universidades, versa o “paradigma da homogeneidade [...] onde a diferença sempre foi considerada um problema a ser resolvido” (SANTIAGO, 2013, p. 10-11) inclusive reverberando na formação dos professores, profissionais da saúde, entre outros que vivenciam na academia uma educação colonialista e desrespeitosa com a diversidade.

O impacto de não reconhecer o saber local pode repercutir na dúvida da legalidade ou segurança do parto na aldeia e reduzir a sua procura pelas mulheres. Ao analisar como vem acontecendo os partos nas aldeias Pankararu, Silva (2017) associou a interferência do modelo biomédico e científico na escolha das mulheres relação aonde parir, como dito a seguir:

[...] é premente reconhecer que o parto das mulheres indígenas, a partir de um tempo recente, tem recaído sobre a dicotomia: ou parir conforme o modelo tradicional de seu povo, na aldeia, ou conforme o modelo medicalizador e intervencionista que predomina nos serviços que atendem o parto no Brasil (SILVA, 2017, p. 35).

Não há questionamentos sobre a capacidade formativa dos profissionais da saúde pela sociedade que imprime completa confiança nos profissionais de saúde certificados e creem na capacidade do aparelho formador destes (SILVA, 2017). Entretanto, “não somos sujeitos predeterminados, mas influenciados pelo que acontece ao nosso redor” (MORAES, 2015, p. 174) inclusive na formação que atende as necessidades da economia e do mercado. Aranha (2006, p. 24) alerta que “a educação não é, portanto, um fenômeno neutro, mas sofre com efeitos do jogo de poder [...]”. As más influências na formação (podemos assim dizer), inclusive dos profissionais de saúde que são indígenas, corroboram para distanciamento destes de sua tradição e no enfraquecimento da confiança nos detentores de saberes.

³⁴SANTOS, 2007, p. 72. Pensamento Abissal consiste em dois extremos no qual um deles desaparece completamente como realidade frente ao outro. “torna-se inexistente e é mesmo produzido como inexistente. Inexistência significa não existir sob qualquer modo de ser relevante ou compreensível”. É caracterizado pela “impossibilidade da co-presença”.

Marisa ao contar sobre que existia a desconfiança de certos profissionais diante do trabalho das parteiras lamenta que, uma das mais participantes das diversas formações, não era poupada das desconfianças dos profissionais de saúde que atendiam aos Pankararu:

Eu ficava calada, porque falar não ia adiantar de nada. Eu imaginava assim, como é que uma pessoa abre a boca pra falar isso, de todos os cursos de Dôra passa, de tudo que Dôra já sabe, de tudo que Dôra já fez de parto, e ainda tem gente que abre a boca para dizer uma coisa dessa sobre fazer parto em casa. [...] Só não conhecendo Dôra! Por que a gente que acompanha Dôra já sabe, [ela fala] ‘fico em casa no momento que eu vejo que não tá pra ganhar em casa puxo pro hospital, não fico com uma em casa’. E as pessoas abrem a boca pra dizer isso, gente da saúde. Não, num escuto mais isso não. [...] mas eu ouvia muito, não do povo, da comunidade, mas das pessoas que trabalhavam com ela, técnico e tudo dizia isso (MARISA, I.N. 23/11/2018).

Já outro profissional que vem trabalhando nas coordenações dos serviços de saúde indígena se diz plenamente confiante no trabalho das parteiras na etnia Pankararu, pela responsabilidade com que exercem e pelos seres Encantados que são acionados e acompanham o parto (SILVA, 2017).

Feitosa (2018) justifica a afirmação do profissional uma vez que na cosmologia dos Pankararu tanto quanto a de outros povos indígenas são baseadas em cuidadores da saúde, xamãs, pajés, rezadeiras, parteiras e por “territórios espirituais da saúde onde existe um cuidador”. Infelizmente esse aspecto é “na maioria das vezes negad[o] nos ambientes educacionais” e em outros locais, mas é preciso ter em mente que o “corpo e espírito não se separam[...] são dimensões entrelaçadas na misteriosa unidade sagrada constitutiva do ser humano” (MORAES, 2015, p. 101) e ao “interpretar alguma coisa, nós a situamos dentro de um determinado contexto de conceitos, valores, crenças ou circunstâncias” (CAPRA, 2005, p. 96).

Em 2018 durante o encontro de parteiras indígenas, ao apresentar-se para o grande grupo e com a seriedade de quem foi questionada por profissionais de saúde dentro dos serviços de referência e pelos vinculados ao DSEI, Dôra lembra que no início quando a começou a pegar bebês na aldeia os profissionais de saúde chamavam-na de afoita e desafortada, que acompanhar o parto em casa era coisa do passado, que parteira também o era.

Hoje as parteiras Pankararu dispõem da aprovação pela atuação dentro da etnia e entre os outros povos indígenas de Pernambuco. Esse reconhecimento se estende os profissionais de algumas unidades de saúde no entorno de suas terras, como contam Juliana e Dôra (D.C. 26/01/2019).

A narrativa se refere a um bebê que em abril de 2018 fará dois anos. Elas foram chamadas e logo chegaram na casa da mulher. Quando chegaram ele já tinha nascido, e a mãe estava com a mão sob o recém-nascido e chorando acreditando que ele estava morto. Quando a acompanhante da recém parida viu que a parteira tinha chegado, deixou o bebê e se aproximou-se dela relatando que ele estava morto. Dôra pediu para ela não falar para a mãe não se afligir.

Pela pressa, elas não levaram a bolsa com o material de parto, mesmo assim as manobras para ressuscitar o bebê foram iniciadas. O pai trouxe a bolsa rapidamente elas usaram o ambú e o bebê mostrava início de atividade, pegaram o carro e seguiram para o hospital fazendo os procedimentos. Elas escutaram o coração no bebê e não tinha som alto. Usaram a pera de aspiração que é fornecida no kit e retiraram as secreções no nariz e da boca que tinha o “beicinho “lascado” (DÔRA, D.C. 26/01/2019), o chamado lábio leporino, o que tornava a reanimação mais difícil. Eles foram para Itaparica, estava os dedos cansados mão não desistiu, o bebê também não desistiu, diante as manobras ele reagia fracamente.

Ao chegar na unidade hospitalar de Tacaratu, um integrante da equipe perguntou o que tinha acontecido, Dôra explicou que quando ela chegou o bebê já tinha nascido e que tava “molinho”. A equipe colocou oxigênio no bebê mas ela continuou a reanimá-lo e se espanta: “no hospital não tinha ambú não!” (DÔRA, D.C. 26/01/2019). Ela aponta que um dos integrantes da equipe diz que ela é muito chique por possuir o equipamento de reanimação chamado ambú. A mãe era diabética e a parteira lembrou que os bebês que nascem de mãe com essa doença, possuem a glicose baixa e diante essa informação medicaram-no.

Mesmo assim, o recém-nascido precisou ser transferido para Paulo Afonso – BA para unidade de saúde que oferecesse atendimento especializado e tivesse suporte para de seu problema. As parteiras não puderam acompanhar nessa etapa em virtude de falta de espaço no transporte mas o médico e enfermeiro acompanharam a transferência. Na unidade de Paulo Afonso o profissional medico passou o caso contando todos os passos do atendimento que a parteira prestou. O profissional perguntou a equipe de transferência “quem é essa parteira?”. A identificação dela foi cedida a equipe: que era uma parteira da aldeia de Brejo dos Padres, TIP. A médica parabenizou o desempenho no atendimento dela disse que queria conhecê-la. E ela diz em tom de sorriso: “toda vez que vou no hospital e vejo a médica eu me escondo!”. Todas que estão escutando sua narrativa dão uma longa gargalhada (DÔRA, D. C. 26/01/2019).

“Apesar de ser bastante respeitada na comunidade, Dôra se queixa da falara de apoio do governo municipal e dos profissionais certos hospitais que demonstram má vontade em

orientá-la [...]” (MORIM, 2017, p. 59). Contudo, o reconhecimento de profissionais da saúde não foi impulsionador para que Dôra seguisse sua carreira de parteira e sim o respeito de sua comunidade que ratifica seu trabalho que, salva vidas e que trazem novas vidas ao mundo.

4.12. “Toda vez que tiver assim pode me chamar!” (DÔRA, I.N. 10/10/2018): a formação das parteiras e os órgãos governamentais.

O programa de parteiras no Brasil teve sua implantação a partir de 1991 com a divulgação do documento norteador “Manual do Programa Nacional de Parteiras” (PNPT) e dois anos depois Pernambuco instituiu o Programa Estadual de Parteiras Tradicionais (BRASIL, 1991, 1994; PERNAMBUCO, 2016). A motivação pela qual o MS efetivou e institucionalizou o programa a nível nacional se deu por indução do movimento social e organizações não governamentais (ONG) que, ao aproxima-se das parteiras, identificou dentre outras, a necessidade de materiais para a assistência ao parto (FLEISCHER, 2007).

Pernambuco se destacou em relação ao programa de parteiras sendo referência para outros estados, e em parceria com o MS e ONG que trabalhavam com parteiras, promoveu a qualificação de dezenas de mulheres na região metropolitana, no agreste e no sertão do estado. Depois dessas ações o MS fez uma pausa no investimento no PNPT e priorizou programas de saúde que induzissem a formação de profissionais vinculados a unidades de saúde.

Após um período de incipiência, a partir do ano 2000, a gestão nacional voltou a investir recursos no PNPT voltados para identificação e qualificação das parteiras tradicionais no país e a sensibilizar profissionais da saúde para os trabalhos com as mesmas. A elevada mortalidade materna e neonatal, especialmente nas regiões norte e nordeste provocaram a implementação de tais metas estratégicas (BRASIL, 2010). Esse foi justamente o período que me inseri nas oficinas do MS, enquanto estagiária e depois como enfermeira.

Uma nova versão do “Livro da Parteira Tradicional” serviu de material didático interativo para as oficinas, ancorado nos aspectos da gestação, parto e pós-parto contemplando o processo de abortamento, planejamento reprodutivo, amamentação e cuidado com o bebê e o uso de plantas medicinais (BRASIL, 2012). O aprimoramento do cuidado das parteiras associados às boas práticas do período de gestação juntamente com os conhecimentos biomédicos são trazidos na atualidade a partir de oficinas de troca de saberes.

No que se refere as oficinas propostas pelos órgãos governamentais, autores versam em concordância com os cursos como forma de potencializar o cuidado e o acompanhamento das parteiras já que a saúde da gestão estadual e sobretudo municipal estão envolvidos, outros, trazem reflexões sobre a interferência no saber tradicional (FLEISCHER, 2007). No geral, elas focam nos sinais de risco que as parteiras podem identificar com precocidade e o encaminhamento seguro da mulher e do bebê para o serviço especializado. É estimulado a gestão local, além desses temas, trabalhar o enfoque sob as morbidades de saúde mais frequentes na localidade. Em Melgaço/PA, por exemplo, a ênfase está mais voltada ao pré-natal por ocasião das mulheres não aderirem a esse cuidado nas unidades de saúde da região (FLEISCHER, 2007, p. 134). Em Pernambuco, a articulação com o sistema de saúde local é enfatizada pela história fragilidade desse aspecto (PERNAMBUCO, 2016).

Existe outra versão da formação sob um molde mais tradicional onde as próprias parteiras proporcionam o ensinando às novatas que ocorreu com as parteiras em Pankararu induzidas através de um projeto da ONG Saúde sem limites (GIBERTI, 2013).

Além de proporcionarem atualização às parteiras, as oficinas estimulam a inserção de novas aprendizes na carreira do partejar. Houve situações em que as oficinas foram o marco inicial do ofício, mesmo o MS não recomendando a iniciação das parteiras dessa forma e sim a partir de uma construção familiar tradicional. Morim (2013) traz o olhar de pesquisadora e organizadora do Inventário de Parteiras de Pernambuco sobre essa forma de inserção no ofício:

[...] uma resignificação, já que em muitos casos elas encaram os cursos como uma formação de parteiras, uma porta de entrada para o ofício e [...] um desvio do escopo original desses cursos os quais foram idealizados com o objetivo principal de levar informações para parteiras já atuantes para tornar suas práticas mais seguras (MORIM, 2013, p. 6).

Ao perguntar sobre a diferença na sua atuação antes e após as oficinas, uma parteira aponta o procedimento da limpeza da tesoura, que passou a esterilizar antes de cortar o umbigo do bebê. A higienização desse instrumento é algo que as parteiras de antigamente não faziam. Outra mudança que repercute imediatamente no bem-estar do recém-nascido é o retardo do seu banho (GIBERTI, 2013). Antes o bebê nascia e era imediatamente higienizado com água e sabão. Na atualidade a orientação é a realização do banho após no mínimo seis horas por saber que ao nascer o bebê perde temperatura o que gera frio intenso e desequilíbrio de sua respiração nas primeiras horas de vida.

Os profissionais da saúde que exercem a função de educadores junto às parteiras são formados previamente numa oficina de 32 horas ministrada pelo MS para que posteriormente estes atuem na qualificação das parteiras. Nesse período são trabalhadas as temáticas relacionadas a partir de um metodologia interativa e flexível bom base no respeito, nas especificidades e nas culturas das parteiras (BRASIL, 2010). Exercitar o que foi trazido nas oficinas não é algo frequente pela irregularidade da ocorrência de parteiras e pelo pouco investimento do MS justificado pelo quantitativo de parteiras no Brasil que é pequeno se comparado aos demais profissionais e colaboradores da saúde.

Então, para o profissional que não é formado nessa perspectiva, entender e exercitar o diálogo entre o saber empírico das parteiras e o saber da academiária e torná-lo fluido entre o que é trazido do pelo educador e o valorizado pelas parteiras é fundamental porém difícil de exercitar. Exige um esforço próprio do profissional já que a indução governamental é escassa.

Vale destacar que não há obrigatoriedade nem implicações para parteiras tradicionais e indígenas que se recusam a participar das oficinas. Em Pernambuco 33% das parteiras que a SES tem cadastrada não passaram por cursos, oficinas ou capacitação (PERNAMBUCO, 2015; 2016, p. 4). Sua aceitação é de livre escolha e a negativa não impede que continue exercendo sua atividade na comunidade. Sua atividade é garantida pelo decreto que institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais (BRASIL, 2007).

Ao ter ciência da participação de outras parteiras nas oficinas da metodologia utilizada, a avaliação das parteiras que participaram e o entusiasmo que elas retornam para as comunidades, aquelas que não se dispuseram a participar de um encontro tende a se dispor a participar do encontro seguinte, como conta Dôra nessa narrativa:

[...] as vezes tem um curso e acontece alguma coisa e elas não vão. Só quem vai mais e tá disponível é Juliana, Tia Ana. A gente quando chama elas respondem: ‘mulé não sei se eu vá não’. A mãe de Tixa, Dona B., de vez em quando a gente convidava ela pra aqui [se reunir e] ela não perdia, só se tivesse doente. Quando era pra [participar] fora ela dizia: “o mulé não vou não...aí quando foi [para a oficina de parteiras em agosto de 2017] disse: ‘toda vez que tiver assim pode me chamar’. Ai eu digo assim, sua bruxa, você de primeiro não queria ir, agora... (DÔRA, I. N. 10/10/2018).

No que se refere a adesão às qualificações, um dificultador para reuni-las é a necessidade de deslocamento da sua vida cotidiana de seu território de moradia. Ao serem encaminhadas pela gestão local para um encontro, as parteiras comumente saem de casa no dia anterior para estarem presentes no início da oficina. Pensar num parente doente, numa

gestante em acompanhamento, nos filhos, nos bichos, no roçado, nas plantas, são algumas preocupações constantes que podem dificultar sua participação ativa nas atividades.

Ausentar-se de casa por 4 (quatro) dias para a participação de 30 horas de oficina, somado ao período de deslocamento que pode envolver trajetórias com vários tipos de transporte, inclusive barcos para as ribeirinhas, são circunstâncias que a idade avançada pode vir a limitar. Porém, mediante a movimentação das demais, a consideração com a comunidade e as parentes e a oportunidade de qualificação, mesmo aquelas mais idosas se dispõem a enfrentar o deslocamento. Dôra referenciando a oficina em Belo Jardim em 2017, traz o exemplo de uma idosa que se dispôs a viajar e participou mesmo com problemas de saúde o que mostra a importância dada pelas parteiras às formações: “Já dona S. diz que não vai mais para viagem longe porque não tá se sentindo bem [de saúde], mas ela ainda foi para cá” (DÔRA, I. N. 10/10/2018).

Apesar dos complicadores citados acima e do amplo entendimento sobre parto, as parteiras se mantinham curiosas nas oficinas e dispostas a participar e a compartilhar suas experiências, sobretudo as mais velhas que acumulam os ensinamentos de vários anos. Como estratégia para minimizar o inconveniente da saída de casa, a recomendação é que os encontros ocorram em localidades com área verde e uma estrutura que as aproximava à vivenciada por elas que é junto à natureza com local de espaço de convivência para conversas e trocas informais, Torés e a utilização do fumo e outros rituais indígenas ou não.

Para as Pankararu além da disponibilidade pessoal, o DSEI através do Polo Base Pankararu faz a organização das parteiras da etnia para envio aos convites oficiais de participação delas em eventos governamentais (Fotografia 23). A coordenação do polo tem Dôra como referência para convocar as demais, pelo que percebi, não por uma questão de autoridade, mas pela sua inserção na saúde indígena, pela integração junto aos profissionais e simultaneamente sua articulação com as parteiras da TIP e TIES.

Quando Neide (D.C. 24/01/2019) que é aprendiz, descreve com entusiasmo que “agora eu que tomei gosto, eu quero muito, quero muito ser parteira [...]” ela fala de sua insistência para Dôra a chame para os partos, apesar de morar longe mas também que ela seja indicada para participar das capacitações dando a entender que ao se fazer presente a coordenação do Polo Base e Dôra lembrarão dela: “ai eu digo: Dôra e eu?, Dôra me leve, Dôra me chama nos partos. Mas, mas é como ela fala ‘tem que fazer o pedido oficial mandar para o DSEI, o DSEI manda pra coordenação e a coordenação e Dôra é quem escolhe as pessoas pra participar”.

Fotografia 23 - Parteiras e aprendizes dançando Toré durante oficina de Parteiras Indígenas. Belo Jardim/PE. 2017.



Fonte: BARROS, 2017.

O DSEI/PE com objetivo de reunir as parteiras e aprendizes indígenas em todos de discussões sobre atuação, apoio e inserção dos serviços de saúde indígena, valorização da medicina tradicional e de sua identidade passou a realizar, junto com o encontro de pajé que já acontecia há dois anos, um encontro anual das parteiras.

No primeiro ano, 2016, aconteceu na TIP, minha inspiração para essa pesquisa. A temática estava envolta em identificação de parteiras nas várias etnias, mesmo aquelas que já haviam morrido. A estratégia de dar esse ponta pé a partir dessa etnia tornou-se um estímulo para que as outras parentes parteiras pudessem reconhecer que sua atividade sustentou os nascimentos de milhares de indígenas dentro e fora de Pernambuco e que mesmo sob negação de profissionais da saúde locais, sua atividade precisava ser mostrada e valorizada. O encontro foi emocionante, com choros e homenagens às parteiras do Tronco Velho de Pankararu visto que por ser em suas terras, as parteiras dessa etnia estavam em maioria.

No ano de 2018 a sequência do encontro ocorreu nas terras Kapinawá em Buíque e diante da repercussão positiva do primeiro momento reverberou num quantitativo maior de parteiras. A abordagem principal estava sobre descontinuidade do saber tradicional das parteiras e estratégias de visibilidade dentro dos povos e de permanência da atividade. Ano seguinte, os povos Atikum de Carnaubeira da Penha foram os anfitriões do encontro e as discussões giraram em torno do afastamento dos povos e dos profissionais de saúde, da

medicina tradicional dos povos. Além de profissionais da saúde os profissionais da educação estavam inseridos pois estes, além das famílias, devem valorizar preconizar o ensino indígena. São as “novas funções a nível coletivo: professores, agentes indígenas e profissionais indígenas” (LUCIANO, 2006, p. 62). Ficou claro que com a inserção de mais serviços do SUS, a biomedicina tem sido cada vez mais dominante no cuidado dentro das aldeias, fato que Silva (2017) trouxe na sua pesquisa.

Para tanto, as oficinas tem se desenhado como uma estratégia de resistência para as parteiras e empoderamento progressivo dos saberes científicos e biomédicos. As instâncias governamentais tem buscado contemplar as principiantes por compreender a importância da presença da aprendiz para a permanência do parto domiciliar nas comunidades e nas terras indígenas e pelo entendimento do modelo de atenção à saúde e suas variações (GIBERTI, 2013) que, nesse caso, requer a presença da aprendiz atendendo às “necessidades de saúde de cada sujeito como expressão de um dado grupo social e em determinado tempo e lugar”, como aponta Silva (2017, p. 31).

As parteiras também têm se mostrado como educadoras e apoiadoras do sistema formal de saúde tornando-a parceiras dos profissionais e uma importante força de trabalho para apoio às comunidades (BRASIL, 2010). Esse movimento contrário é explicitado por Müller (2017, p. 19) ao trazer a narrativa de Dona Prazeres que capacita suas “pupilas dilatadas” que geralmente vêm da academia quanto estudantes ou professores de serviços de saúde como profissionais formados, sendo a própria escritora uma delas.

Então a “simbiose” termo trazido por Dona Prazeres (MORIM, 2017, p. 18) significa que ela está usando os diversos aprendizados vividos na sua vida. Fleischer (2007) completa que

A cada atendimento, a cada puxação, as parteiras vão acumulando um conjunto de informações que lhes cercam de segurança para prever o tipo de trabalho que enfrentarão como também para decidir se atenderão ou não. São nos encontros [e oficinas] motivados pela puxação [que é a assistência ao parto] que aprendeu nos cursos de capacitação e os sinais que sua própria prática vem lhe ensinado há anos FLEISCHER, 2007, p. 136).

Por fim, as parteiras Dôra e Juliana contam de um caso que mostra claramente que se elas não tivessem passado pelas oficinas certamente o bebê não teria resistido ou teria ficado

com sequelas, fato que não ocorreu. Esse menino que nasceu revestido de mecônio³⁵. O mecônio consiste no conteúdo intestinal que o bebê libera naturalmente após o nascimento, de aspecto esverdeado. A médica do pré-natal orientou a gestante que ela retornasse ao serviço no dia 05 e dia 11 de maio ela não tinha ido. Juliana alertou-a a voltar para o pré-natal, ela disse que não iria, que só procuraria a unidade quando tivesse dor e se ela (Juliana) não estivesse em casa. Juliana continua descreve que “o menino chega era molinho aquela coisa feia, era feio demais, o menino parecia um ‘mulambo’, ele era verde”. Juliana e Dôra foram até o hospital de Tacaratu reanimado o bebê e usando o ambú, material que recebeu após a oficina de parteiras da SES em 2012 (D.C. 26/01/2019).

A partir de 2011, diante o elevado número de mortes de recém-nascidos em todas as regiões do Brasil, o MS verificou a necessidade de trabalhar intensamente com os profissionais de saúde com as parteiras tradicionais a reanimação neonatal.

Na narrativa acima, Dôra e Juliana aplicaram os ensinamentos que tinham aprendido duas semanas depois da qualificação e utilizaram o kit de parteira com o material de reanimação recebido na oficina. Essa oficina aconteceu em 2012 no município de Caruaru. Foi a primeira em Pernambuco promovida pelo MS com a inserção da temática de cuidados de ressuscitação do recém-nascido e da implantação de um novo programa voltado para a saúde materna e infantil.

Dôra e Juliana ao reencontrarem a equipe que ministrou a qualificação fizeram questão de contar o sucesso em salvar uma vida e do bom desempenho das facilitadoras, e dentre elas, eu!

³⁵Mecônio é constituído de conteúdo intestinal liberado pelo recém-nascido após o nascimento. Em caso de sofrimento do feto intra-útero o mecônio pode ser liberado pelo bebê ainda na barriga da mãe o que consiste em risco de morte para ele.

PARTE IV – APRESENTANDO A RECÉM-NASCIDA PESQUISA

5 BREVE RETOMADA: “todo índio tem ciência” (DÔRA, I.N, 25/01/2019).

O parto domiciliar faz parte da cultura do povo Pankararu e para que esse saber não se perca, as parteiras e aprendizes tem plena consciência de que a adoção do ensino de aprendizes é uma estratégia de perpetuação por que, como anteriormente apontado, os jovens estão buscando profissões para inserção no mundo contemporâneo e para seu sustento. Luciene justifica a necessidade da continuação do ensino indígena para esse fim: “faz parte da nossa cultura, eu que quando o tempo passar elas vão nos deixar. Quando elas param de atender não vai se perder como acontece em outras aldeias” (LUCIENE, I.N 11/09/2018).

Quando da colonização do Brasil, crê-se ainda que, para certos povos, existia essa pessoa que exercia o papel de aparadeira de meninos (DEL PRIORE, 2015). É claro que o nome de parteira não era estabelecido como se tem hoje na literatura e nas definições do MS, mas o papel exercido era o mesmo.

Por ser um evento onde as mulheres ajudavam as outras, no geral, elas eram amparadas pelas mais próximas que costumeiramente já possuíam a experiência pessoal. Para as que estavam tendo bebê e as que possuíam história anterior, dar à luz sozinha não era incomum. Os homens não eram bem-vindos nesse cenário, qualquer que fosse ele.

Para o Inventário do Instituto Nômades existia em 2013 cerca de 22 parteiras e 15 aprendizes (INSTITUTO, 2010), destas tive aproximação de 5 parteiras: Maria das Dôres, Luciene, Helena, Juliana e S.A.S. e de 6 aprendizes: Roseane, Iraneide, Marisa, Sucrecia, Erika, e Maria Cícera – Tixa. No encontro de parteiras indígenas promovido pelo DSEI-PE em 2016 estiveram presentes 10 parteiras e 14 aprendizes (DSEI-PE, 2016). A presença em maior quantidade dessas últimas leva a crer na seriedade e relevância as quais as educandas tratam o ofício que estão adquirindo.

As conversas informais e as narrativas aconteceram oportunizadas pela rotina dos dias vivenciados na TIP. Dessa aproximação colhi histórias emocionantes, histórias de salvamento de vidas, histórias de persistência e respeito ao seu povo. Infelizmente histórias de violência, desrespeito e enfrentamento. Essas escritas a partir de narrativas e parte do diário de campo que registrei digitalmente (parte ficou no próprio diário) originou 48 páginas digitadas.

A rede de educadoras parteiras e educandas aprendizes não é linearmente estabelecida como imaginado. Pelo contrário, a rede é constituída por variadas conformações das quais a oportunidade na ocasião do parto é que define. As teias de ensino de desenvolve e se envolve

com variadas conformações onde uma parteira ensina várias aprendizes e uma aprendiz vem sendo ensinada por múltiplas parteiras. É importante lembrar que isso acontece por não existir um tempo determinado de trabalho da parteira na assistência ao parto. Não existe um horário de aula ou um horário de plantão, esses são proporcionados pela ocorrência do parto, pela disponibilidade da parteira e da aprendiz e pela proximidade de residência da última. Sendo assim, elas são chamadas em qualquer hora do dia e podem ficar horas ou dias fora de casa sem vestimentas ou alimentação adequadas, o que suscita sacrifícios e situações de dificuldades em sua atuação.

O papel de parteira não é único na comunidade para essas mulheres. Elas exercem diversos papéis dentro do povo, no campo do trabalho doméstico, na liderança, no campo dos rituais, na assistência da medicina tradicional indígena com a prática no uso de rezas, na elaboração de remédios com plantas como trazido nessa pesquisa, no cuidado do parto e em outras incontáveis áreas.

Todas as atividades exercidas por elas assim como sua cosmologia tem na base a “observação da natureza” (GOMES, 2016, p. 125) o que se vem dela: seus ensinamentos, as respostas para a vida e seus seres Encantados. Giberti (2013, p. 121) lembra que “antes de serem parteiras, essas mulheres são índias Pankararu, compartilhando da mesma visão de mundo das demais pessoas”.

Apesar do catolicismo predominar como religião entre elas, as Pankararu não se afastam da tradição do povo. Religião e tradição andam juntas. Elas denominam “tradição” tudo que está ligado as questões míticas (COLL, 2002) próprias do seu povo. Existem aprendizados do parto que estão inseridos na tradição Pankararu e aparecem nas diferentes formas da mulher viver nesse lugar.

O parto domiciliar está inserido na cultura Pankararu como uma das ciências que o indígena dessa etnia tem em seu interior e precisa encontrar, Oliveira (2004) afirma essa questão da ciência própria de cada pessoa. As parteiras encontraram a sua sapiência sozinhas ou com a ajuda de outras parteiras. As aprendizes são um exemplo de mulheres que estão sendo introduzidas nesse caminho do partejar.

Nascer na tradição como dito por Dôra está intimamente imbricado com o ensino indígena Pankararu. Está relacionado com o ensino porque existe intensa produção de conhecimento na participação das aprendizes nos costumes e rituais da etnia. Davis-Floyd

(2003) já afirmava que o parto é um ritual³⁶. Depois de despertado o dom de pegar menino, a parteira leva a missão pelo resto da vida assim igualmente a outras ciências Pankararu, afirma Oliveira (2004).

Mesmo idosas e por vezes com limitação de conduzir o parto, se uma gestante buscar ajuda com bebê para nascer, elas não se recusam a ajudar, afirmou Luciene que tem uma tia parteira nessa situação: “Madrinha [...] pega, ela ainda é viva, se chegar lá ela pega (LUCIENE, D.C. 11/08/2018)

Os saberes das parteiras são patrimônio imaterial dos Pankararu. Sendo assim, “expressam o jeito de ser” (SILVA, 2018, p. 40) que é alicerçado na educação indígena das pessoas da comunidade, formando-os a partir de uma “identidade pesso[al] e socia[l]” e sob a perspectiva da “organização social e [de] seus valores” quanto povo (MAGALHÃES, 2010, p. 45). Moraes (2015, p. 21) aponta que essa “aprendizagem natural, intrínseca ao nosso viver [...]” é tecida em situações de vida junto àqueles que convivemos e que possuem significado e não em aulas da educação formal.

As parteiras acionam variados campos de realidades complexas que sob o olhar ocidental é de difícil concepção. Moraes (2015, p. 179) já dizia que o “pensamento racional, técnico e empírico [se mostra] insuficiente para a materialização” de certas cosmologias. Por isso a parteira ao acionar o sagrado como em situações de urgência, tem-se um mistério e um campo de intuição que em outras culturas não é percebido nem tolerado. Isso corrobora com o que Morim (2013, p. 7) afirma sobre as “diferenças nas práticas específicas de cada parteira”.

A fisiologia do parto nas mulheres geralmente se próxima ao ponto de uma se identificar na condição que a outra passou no que se refere a seus trabalhos de parto, as vias de nascimento e os elementos anatômicos de mãe e recém-nascido, mas cada parteira dentro de sua sociedade tem condutas específicas no “uso de chás, banhos, massagens, rezas e simpatias [que] perpassam sua prática” (MORIM, 2013, p. 7). Esses são elementos identitários de cada sociedade onde elas estão inseridas.

Morin (2000) em sua obra “Da necessidade de um pensamento complexo” fala sobre a diversidade humana e da imensurável magnitude de suas produções e do valor inestimável dessas variadas culturas, ou seja, a diversidade cultural de cada povo. Isso reporta ao conceito de patrimônio cultural imaterial, que Silva (2018, p. 37) traz como os “saberes, habilidades,

³⁶ Davis-Floyd. Birth as an American Rite of Passage. University of California Press: 2003. Ed.: 2. 424 p. Mais informações em: <https://www.jstor.org/stable/10.1525/j.ctt1pndwn>.

crenças, práticas, modos de ser das pessoas, como por exemplo os conhecimentos reproduzidos no cotidiano das comunidades”.

As parteiras mais velhas possuíam lugares definidos dentro de suas casas na sua comunidade, mas geralmente não tinham profissão nem emprego formal. Com a aproximação de políticas de educação profissional e de serviços de saúde e educação na aldeia, a possibilidade de ter uma profissão e trabalho remunerado se aproximou da realidade dos povos indígenas e das parteiras, esses são seus vínculos empregatícios. Essas foram questões de uma contemporaneidade “em constante recriação” afirma Silva (2018, p. 38) e os povos indígenas acompanharam tais mudanças.

Ser parteira como dito antes, é uma missão que ela carrega para servir às mulheres e a sua comunidade. O agradecimento pode vir de várias formas como um agrado, um presente, um apadrinhamento. Situação diferente da que Fleischer (2007) aponta em algumas cidades do Pará onde elas têm o partejar como uma atividade que recebe remuneração da família atendida.

Giberti (2013, p. 121) justifica esse posicionamento das Pankararu como um dom que precisa ser respeitado: “As pessoas das gerações nascidas até a década de 1980 vieram, em sua maioria, ao mundo pelas mãos de uma parteira indígena que até hoje descrevem seu trabalho como um dom dado por Deus e não cobram pelo serviço”.

Em Pankararu não houve luta pela remuneração e sim pelo reconhecimento do trabalho das parteiras frente aos profissionais da saúde. É fundamental reconhecer o papel de ONGs que trabalharam com os profissionais da saúde localmente para que esses reconhecessem a prática cultural do parto domiciliar. Esse olhar intermedicalizado deveria ter sua base construída na academia durante a formação e não durante o exercício da profissão. Pereira (2012, p. 526) chama atenção para a aproximação de profissionais de saúde em diferentes culturas, afirmando que “muitas vezes despreparado para esse encontro e essas traduções, ora [esse profissional] é levado a *traduções etnocêntricas — aquela tradução que nega a estranheza*”.

Quantos desrespeitos podem ter sido cometidos pelos profissionais pela incompreensão das especificidades local? Quantas mulheres foram desaconselhadas a parirem em casa por profissionais das unidades? Quantas parteiras foram ditas afoitas por continuarem atendendo ao parto e ensinando a outras o ofício?

No que se refere a escolha das aprendizes, a predominância de detentoras do saber de partejar na história dos antepassados das mulheres que acompanhei trouxe a descoberta de que mesmo que na atualidade não exista parteiras vivas na família, em algum tempo elas existiram

na sua linhagem familiar. A parteira faz o convite as mulheres próximas que ela acredita poder desenvolver essa ciência. Uma neta de uma grande parteira Pankararu pode não ter aprendido com sua avó mas ela carrega isso na sua ancestralidade. “Cada geração que é vivida traz consigo as memórias” (MAGALHAES, 2010, p. 45) que são transmitidas a partir de “legados, crenças, segredos, ritos e mitos que se perpetuam e fazem parte da história da família” (p. 21), bem como está envolvida em “as mudanças dos diversos aspectos o qual está vivendo” (p. 45).

Essa etnia é a que possui maior número de partos em residência no estado de Pernambuco. A partir de pesquisa realizada por Silva (2017, p. 81) “mesmo sendo comum o parto domiciliar entre os Pankararu desde os registros iniciais desse povo e do relato das parteiras da pesquisa, essa é uma ocorrência que mobiliza a comunidade”.

Trabalhar na unidade de saúde local constitui uma forma de Dôra vincular as gestantes da região. Segundo relato de profissionais da própria unidade, por vezes as gestantes em trabalho de parto e que possuem indicações para ir ter o parto hospitalar se recusam a ir para parir em casa. Se outras mulheres puderam ter seus partos em casa, porque outra não pode?

As Pankararu fazem questão de ser reconhecidas como parteiras e aprendizes dessa etnia, suas demonstrações deixam claras as características próprias de modo a ‘exacerbar [as][...] identidades locais, étnicas, culturais ou religiosas’ (ARANHA, 2006, p. 29) de seu povo em qualquer espaço que elas estejam: encontros, qualificações, reuniões, entre outros. A postura impõe destaque inclusive frente a outras etnias e impõe a luta em defesa do parto em casa. Isso foi enfatizado na reunião do CONDISI ao ponto ser publicado documento em alusão a preservação do parto domiciliar, referenciando-os.

Portanto, ter a companhia de uma aprendiz também surge como uma identidade da parteira Pankararu. Nas capacitações, oficinas, qualificações e reuniões em geral, as parteiras dessa etnia costumam ‘andar’, como costumam dizer, ao lado da pessoa que ela está iniciando no ofício. Uma parteira Pankararu não anda só, sobretudo em atividades ligadas ao partejar.

Onde quer que os Pankararu estejam elas carregam seu campião. Ele é um “artefato” utilizado com a função “ritualística” (SILVA, 2018, p. 40). Silva (2018, p. 37-38) complementa que além dessa função, os artefatos podem ser utilizados de forma “na ornamental [e] lúdica” (p. 40) e conclui que os bens de natureza material de um povo constroem as “identidades das sociedades” as quais eles pertencem, sejam elas quais forem, “indígenas ou não”. Eles “carregam em si informação que estão além do que se ver”.

O objeto campião faz parte do “sistema comum de crença” (CAPRA, 2005, p. 95) desse povo, é um utensílio que permite que na hora da necessidade todos os Pankararu acionem o

campo do sagrado, acessando níveis de realidade não perceptíveis por qualquer pessoa através de uma visão linear, pura e simples (MORIN, 2000). Os seres Encantados, os mestres guia, entre outros, são entes da cosmologia desse povo e ritualisticamente chamados através do uso do campião. Morim (2017, p. 54) na biografia de Dôra refere que “o ato de fumar para fazer pedidos e invocações aos encantados integram o cenário do parto”.

Outro campo acionado pelas parteiras é a intuição. As narrativas trazem ocasiões inesperadas nos partos que provocam atitudes que, tecnicamente, as parteiras não conhecem. Elas valem-se de ações que não sabem executar de forma técnica ou científica mas lançam mão para resolver dificuldades no parto. Moraes (2015, p. 177) explica que o ato de intuição vem a partir da percepção do “mundo externo com o mundo interno”. Quando a parteira percebe o que está acontecendo internamente somado ao que ela crê como solução, têm-se como resultado uma atitude intuitiva, não sabe fazer mas faz como refere Dôra: “Foi uma ideia que eu tive da minha cabeça” (MORIM, 2017, p. 85).

Aqui Giberti (2013) traz um exemplo de como o intuir é acionado pelos Pankararu através do relato de uma parteira. A intuição determina o modo e quando a doença deverá ser tratada, com reza ou a medicina local ou com assistência biomédica, os encantados são os responsáveis por essa orientação: “não sei [...] como é isso, se é intuição, se eles mesmos (os encantados) que já dão o tino [...] vai naquele coiso do que mandar fazer na hora” (GIBERTI, 2013, p. 74).

Início da jornada como aprendiz pode se dar por curiosidade como aponta Juliana (25/11/2018), por um convite como aconteceu com Luciene (11/09/2018), numa necessidade para ajudar a parteira, no caso de Dôra (MORIM, 2017), se colocando à disposição para ajudar como Neide (24/01/2019) e por situações da vida que as colocam numa situação de ajudar um bebê a nascer.

A consciência em perpetuar o saber é comum entre as parteiras e entre as aprendizes que se dispõem a se preparar por longos anos e forma-se com o ofício mesmo sabendo que perdura uma hegemonia sobre o modelo do parto hospitalar e Luciene traz a justificativa pelo qual compromete-se com esse trabalho: “Eu gostaria que essa não se perdesse aqui. Eu acho que é por isso que eu entro nessa” (LUCIENE, I.N. 11/09/2018).

Ensinar a uma aprendiz vem sendo um diferencial nessa etnia, reitero pelo fato de que em outras etnias de Pernambuco não está caracterizado tal papel ou atividade dentro ou fora da relação parentesco descendente da parteira. Ensinar a geração seguinte é o caminho natural das famílias onde existe uma parteira isso não acontece com pessoas definidas, nem de forma sistematizada como entre as Pankararu.

O saber das parteiras Pankararu, patrimônio desse povo ultrapassa o conceito de herança familiar e parte para uma consciência de sustentabilidade e subsistência desse ofício. Isso é evidenciado pela estratégia contemporânea de inserir aprendizes além da geração descendente que é o tradicional como aponta Morim (2013).

Todo o investimento no nascer em casa pode ser justificado quando Erika fala de “no próprio lugar nascer e morrer!” (ERIKA, I.N. 23/11/2018) o que tem sentido do nascimento dentro da terra indígena e o sepultamento na terra que veio ao mundo, o que justifica a resistência das mulheres em parir no hospital, é não entregar o nascimento ao sistema de saúde.

Um nascimento na aldeia desperta um movimento dos integrantes comunitários dos mais próximos aos mais longínquos (SILVA, 2017). No dia seguinte ao nascimento, os moradores das aldeias sabem que um novo Pankararu chegou ao mundo. Lovo (2017) apontou em sua dissertação que a ‘casa’ tem um significado de santuário para essa etnia e nela são compartilhadas as situações de relevância para a família, Silva (2018, p. 64) corrobora apontando que “a casa pode se fundar um lugar reservado aos rituais [...], cerimônias de cura e funerais”.

O nascer não poderia ser em outro lugar. A resistência de sair da aldeia e parir no hospital é comum, inclusive para os partos que realmente há necessidade de estar sob essa assistência. A parteira tem papel fundamental no convencimento da mulher de permitir-se ir para o hospital.

Ser recebido em casa, com as pessoas da família, ser colonizado (no bom e útil sentido) pelas bactérias da residência (ODENT, 2016), através das mãos de uma parteira que o acolhe com um “seja bem vinda” (DÔRA, I.N. 11/10/2018) e se apresenta quanto parteira que está recebendo-o e lhe apresenta ao mundo desejando-lhe que “seja um bom home ou uma boa mulher”. Esse parece ser o caminho que Odent (2016) descreve em suas falas e em seus livros sobre o afastamento do modo tecnocrático de nascer e aproximação com a humanização do parto: “para mudar o mundo é preciso mudar a forma de nascer”.

E como o saber da parteira é ensinado para aprendiz? Primeiro é preciso ter em mente que os afazeres do dia-a-dia são um modo estratégico de ensino que é utilizado pelos povos indígenas (LUCIANO, 2006).

Cada cidadão formado não cresce sem uma obrigação com a vida, com a comunidade e com a tradição Pankararu. “Ao considerar a família de origem como um modelo de aprendizagem, pode-se pensar nas relações nela desenvolvidas exercendo forte influência sobre as relações íntimas atuais” (MAGALHÃES, 2010, p. 54).

Portanto, ensinar o ofício do parto é um dos temas tratados na educação indígena Pankararu. A educação local envolve o dançar nos rituais e seus ‘passos’, caçar, rezar, cantar toantes, utilizar o campião e as ervas, as vestimentas tradicionais, cozinhar os alimentos especiais, entre outros entendimentos transmitidos pelos mais velhos e experientes aos mais novos.

Quando se trata do convite para ser uma parteira ele pode chegar através da vida ou de uma ocasião para uma jovem ou uma mulher de mais idade, como aconteceu com Dôra e com Neide. Não necessariamente precisa ter tido a experiência do parto, parteiras já formadas como Luciene e aprendizes como Erika, presenciaram o primeiro parto mesmo sem ter tido filhos. É claro que o próprio parto ajuda nessa vivência quanto aprendiz e na ajuda com outras mulheres, mas Marisa mostra que mesmo sem ter filhos, quanto aprendiz tem dado sua contribuição para as mulheres de forma eficiente.

Dôra ao ser chamada para um parto, no caminho transitado pelas aldeias, busca uma aprendiz próxima e disponível para não ir sozinha dar assistência a mulher. A aprendiz que tiver condições de acompanhá-la é bem aceita. O número de aprendizes no parto não é regra, pode acontecer partos sem nenhuma aprendiz por incompatibilidade de horários o que é raro, mas podem estar mais de uma delas na mesma casa ajudando e aprendendo.

A formação dentro das aldeias e nas casas solidifica a cultura e isso significa que as aprendizes Pankararu nascem e mesmo diante uma formação profissional na saúde ou em outra área, permanecem dentro da tradição utilizando ervas e plantas para chás e unguentos, entendendo qual parte do vegetal deve empregado e sua função, conhecendo como usar o campião, quando acionar o seres sagrados e seu povo, qual oração fazer, qual toar deixar fluir, entre outros exemplos que a etnografia podem até citar mas não pode dar a exatidão de quando usar, e nem pretende.

A descoberta do dom de cada integrante desse povo pode acontecer em tempos variados da vida de cada um. Quitéria Binga (SANTOS-PANKARARU, s. d.) assegura através da sua biografia que o Pankararu precisa buscar seu dom. Foi diante a afirmativa dela que compreendi o toante que diz que ‘todo índio tem ciência’. Então ser parteira é uma ciência que algumas mulheres na etnia possuem e que, ao aceitá-la, ela segue a missão de pegar criança na aldeia. Esse dom nem sempre tem inicialmente uma boa aceitação em consequência da tamanha responsabilidade, como foi narrado por Luciene. Acolhê-lo ou recusá-lo é opção de cada pessoa.

Ensinar a aprendiz não constitui um processo formal de educação e sim uma educação na esfera da tradição indígena. É estabelecida por situações ou cenários de aprendizagem

(MORAES, 2008) com a possibilidade de vivências de parto sob regência dos Pankararu que, trazem a prática e o fazer como condutores do processo de ensinar e de consolidar a experiência (SOUSA, 2017). O diálogo é uma das formas de transmissão dos conhecimentos (MORAES, 2015) e as casas de gestantes da aldeia o local de ensino onde, parteiras e aprendizes, presenciam nascimentos e enfrentam emergências e limitações mas também a solidariedade de seus parentes.

Nesse contexto o modelo de ensino não é o trazido a partir de uma escola, ele permite a fluidez do lugar onde está ocorrendo ou seja, fora do ambiente rígido escolar e possibilita o deslanchar do aprender (FERREIRA, 2010).

Moraes (2008, p. 21), concorda que ao acionar a realidade no ensino, há a provocação de variados níveis de percepção do evento e o “caráter indissociável entre o que fazemos e a nossa experiência”. Essa experiência uma vez vivida, complexa e real é didaticamente eficiente e necessária para se possa trazer nossa vida que é carregada das “relações com a natureza, com a sociedade e com o sagrado presente em nosso interior” (MORAES, 2015, p. 100).

Por intermédio da narrativa das aprendizes, na prática, tem-se o medo e a surpresa, mas a coragem e força como sentimentos norteadores do evento do parto. Ferreira (2010: 24) baseada na teoria de Walloniana afirma que “a experiência indica que o afeto influencia as relações e os processos de aprendizagem”. Ao passo que eles são permitidos e trazidos para a realidade. Sobre a realidade Moraes (2015, p. 20) diz que uma “educação integral transdisciplinar” permite que na educação se somem as dimensões dela evitando dissociá-las em todas as situações formando um indivíduo integralmente criativo, responsável, sensível, crítico e ético.

Situações inesperadas podem vir acontecer na unidade hospitalar assim como no parto em casa e a “ação pedagógica” (SOUSA, 2017, p. 101) da educadora na circunstância vai depender da aprendiz que está com ela no que se refere a maior ou menor tempo de acompanhamento da parteira mas também a sua desenvoltura e a ela conhece bem cada uma delas. A educadora toma a frente nas circunstâncias mais sérias mas ao mesmo tempo encoraja as iniciantes estarem atentas permanentemente no que está acontecendo.

Para as parteiras não existe uma forma específica de ensinar as aprendizes como foi apontado anteriormente. Tudo que é vivido é oportunizado como aprendizado e esse acontece geralmente durante a ocorrência do parto domiciliar, é improvável o ensino teórico anterior, o que acontece e pode escutar são rodas de conversa as quais as parteiras e aprendizes contam

seus causos. Fleischer (2007) também trouxe a frequência do compartilhamento de causos pelas parteiras do Pará.

Mas como educadora, a parteira lança mão de diversas possibilidades, pensamentos, culturas e ideias deve ser plenamente possível, premissa do exercício de quem está ensinando (FREIRE, 2002).

As etapas básicas do parto envolvem o trabalho de parto, o nascimento do recém-nascido, o descolamento da placenta e o período após o parto. Esse fluxo é sucessivo, porém a quantidade de tempo que cada evento ocorre é variável (BALASKAS, 2015). Isso oferece uma dinâmica própria de cada parto, tornando o processo de formação não é estanque e bem mais interessante.

Sucrécia (12/09/2018), filha da parteira dona Helena, que atualmente não tem pego crianças por ter várias parteiras mais novas, é aprendiz de Dôra e mãe de vários filhos, cita uma relação de requisitos que a mulher precisa ter para ser uma boa parteira: “[...] massagens, chás, carinho, aconchego, e também o cuidado com os bebês, com a mãe e placenta, amamentação e higiene”. Outras mulheres referem respeito, ética e cuidado pelas mulheres e pela família que atende. Entender das ervas, dos chás, das rezas, além de entender seus limites no atendimento ao parto domiciliar e saber a quem recorrer na necessidade, coloca Silva (2017), manusear o material do kit de parto (MORIM, 2017), da alimentação que é dada a parturiente e a parida (FLEISCHER, 2007), e por fim acompanhar a mulher e o bebê depois do parto para se certificar que está tudo bem (GIBERTI, 2013).

Quanto a titulação, apesar de Fleischer (2007) referir que para as parteiras do Pará a certificação por órgãos de governo faz a diferença na postura delas diante os atendimentos, em Pankararu quem concede a titulação é a mulher que foi atendida na comunidade, ela sim define se a aprendiz está pronta para atender ou não. A parteira mestra encoraja a educanda a prestar a assistência em caso de necessidade e na sua ausência e as aprendizes podem efetivar o atendimento, mas ao final o parto elas chamam a mestra para avaliar e corrigir o cuidado prestado, Mesmo assim, o que aparenta é que a validação das mulheres da comunidade é o que define a consolidação de sua formação. Isso demonstra um enorme respeito para com as mulheres que são atendidas.

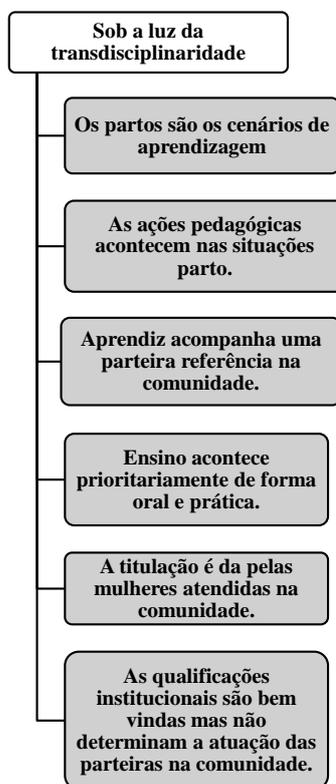
E isso reflete nas qualificações fornecidas pelos órgãos governamentais. Ainda hoje, mesmo diante de diversas oportunidades promovidas pela SES e pelo DSEI-PE ainda existe parteiras que não se propõem a participar dos momentos formativos (PERNAMBUCO, 2016). Isso representa um certo desinteresse que as parteiras concedem a esse tipo de formação. Se

quem recebe o atendimento ratifica sua assistência ela pode crer que a participação em formações promovida por esses órgãos é dispensável.

A influência da atenção prestada pelo SUS através de seus profissionais em períodos anteriores induziam para o parto acontecer na unidade hospitalar principalmente por acreditarem na insegurança do parto domiciliar, afirma Silva (2017). Contudo, a educação em saúde exercida pelas parteiras, aprendizes e pelos profissionais que hoje estão, além das experiências de sucesso do parto em casa na etnia Pankararu, tem mostrado um esforço coletivo institucional e comunitário para a proteção no sentido de permanência, do patrimônio que é o parto domiciliar por parteira.

Diante às vivências da pesquisadora nesse estudo, na participação em situações individuais e coletivas no campo, nas experiências frente às oficinas, encontros e os registros fotográficos, a figura 2 abaixo traz resumidamente a sistematização do ensino das parteiras junto a suas aprendizes. Esse esquema, sob à luz da transdisciplinaridade (MORIM, 2002), vem resumidamente expor os frutos pensados nos objetivos gerais e específicos dessa pesquisa.

Figura 2 - Sistematização do ensino das parteiras junto às suas aprendizes. 2019.



CONCLUSÃO: ‘mãe quer parir, mãe Dora já tá lá, ela mandou vocês subir e é pra ir logo!’ (ROSEANE, I.N. 11/10/2018).

Para iniciar essa conclusão falo brevemente da escolha do título desse capítulo. Trago nele a voz da parteira Roseane e sua realidade em estar pronta para atender a qualquer hora e com rapidez. Ao pensar na epígrafe desse trabalho busquei “Samarica Parteira”, que apresenta a vida da parteira do sertão de Pernambuco e como ela precisa ser mover nas estradas a cavalo e chegar a tempo para atender ao parto das mulheres. Jamais imaginaria que uma fala semelhante iria ser narrada para essa dissertação. É a vida retratando o que a arte de Luiz Gonzaga gostava de cantar, ou será que ele canta a vida nas suas canções? Aqui a convocação é feita pela parteira junto a aprendiz: que é para ela ir ajudar e é para ela ir o mais rápido possível.

Recorrendo a memória do que foi trazido nesse estudo, utilizo o título utilizado como fio condutor na sua finalização. Ele me foi inspirado pelas trajetórias das mulheres parteiras e aprendizes guerreiras e seus enfrentamentos nos diversos campos onde tiveram ser e são corajosas, teimosas e afoitas para permanecerem onde e como queriam estar.

Porque afirmo que ‘não é toda mulher que quer ser parteira não’? Mesmo sendo mulher da etnia Pankararu esse papel é concedido a poucas. Ser formada quando parteira no contexto do povo Pankararu e o ideário da herança ancestral é base para o sustentar sua continuidade através do ensino indígena. Ser detentora de um saber que lhe é deixado como missão para elas por suas bisavós, avós, mães não quer dizer que já exista um caminho leve e tranquilo a ser trilhado. Não é. É uma herança prazerosa mas que requer muitos sacrifícios e que passa inclusive por ocasiões de negação.

É preciso ter força para se tornar parteira e esta força parece vir do reconhecimento da comunidade sobretudo das mulheres e dos afilhados. Força para enfrentar as lógicas homogeneizadoras da ciência que desvaloriza sua sapiência e sua capacidade de ensinar, utilizar seu conhecimento tradicional e de problematizá-los para as aprendizes não apenas no âmbito da gestação, parto e pós-parto, mas em outras áreas. Isso perpassa pela colonização do ensino dos profissionais da saúde que não concebem os saberes tradicionais e nem estão preparados para vivenciar a insterseccionalidade e a multiculturalidade do povo brasileiro e quiçá dos povos indígenas. Força para manter o entendimento que a colonização trouxe uma saúde mediada por brancos e um ensino escolar indígena obrigatório que raramente valoriza esses aspectos e que ambos são resultantes de uma imposição.

Esses mesmos profissionais produzem e reproduzem o paradigma ocidental que segue a normativa do MS e por vezes institucionaliza o parto, fragilizando a cultura local do parto domiciliar e a vontade das gestantes de viver a parturição com sua família, em casa, na comunidade e com sua parteira.

Contudo, as parteiras estão sobrevivendo aos ditames do ensino, da sociedade e da saúde que, teima em levar temáticas na educação que não contemplam suas especificidades, em desconsiderar o respeito a natureza e ao seu espaço territorial e a tirar um evento biológico e cultural que é da mulher e dos seus e fazer dele, um evento de conjuntura puramente técnica e culturalmente modelada.

No que se refere as reuniões, oficinas e capacitações, elas devem primordialmente entender a necessidade dessas propostas dialogando diretamente com a parteiras e aprendizes a serem contempladas com o propósito potencializar os deslocamentos e romper com encontros apenas formativos, eles precisam discutir propostas para fortalecer a educação indígena e o ensino do parto domiciliar além de estratégias que aproximem ainda mais os profissionais dos serviços indígenas dos costumes da população que eles atendem.

Ainda sobre as estratégias de qualificação, elas parecem não ser essenciais para atuação ou validação da formação das aprendizes no povo Pankararu e isso pode se refletir na negação de parteiras e aprendizes a participarem das oficinas e encontros. A validação daquelas que recebem o atendimento no parto é que define a consolidação de sua formação com certificação como “parteira”.

O ensino das parteiras educadoras para as educandas traz a quebra de diversos paradigmas com a adoção de modelo próprio de ensinar e conduzir o trabalho de parto, parto e pós-parto conforme sua cultura local. Um ensino que reconhece, valoriza e se fundamenta em incontáveis dimensões como em suas lógicas étnicas, seus símbolos, seu sagrado, seus mistérios, seus rituais, sua coletividade, na família e especialmente nas mulheres.

As Pankararu são portadoras de diversos segredos do parto que não podem ser revelados para aqueles de fora. Mesmo diante de uma etnografia no qual o pesquisador convive no universo dos pesquisados, existe a presença da empatia e também do estranhamento do natural de modo a perceber no mais simples a importância de se ter um olhar mais aprofundado, de forma permanente permitir o espaço respeitoso das pessoas no campo de pesquisa.

Estive nos lugares que as parteiras e aprendizes me permitiram estar. Escutei e vi aquelas conversas e situações que elas consentiram dividir nessa pesquisa. A solicitação de autorização e permissão da minha presença era requisitada constantemente principalmente por

entender que o dia-a-dia na aldeia poderia fazer com que elas desapercebessem a minha presença e extrapolassem os limites da presença do pesquisador. O respeito foi a minha justificativa para perguntar se poderia estar ou entrar em algum lugar e penso na riqueza de experiências que pude vivenciar nesse campo.

De fato o parto em casa no povo Pankararu permanece e vem se fortalecendo pelo posicionamento das parteiras, mesmo com a hegemonia dos partos hospitalares e com o interesse por profissões rentáveis, e pelo acolhimento e cuidado com as mulheres. Por outro lado as parturientes dão a certificação e a aceitação do cuidado integral prestado pelas mesmas.

Ao compreender como se dava o processo de formação, os aspectos identitários e culturais foram evidenciados. De fato, ao convidar uma mulher para acompanhá-la no parto de forma extensa a outras aldeias e grupos familiares exterioriza um esforço em sustentar o parto domiciliar como uma identidade étnica desse povo. O instrumento campião é trazido como um diferencial no atendimento da parteira Pankararu que é usado para acionamento dos Encantados que as protegem, ela as mulheres nos partos.

A tradição de ensinar às filhas o acompanhamento do parto domiciliar, comum entre as parteiras tradicionais, quilombolas e indígenas se reinventou em si, na estratégia de aprendizes amigas, companheiras de trabalho, parentes distantes, como uma demanda contemporânea em resposta a redução de aprendizes da família próxima com consequente diminuição de parteiras nas aldeias Pankararu e do parto em casa.

As aprendizes reconhecem a posição da parteira quanto uma educadora que incentiva habilidosamente o acionamento dos saberes tradicionais e o despertar para o dever de manter viva a sapiência na etnia e estes elementos são trazidos na escrita pela pluralidade de conhecimentos abordados no ensino da parteira: saberes humanos, espirituais e éticos.

As instituições públicas continuam tendo o interesse na qualificação das parteiras para fins de melhorar a assistência prestada pelo olhar da saúde pública e parte delas tem interesse nas atualizações realizadas para renovar sua sapiência e levar novidades para as mais antigas que não participam quer seja por achar dispensável, quer seja pela falta de condições de saúde para sair de casa.

A demanda pela formação das parteiras nessa configuração não implica que a formação da aprendiz teve esse desenho em períodos anteriores ou que ela manterá esse formato futuramente. Mas o fato dela estar sendo trazida em uma dissertação trará o registro escrito de como, na contemporaneidade vivida no período de 2017 a 2019, ela acontecia. Essa é uma demanda para estudos futuros no povo Pankararu ou em outras etnias de Pernambuco

ao considerar que a intenção de lideranças de outros povos é que haja o retorno ao parto domiciliar em suas aldeias. Os povos indígenas e as parteiras têm uma força própria para iniciar uma indução na mudança desse paradigma.

Sabidamente a academia tem se aproximado dos povos tradicionais ampliando as pesquisas com esses povos na área de educação reconhecendo sua multiplicidade de saberes de forma crítica e reflexiva, enriquecendo e vislumbrando possibilidades para seu avanço/florescimento na perspectiva ecológica do saber e do distanciamento da hegemonia no conhecimento.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Eliene Amorim. **O Plano Nacional de Educação e a Educação Escolar Indígena**. IV Pesquisa e Educação da Contemporaneidade: Perspectivas teórico-metodológicas. Encontro de Pesquisa Educacional em Pernambuco: UFPE, 2012.

AMADO, João. **Manual de investigação qualitativa em educação**. Coimbra, 2017.

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação e da Pedagogia**. Geral e Brasil. 3.ed. São Paulo: Moderna, 2006.

ARAÚJO, Ana Valéria *et al.* **Povos Indígenas e a Lei dos “Branços”**: o direito à diferença. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.

ARRUTI, José Maurício Paiva Andion. **O reencantamento do mundo**: trama histórica e arranjos territoriais Pankararu. 1996. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Museu Nacional, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 1996.

ANDRÉ, Marli Eliza D. A. de. **Etnografia da prática escolar**. 14° ed. Campinas: Ed. Papirus, 2005.

BALASKAS, Janet. **Parto Ativo**: guia prático para o parto natural. São Paulo: Ground, 2015.

BOGDAN, Robert C.; BIKLEN, Sari Knopp. **Investigação Qualitativa em educação**: Uma introdução à teoria e aos métodos. Portugal: Porto Editora, 1994.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação?** São Paulo: Brasiliense, 2007.

BRASIL. **Lei Nº 5.371, de 5 de dezembro de 1967**. Autoriza a instituição da "Fundação Nacional do Índio" e dá outras providências. Brasília: Presidência da República [1967]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1950-1969/L5371.htm. Acesso em: 09 nov. 2017.

_____. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, [2016]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em: 25 out. 2018.

_____. **Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional (LDB). Brasília: Presidência da República [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. **Decreto nº 6.040 de 07 de fevereiro de 2007**. Institui a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais. Brasília: Presidência da República [2007]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/decreto/d6040.htm. Acesso em: 01 dez. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde. **Programa Nacional de Parteiras Tradicionais**. Brasília; Ministério da Saúde, 1991. Disponível em: <http://pesquisa.bvsalud.org/bvsmis/resource/pt/mis-30972>. Acesso em: 25 abr. 2019

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Assistência à Saúde. Coordenação Materno-Infantil. **Diretrizes básicas de assistência ao parto domiciliar por parteiras tradicionais**. Brasília; Ministério da Saúde, 1994. Disponível em: <http://pesquisa.bvs.br/brasil/resource/pt/ses-11943>. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. Fundação Nacional de Saúde. **Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas**. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2002. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/politica_saude_indigena.pdf. Acesso em: 10 jun. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. **Parto e nascimento domiciliar assistido por parteiras tradicionais: o Programa Trabalhando com Parteiras Tradicionais e experiências exemplares**. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2010. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/parto_nascimento_domiciliar_parteiras.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. **Livro da parteira tradicional**. Brasília: Ministério da Saúde, 2012. Disponível em: http://bvsmis.saude.gov.br/bvs/publicacoes/livro_parteira_tradicional.pdf. Acesso em: 26/04/2019.

_____. Ministério da Saúde. Conselho Nacional de Saúde. **Resolução nº 510 de 7 de abril de 2016**. Conselho Nacional de Saúde, trata das especificidades éticas das pesquisas nas ciências humanas e sociais e de outras que se utilizam de metodologias próprias dessas áreas. Brasília: Ministério da Saúde, 7 abr. 2016. Disponível em: <http://conselho.saude.gov.br/resolucoes/2016/Reso510.pdf>. Acesso em: 02 dez. 2018.

_____. Ministério da Saúde. Secretaria Especial de Saúde Indígena. **Distritos Especiais Indígenas - DSEI**. Brasília: Ministério da Saúde, 2019. Disponível em: <http://portalms.saude.gov.br/saude-indigena/saneamento-e-edificacoes/dseis>. Acesso em: 23 jan. 2019.

BRENES, Anayansi Correa. **Bruxas, comadres ou parteiras: A obscura história das mulheres e a ciência**. Belo Horizonte: COOPMED, 2005.

CALADO, Alder Júlio Ferreira. Reproblematisando o(s) conceito(s) de Educação Popular. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org). **Educação Popular Hoje**. São Paulo: Loyola, 1998. p.123-150.

OLIVEIRA, Luiz Fernandes de.; CANDAU, Vera Maria Ferrão. Pedagogia decolonial e educação antirracista e intercultural no Brasil. **Educação em Revista: Belo Horizonte**, v. 26, n.1, p.15-40, 2010.

CAPRA, Fritjof. **As Conexões Ocultas para uma vida sustentável**. São Paulo: Cultrix, 2005.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO. **A Política de Atenção à Saúde Indígena no Brasil**. Breve recuperação histórica sobre a política de assistência à saúde nas comunidades indígenas. Publicação do Conselho Indigenista Missionário-CIMI: Recife, 2013.

COSTA, Marisa Vorraber; SILVEIRA, Rosa Hessel; SOMMER, Luis Henrique. Estudos Culturais, Educação e Pedagogia. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, n.23, p. 36-61, Mai/jun/jul/ago, 2003.

COLL, Agustí Nicolau. As Culturas não são Disciplinas: Existe o Transcultural? In. **Educação e Transdisciplinaridade**, II. São Paulo: TRIOM, 2002. p.73-93.

CUNHA, Manuela Carneiro da. Relações e dissensões entre saberes tradicionais e saber científico. **Revista USP**: São Paulo, nº 75, p.76-84, 2007. Disponível em: www.journals.usp.br/revusp/article/download/13623/15441/. Acesso em: 25 abr. 2019.

DEL PRIORE, Mary. **Ao sul do corpo**: condição feminina, maternidade e mentalidades no Brasil Colônia. São Paulo: Editora UNESP 2015.

DIAS, Maria Djair. Histórias de vida: as parteiras e o nascimento em casa. **Revista Eletrônica de Enfermagem**: Goiânia, nº 02, v. 09, p. 476-488, 2007.

DISTRITO SANITÁRIO INDÍGENA DE PERNAMBUCO – DSEI/PE. **I encontro de Parteiras Tradicionais e III Encontro de Pajés**. Terra Indígena Pankararu, Jatobá: 26 a 28/07/2016. Relatório. 18p.

ESCOSTEGUY, Ana Carolina. Os Estudos Culturais. **Cartografias**: website de estudos culturais. Porto Alegre, p. 99-112, 2010. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/1166106/mod_resource/content/1/estudos_culturais_ana.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

ESTANISLAU, Barbara Roberto. **A eterna volta**: migração indígena e Pankararu no Brasil. 2014. Dissertação (Mestrado em Demografia) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014. Disponível em: http://repositorio.unicamp.br/bitstream/REPOSIP/279703/1/Estanislau_BarbaraRoberto_M.pdf. Acesso em: 25 abr. 2019.

FALSARELLA, Ana Maria. Os estudos sobre a cultura da escola: forma, tradições, comunidade, clima participação e poder. **Educação e Sociedade**: Campinas, v. 39, nº. 144, p.618-633, jul.-set., 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v39n144/1678-4626-es-es0101-73302018182991.pdf>. Acesso em: 09 jan. 2019.

FEITOSA, Saulo. Os desafios de fazer a articulação entre os saberes tradicionais e modelo das práticas biomédicas. **V Encontro de Pajés e Detentores de Saberes e III Encontro de Parteiras Indígenas** – Respeito, fé e solidariedade. Terra Indígena Atikum, Carabeira da Penha: 24 a 26/07/2018. Palestra.

FIALHO, Vânia; SANTOS, Horana Celi Oliveira e. Antropologia indígena: territorialização. In: ANDRADE, Juliana Alves de, SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Orgs). **O ensino da temática indígena: subsídios para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife, Ed. Rascunhos, 2016a, p. 181-214.

FIALHO, Vânia; NASCIMENTO, Raimundo Nonato Ferreura do; QUADROS, Marion Teodósio de. Interculturalidade enquanto política prática na educação escolar indígena. **Anthropológicas**: Recife, v. 27, nº 1, p. 187-217, 2016b.

FLEISCHER, Soraya Resende. **Parteiras, buchudas e aperreios: uma etnografia do atendimento obstétrico não oficial na cidade de Melgaço, Pará**. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) - Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Rio grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FLICK, Uwe. **Introdução à pesquisa qualitativa**. Porto Alegre: Artmed, 2009.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 12ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979

_____. **Pedagogia do Oprimido**. Editora Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1987.

_____. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**: São Paulo, nº. 116, p.21-39, 2002.

GARNELO, Luiza. Política de Saúde Indígena no Brasil: notas sobre as tendências atuais do processo de implantação do subsistema de atenção à saúde. in: GARNELO, Luiza; PONTES, Ana Lúcia. (Orgs.) **Saúde Indígena: uma introdução ao tema**. Brasília: MEC-SECADI, 2012. p.1-18.

GEERTZ, Clifford. **A interpretação das culturas**. LTC: Rio de Janeiro, 1989.

_____. Mistura de Gêneros: a reconfiguração do pensamento social. In: GEERTZ, Clifford. **O saber local: novos ensaios em antropologia interpretativa**. Rio de Janeiro: Petrópolis, 1997. p.33-56.

GIBERTI, Andrea Cadena. **Nascendo, Encantando e Cuidando: uma etnografia do Processo de Nascimento nos Pankararu de Pernambuco**. 2013. Dissertação (Mestrado em Ciências) - Faculdade de Saúde Pública, Universidade de São Paulo. São Paulo: 2013.

GOMES, Alexandre Oliveira. Memória e patrimônio cultural dos povos indígenas: uma introdução ao estudo da temática indígenas. In: ANDRADE, Juliana Alves de, SILVA, Tarcísio Augusto Alves da. (Organizadores). **O ensino da temática indígena: subsídios para o estudo das sociodiversidades indígenas**. Recife, Ed. Rascunhos, 2016. p. 111-160.

GOMES, Samara Calixto *et al.* História oral como método para a compreensão do ofício das parteiras do semiárido brasileiro. **Texto & contexto – enfermagem**: Florianópolis, v. 27, nº. 3, 2018.

GOHN, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, nº. 47, p. 333-361, Ago., 2011.

GROSGOUEL, Ramón. Dilemas dos estudos étnicos norte-americanos: multiculturalismo identitário, colonização disciplinar e epistemologias descoloniais. **Ciência e Cultura**: São Paulo, v. 59, n. 2, p. 32-35, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 10.ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

MEIHY, José Carlos Sebe Bom; HOLANDA, Fabiola. **História Oral**: como fazer, como pensar. Editora Contexto: São Paulo, 2017.

INSTITUTO Nômades. **Inventário Saberes e Práticas das Parteiras Tracionais Indígenas de Pernambuco**. Volume I. Relatório do Inventário Saberes e Práticas das Parteiras Tracionais Indígenas de Pernambuco. Recife, 2010.

JOVCHELOVITCH, Sandra; BAUER, Martin W. Entrevista Narrativa. In: BAUER, Martin W; GASKELL, George (Orgs). **Pesquisa qualitativa com texto**: imagem e som um manual prático. Editora Petrópolis: Rio de Janeiro, 2015. p. 90-113.

LAGE, Allene Carvalho. Orientações epistemológicas para pesquisa qualitativa em educação e movimentos sociais. In: IV Colóquio Internacional de Políticas e Práticas Curriculares, 2009, João Pessoa. **Anais [...]**. João Pessoa: UFPB, 2009. v. 1. p. 1-18.

_____ ; QUEIROZ, Márcia de Godoi. Memórias de Resistência, enquanto elemento de fomento das identidades dos quilombolas do Castainho no Agreste Meridional de Pernambuco. In: III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, 2017, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2017. vol. VI. p.25-40.

_____ ; SANTOS, Otávio Augusto Chaves Rubino. Modos de vida integrados com a natureza e seus saberes sobre a mãe-terra: ecovilas e modo tradicional de vida no campo. In: III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, 2017, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2017. vol. VI. p.13-24.

LESCANO, Marcilene Martins; ROSSATO, Veronice Lovato. Práticas Educativas entre os Kaiowá na Aldeia Takuaperi. In: IV Seminário Povos Indígenas e Sustentabilidade: Saberes Tradicionais e Formação Acadêmica, 2011, Campo Grande. **Anais [...]**. Campo Grande: Núcleo de Estudos e Pesquisas da População Indígena, 2017. Acesso em: <http://docplayer.com.br/25021124-Praticas-educativas-tradicionais-entre-os-kaiowa-na-aldeia-takuaperi.html>. Acesso em: 25 abr. 2019.

LEWKOWICZ, Rita Becker. Entre a aldeia e o hospital: biopoder e políticas interculturais a partir de um parto Mbyá-Guarani. In: **IV Congresso Latinoamericano de Antropología: las antropologías latinoamericanas frente a un mundo en transición**, 2015, Mexico DF. IV Congresso Latinoamericano de Antropología: las antropologías latinoamericanas frente a un mundo en transición, 2015.

LOVO, Arianne Rayis. **“Lá, sendo o lugar deles, também é o meu lugar”**: pessoa, memória e mobilidade entre os Pankararu. 2017. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) -

Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Estadual de Campinas, São Paulo, 2017.

LUZ, Madel T. Complexidade no campo da saúde coletiva multidisciplinaridade, interdisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade de saberes e práticas: análise sócio-histórica de uma trajetória paradigmática. **Saúde e Sociedade**: São Paulo, v. 18, nº. 2, p. 304-311, 2009.

LUCIANO, Gensem, **O Índio Brasileiro**: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje. Brasília: MEC-SECADI, 2006.

MAGALHÃES, Ivanna Souto. **Entre a casa e o trabalho**: a transmissão geracional do feminino. 2010. Dissertação (Mestrado em Psicologia Clínica) - Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro: 2010.

MALDONADO, Ana Maria Larrea. El buen vivir como alternativa civilizatoria. In: **Post-crecimiento y buen vivir**. Propostas globales para la construcción de sociedades equitativas e sustentables. Friedrich-Ebert-Stiftung (FES-ILDIS): Equador, 2014.

MATTOS, Carmem Lúcia Guimarães de; CASTRO, Paula Almeida (Orgs.). **Etnografia e educação**: conceitos e usos. Campina Grande: EDUEPB, 2011.

MAURO, Victor Ferri. Breves considerações acerca das atuais condições de vida do povo Pankararu. **Revista Estudos de Pesquisa**. FUNAI: Brasília, v. 4, nº. 1, 2007.

MARIOTTI, Humberto. Prefácio. In: **A árvore do conhecimento**. MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco. São Paulo: Palas Athenas, 2011.

MATURANA, Humberto. **Emoções e linguagem na educação e na política**. Belo Horizonte, Humanistas, 2009.

MENÉNDEZ, Eduardo L. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.8. n.1. p.185-207, 2003. Acesso em: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-81232003000100014>. Acesso em: 05 abr. 2019.

MENEZES, Maria de Fátima. **Significados imagéticos atribuídos ao índio no Brasil, analisados a partir da teoria do imaginário**. In: III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, 2017, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, 2017. vol. VI. p. 419-429.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Análise qualitativa: teoria, passos e fidedignidade. **Ciência e saúde coletiva**, Rio de Janeiro, v. 17, n. 3, p. 621-626, Mar. 2012.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos saberes, complexidade, transdisciplinaridade e educação**: novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana/WHH - Willis Harman House. 2008.

_____. NAVAS, Juan Miguel Batalloso (Colab.). **Transdisciplinaridade, criatividade e educação**: fundamentos ontológicos e epistemológicos. Campinas: Papirus, 2015.

MORIM, Júlia; MÜLLER, Elaide; GAYOSO, Daniella Bittencourt. In: Seminário Internacional Fazendo Gênero 10, 2013, Florianópolis. Fazendo gênero 10: desafios atuais dos feminismos: **anais eletrônicos** [recurso eletrônico]. Florianópolis: Universidade Federal de Santa Catarina, 2013.

MORIM, Júlia. **Mães de Umbigo**. Recife: Bebinho Salgado 45, 2017.

MORIN, Edgar. Da necessidade de um pensamento complexo. In: MARTINS, Francisco M.; SILVA, Juremir M. (Orgs.) **Para navegar no século XXI: tecnologias do imaginário e cibercultura**. Porto Alegre: Sulina/Edipucrs, 2000, pp. 19-42.

MURA, Fabio; SILVA, Alexandra Barbosa da. Tradição de conhecimento, processos experienciais e práticas de cura entre os Kaiowa. In: Luiza Garnelo; Ana Lúcia Pontes. (Org.). **Saúde indígena: uma introdução ao tema**. BRASÍLIA: MEC/SECADI, 2012, p. 128-155.

NEVES, Josélia Gomes. Cultura escrita e narrativa autobiográfica: implicações na formação docente. In: CAMARGO, Maria Rosa Rodrigues Martins de (org.); SANTOS, Vivian Carla Calixto dos Santos (colaboradores). **Leitura e escrita como espaços autobiográficos de formação**. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2010. p. 01-140.

ODENT, Michel. **Pode a humanidade sobreviver à medicina?** Rio de Janeiro: Instituto Michel Odent, 2016. 204p.

O'DWYER, Gisele Oliveira; OLIVEIRA, Sergio Pacheco de; SETA, Marismar Horst de. Avaliação dos serviços hospitalares de emergência do programa QualiSUS. **Ciência & Saúde Coletiva**: Rio de Janeiro, V. 14. P. 1881-1890, 2009.

OLIVEIRA, Maria das Dores de. Da invisibilidade para a visibilidade: estratégias Pankararu. In: ALMEIDA, Luiz Sávio; SILVA, Christiano Barros Marinho da [Orgs]. **Índios no Nordeste: temas e problemas 4**. EDUFAL: Maceió, 2004. p. 5-24.

OLIVEIRA, Maria das Dores de. As Políticas Públicas de Educação Superior para Indígenas e Afrodescendentes no Brasil: Perspectivas e Desafios. In: Daniel Mato (Coord.), **Educación Superior y Pueblos Indígenas y Afrodescendientes en América Latina. Normas: políticas y prácticas**. Caracas: Instituto Internacional de la UNESCO para la Educación Superior en América Latina y el Caribe (IESALC-UNESCO), 2011. p.173-206.

OLIVEIRA, Adeliene Vieira; SILVA, Maria do Socorro Sousa e. **Experiências e resistências da educação do campo e da educação indígena no Ceará**. In: III Seminário Internacional do Observatório dos Movimentos Sociais na América Latina, 2017, Recife. **Anais [...]**. Recife: UFPE, vol. VII, p. 74-81, 2017.

PAUL, Patrick. Prefácio. In: MORAES, Maria Cândida. **Transdisciplinaridade, criatividade e educação: fundamentos ontológicos e epistemológicos**. Juan Miguel Batalloso Navas (colab.). Campinas: Papirus, 2015. p. 7-12.

PEREIRA, Pedro Paulo Gomes. Limites, traduções e afetos: Profissionais de saúde em contextos indígenas. **Mana**: Rio de Janeiro, v. 18, nº. 3, p. 511-538, 2012. Disponível em:

http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132012000300004. Acesso em: 04 abr. 2018.

PERNAMBUCO. Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco. **Nota Técnica do Programa de Parteiras – PEPT**. Recife, 07 jun. 2016. 5p.

_____. Secretaria Estadual de Saúde de Pernambuco. **Relatório do Programa Estadual de Parteiras Tradicionais – PEPT**. Recife, 2015. 12f.

PORTO ALEGRE, Maria Sylvia. Rompendo o silêncio: por uma revisão do desaparecimento dos povos indígenas. *ETHNOS, RECIFE*, v. 2, n.2, p. 21-44, 1998.

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

RUSSO, Kelly. Professores indígenas e os desafios da construção de uma escola intercultural. In: ANDRADE, Marcelo. (Org.). **A diferença que desafia a escola: a prática pedagógica e a perspectiva intercultural**. Rio de Janeiro: Quartec, 2009. p. 73-88.

SANTIAGO, Mylene Cristina; AKKARI, Abdeljalil; MARQUES, Luciana Pacheco. **Educação Intercultural: Desafios e possibilidades**. Petropolis, RJ: Vozes, 2023.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Um discurso sobre as ciências na transição para uma ciência pós-moderna. **Estudos avançados**, São Paulo, v. 2, nº. 2, p. 46-71, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. **Novos estudos**. CEBRAP: São Paulo, nº. 79, p. 71-94, 2007.

SANTOS, Rafaela Ayanne Alves dos.; MELO, Mônica Cecília Pimentel de.; CRUZ, Daniel Dias. Trajetória de humanização do parto no Brasil a partir de uma revisão integrativa de literatura. **Caderno de Cultura e Ciência**, Crato, Ano IX, v. 13, nº. 2, Mar. 2015.

SANTOS-PANKARARU, Bartolomeu C. **Seus dons numa volta ao mundo**. Biografia de Quitéria Binga. S/D. Disponível em: <http://osbrasisesuasmemorias.com.br/quiteria-binga/>. Acesso em: 15 jan. 2019.

SARMENTO, Manuel Jacinto. O Estudo de Caso Etnográfico em Educação. In: CARVALHO, Marília Pinto de; VILELA, Ana Amélia Teixeira; ZAGO, Nadir; (Organizadores). **Itinerários de Pesquisa: perspectivas qualitativas em sociologia da educação**. Rio de Janeiro: Lamparina, 2011. P. 137 - 179.

SILVA, Eugênio Alves da. As metodologias qualitativas de investigação nas Ciências Sociais. **Revista Angolana de Sociologia**. Nº.12, p.77-99. 2013. Disponível em: <https://journals.openedition.org/ras/740>. Acesso em: 15 fev. 2019.

SILVA, Núbia Maria de Melo e. "A conversa de hoje é que parir é no hospital": implicações e desafios à saúde indígena. 2017. Dissertação (Mestrado em Saúde da Mulher e da Criança) - Instituto Nacional de Saúde da Mulher da Criança e do Adolescente Fernandes Figueira, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2017.

SILVA, Giovane José da. Cultura Material e Cultura Imaterial: Saberes indígenas nas aldeias e nas salas de aula. In: SILVA, Giovane José da; COSTA, Anna Maria Ribeiro F. M da. (Orgs.). **Histórias e culturas indígenas na Educação Básica**. Belo Horizonte: Autêntica, 2018.

SOUSA, Marcio Barradas. **Saberes e práticas educativas de uma curadora da Amazônia**. 2015. Dissertação (Mestrado em Educação) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2015.

SOUSA, Juliane Gomes de; PINHO, Maria José de. Interdisciplinaridade e Transdisciplinaridade como fundamentos na ação pedagógica: aproximações teórico-conceituais. **Revista Signos**, Lajeado: ano 38, nº. 2, 2017.

SOUZA, Elizeu Clementino. (Auto)biografia, histórias de vida e práticas de formação. In: Antonio Dias Nascimento e Tânia Maria Hetkowsky. (Org.). **Memória e Formação de Professores**. Salvador: EDUFBA, 2007, p. 137-156.

STRECK, Danilo R; *et al.* **Educação popular e Docência**. São Paulo: Cortês, 2014.

VIANA, Ana Paula de Andrade Lima. A experiência de trabalho do Grupo Curumim com parteiras tradicionais. **Revista Tempus Actas Saúde Coletiva**, Brasília, v. 4, nº. 4, p. 209-214, 2010.

WOODWARD, Kathryn. Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. In: Hall, Stuart; TADEU, Tomaz da Silva; WOODWARD, Kathryn. **Identidade e diferença: uma introdução teórica e conceitual**. Petropolis: Vozes, 2005. p. 7-67.

YIN, Robert K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. São Paulo: Bookman, 2015.

APÊNDICE A. Termo de Consentimento Livre e Esclarecido.

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO (Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)

Convidamos V.Sa. a participar da pesquisa **“Não é toda mulher que quer ser parteira não!”**. **O ensino da aprendiz de parteira como tradição e identidade da parteira indígena Pankararu**, sob responsabilidade do pesquisador Lílian Silva Sampaio de Barros, orientado pelo Professor Moisés de Melo Santana tendo por objetivo Compreender o processo de formação de parteiras indígenas Pankararu. Para realização deste trabalho usaremos o(s) seguinte(s) método(s): questionário aplicado e preenchido pela pesquisadora com perguntas simples a fim de obter uma entrevista narrativa, realizaremos a gravação da entrevista com gravador portátil, faremos observação participante dos pesquisados com registro em diário de campo e registro de imagens com câmera fotográfica. Esclarecemos que manteremos em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa usando apenas, para divulgação, os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Informamos também que após o término da pesquisa, serão destruídos de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, etc., não restando nada que venha a comprometer o anonimato de sua participação agora ou futuramente. Quanto aos riscos e desconfortos, o questionário será aplicado pela pesquisadora e sua resposta escrita por ela, e se houver perguntas que constranja o pesquisado a entrevista poderá ser abandonada de forma imediata se prejuízos pessoais. As gravações de voz nas narrativa serão realizadas caso o pesquisado não permita e feitas mediante autorização deste. As imagens também não serão feitas mediante autorização. Em todos os momentos da pesquisa caso o pesquisado se sinta desconfortável psicologicamente, fisicamente, psiquicamente, moralmente, intelectualmente, socialmente, culturalmente ou espiritualmente, a pesquisa será suspensa imediatamente.

Caso você venha a sentir algo dentro desses padrões, comunique ao pesquisador para que sejam tomadas as devidas providencias como esclarecimento da pesquisa e suspensão. Os benefícios esperados com o resultado desta pesquisa são de impacto cultural para o povo Pankararu pelo reconhecimento da identidade e tradição da parteira indígena Pankaraku além do impacto educacional que descreverá como é o processo de ensino da aprendiz de parteira.

O (A) senhor (a) terá os seguintes direitos: a garantia de esclarecimento e resposta a qualquer pergunta; a liberdade de abandonar a pesquisa a qualquer momento sem prejuízo para si ou para seu tratamento (se for o caso); a garantia de que em caso haja algum dano a sua pessoa (ou o dependente), os prejuízos serão assumidos pelos pesquisadores ou pela instituição responsável. Inclusive, acompanhamento médico e hospitalar (se for o caso). Caso haja gastos adicionais, os mesmos serão absorvidos pelo pesquisador. Nos casos de dúvidas e esclarecimentos o (a) senhor (a) deve procurar os pesquisadores Lílian Silva Sampaio de Barros, Rua Dois Irmãos, 92, Apipucos, Recife/PE, pelo telefone (81) 3073-6556, (81) 9.9282-7498 e pelo meu e-mail: lssampaio Barros@hotmail.com ou com o orientador da pesquisa, Prof^o Moisés de Melo Santana, Rua Dois Irmãos, 92, Apipucos, Recife/PE, pelo telefone (81) 3073-6556, e-mail: moises75@hotmail.com.

Caso suas dúvidas não sejam resolvidas pelos pesquisadores ou seus direitos sejam negados, favor recorrer ao Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Pernambuco, localizado à Av. Agamenon Magalhães, S/N, Santo Amaro, Recife-PE, telefone 81-3183-3775 ou ainda através do e-mail comite.etica@upe.br. Consentimento Livre e Esclarecido

Eu _____, após ter recebido todos os esclarecimentos e ciente dos meus direitos, concordo em participar desta pesquisa, bem como autorizo a divulgação e a publicação de toda informação por mim transmitida, exceto dados pessoais, em publicações e eventos de caráter científico. Desta forma, assino este termo, juntamente com o pesquisador, em duas vias de igual teor, ficando uma via sob meu poder e outra em poder do(s) pesquisador (es).

Local:

Data: ___/___/___

Assinatura do sujeito (ou responsável)

Assinatura do pesquisador

APÊNDICE B. Termo de Anuência do Conselho Indígena de Saúde Pankararu (CISP).**CISP** – Conselho Indígena de Saúde Pankararu

TERMO DE ANUÊNCIA

O Conselho Indígena de Saúde Pankararu autoriza o desenvolvimento da pesquisa intitulada **A FORMAÇÃO DA APRENDIZ DE PARTEIRA COMO FORTALECIMENTO DA TRADIÇÃO E DA IDENTIDADE DA PARTEIRA INDÍGENA PANKARARU** que será desenvolvida pela pesquisadora Lillian Silva Sampaio de Barros, sob a orientação do Prof. Dr. Moisés de Melo Santana, a ser apresentada como critério para a obtenção do título de Mestre em Educação, Culturas e Identidades do curso de Pós-Graduação em Dissertação a ser apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação, Culturas e Identidades da Universidade Federal Rural de Pernambuco – UFRPE e da Fundação Joaquim Nabuco – FUNDAJ.

Afirmo que este CISP autoriza a pesquisadora a desenvolver sua pesquisa sem gerar danos materiais, emocionais, psíquicos, sociais e culturais para os sujeitos do estudo, sendo assim, autorizo sua execução desde que os envolvidos/as comprometam-se a utilizar os dados coletados e informações provenientes da pesquisa, que retratem verdadeiramente os dados coletados e que os sujeitos estudados e este controle social indígena tenham acesso aos resultados deste estudo.

Por fim, antes de iniciar a coleta dos dados a pesquisadora deverá apresentar ao Conselho Distrital de Saúde Indígena de Pernambuco – CONDISI/PE, parecer deste Conselho devidamente aprovado e proposta de pesquisa.

Terra Indígena Pankararu, 15 de junho de 2018.



Tiago da Silva Oliveira
Presidente do Conselho Indígena de Saúde Pankararu

APÊNDICE C. Termo de Anuência Conselho Distrital Indígena de Pernambuco.



CARTA DE ANUÊNCIA

A sua senhoria a senhora
Lilian Silva Sampaio de Barros
Mestranda em Educação, culturas e identidades

O Distrito Sanitário Especial Indígena Pernambuco em uso de suas atribuições e em consonância com CONDISI "Conselho Distrital de Saúde Indígena" declara para todos os fins e efeitos de direito que a Senhor Lilian Silva Sampaio de Barros, está autorizada a realizar a pesquisa intitulada "**A formação da Aprendiz de Parteira como Fortalecimento da tradição e da identidade da parteira indígena Pankararú**", sob a orientação e supervisão do prof. Moises de Melo Santana, conforme os termos do projeto de pesquisa apresentado a este distrito sanitário especial indígena com a anuência do CONDISI, reitero que o conselho distrital aprova as atividades atreladas ao referido projeto, elaborado de acordo com a resolução 466/2012 CNS, conforme apresentado e aprovado pelos conselheiros presentes na II reunião ordinária do conselho distrital de saúde indígena de Pernambuco, realizada aos 19 dias do mês de julho de 2018, no Auditório da Pousada Vale do Moxotó, situada na Avenida Manoel Vicente, 247 – Centro – Ibirimir-PE

Por ser verdade, firma a presente declaração para que produza os efeitos legais a que se destina.

Recife, 21 de agosto de 2018.

Antonio Fernando da Silva
Coordenador

Antônio Fernando da Silva
Coordenador do DSEI - PE
Portaria Nº 2683 de 27/11/2012
SIAPE 0514141

APÊNDICE D. Termo de Anuência da Secretaria Estadual de Pernambuco.

SECRETARIA DE SAÚDE DO ESTADO DE PERNAMBUCO
SECRETARIA EXECUTIVA DE GESTÃO DO TRABALHO E EDUCAÇÃO NA SAÚDE
DIRETORIA GERAL DE EDUCAÇÃO NA SAÚDE
GERÊNCIA DE DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL

Recife, 20 de setembro de 2018

DECLARAÇÃO DE ANUÊNCIA

Declaro estar ciente da realização da pesquisa: **Não é toda Mulher que quer ser Parteira não! O Ensino da Aprendiz de Parteira como Tradição e Identidade da Parteira Indígena Pankararu**, da pesquisadora: **Lilian Silva Sampaio de Barros**, nas Unidades de Saúde sob gestão da Secretaria Estadual de Saúde/PE, e afirmo que o desenvolvimento deste projeto está condicionado à aprovação pelo Comitê de Ética em Pesquisa.

Sendo assim autorizo sua execução, desde que a mesma cumpra com os requisitos da Res. CNS 466/12 e suas complementares, comprometendo-se a utilizar os materiais e dados coletados exclusivamente para os fins de pesquisa.

Claudia Lins
Gerente de Desenvolvimento Profissional

Luisa Macedo Cavalcante
Coordenação de Estágios
Diretoria Geral de Educação na Saúde
SESPE-Mat. 398 912-2

Rua Dona Maria Augusta Nogueira, 519 – Bongá – Recife – PE
CEP: 50.751-530 - Fone: 3184-0031/ 3184-0032/ 3184-0033

APÊNDICE E. Termo de Confiabilidade.**TERMO DE CONFIDENCIALIDADE****(Elaborado de acordo com a Resolução 466/2012-CNS/CONEP)**

Em referência a pesquisa intitulada “**Não é toda mulher que quer ser parteira não!**”. **O ensino da aprendiz de parteira como tradição e identidade da parteira indígena Pankararu**, eu Lílian Silva Sampaio de Barros comprometo-me a manter em anonimato, sob sigilo absoluto, durante e após o término do estudo, todos os dados que identifiquem o sujeito da pesquisa, usando apenas para divulgação os dados inerentes ao desenvolvimento do estudo. Comprometemo-nos também com a destruição, após o término da pesquisa, de todo e qualquer tipo de mídia que possa vir a identificá-lo tais como filmagens, fotos, gravações, questionários, formulários e outros.

Recife, 30 de abril de 2018



Lílian Silva Sampaio de Barros
Pesquisadora
COREN-PE 108.991-ENF
CPF 024.530.494-02



Prof.º Moisés de Melo Santana
Orientador
Dept.º Educação – UFRPE
CPF. 299.161.514-15

APÊNDICE F. Roteiro de Entrevista.

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO, CULTURAS E IDENTIDADES**

TEMA: Ensino da Parteira Indígena Pankararu

Pesquisadora: Lilian Sampaio de Barros

Orientador: Prof. Dr. Moisés de Melo Santana

ROTEIRO DE ENTREVISTA NARRATIVA

Nome completo _____ Telefone _____ E-mail _____ Sexo: _____ Raça/cor: () preto () pardo () branco () amarelo () indígena Idade: _____ Tempo parteira: _____

ROTEIRO PARA ORIENTAÇÃO

FASE 1. INICIAÇÃO

FASE 2. NARRAÇÃO CENTRAL

FASE 3. QUESTIONAMENTO

FASE 4. FALA CONCLUSIVA

APÊNDICE G. Termo de Autorização de Uso de Imagem**TERMO DE AUTORIZAÇÃO DE USO DE IMAGEM**

Eu, _____,
 Brasileira, _____, portadora do RG n.º _____, inscrita no CPF
 sob o n.º _____, residente na _____

 Pernambuco, AUTORIZO o uso de minha imagem, em fotografias e filmagens na pesquisa intitulada **NÃO É TODA MULHER QUE QUER SER PARTEIRA NÃO!™. O ENSINO DA APRENDIZ DE PARTEIRA COMO TRADIÇÃO E IDENTIDADE DA PARTEIRA INDÍGENA PANKARARU**, com o fim específico da publicação da pesquisa redigida e na apresentação desta em espaços cabíveis e científicos, sem qualquer ônus e em caráter definitivo. A presente autorização abrangendo o uso da minha imagem na filmagem acima mencionada é concedida à pesquisadora Lilian Silva Sampaio de Barros CPF. 024.530.494-02 e ao pesquisador Moisés de Melo Santana, CPF. 299.161.514-15, a título gratuito, abrangendo inclusive a licença a terceiros, de forma direta ou indireta, e a inserção em materiais para toda e qualquer finalidade, seja para uso jornalístico, editorial, didático e outros que existam ou venham a existir no futuro, para veiculação/distribuição em território nacional e internacional, por prazo indeterminado. Por esta ser a expressão da minha vontade, declaro que autorizo o uso acima descrito, sem que nada haja a ser reclamado a título de direitos conexos à imagem ora autorizada ou a qualquer outro, e assino a presente autorização em 02 (duas) vias de igual teor e forma.

_____, ____/____/____

Assinatura: _____

Telefone para contato: (____) _____

APÊNDICE H. Fotografias

Fotografia 24 - Encontro de Parteiras do Araripe em Exu. Parteira Dôra, Moisés de Melo Santana, aprendiz Neide, parteira Juliana, pesquisadora LÍlian (da esquerda para direita). 24/01/2019.



Fonte: BARROS, 2019.

Fotografia 25 - Parteiras Dôra e Juliana dançando toré no II Encontro de Parteiras Indígenas nas Terras Atikum em Carnaubeira da Penha. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Fotografia 26 - Crianças retornando para escola após a entrevista para o Umbú Literário. 2019.



Fonte: BARROS, 2019.

Fotografia 27 - Povo Pankararu chegando no último terreiro no terceiro final de semana da Corrida do Umbu. 2019.



Fonte: BARROS, 2019.

Fotografia 28 - Dôra na janela utilizando o campião. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Fotografia 29 - Dôra na Corrida do Umbu utilizando o campiô. 2019.



Fonte: BARROS, 2018.

Fotografia 30 - Posto de Saúde de Brejo dos Padres. Parteiras e ACS Luciene, pesquisadora LÍlian, aprendiz de parteira e ACS Neide (da esquerda para direita). 2019.



Fonte: BARROS, 2019.

Fotografia 31 - Igreja de Brejo dos Padres. Terra Indígena Pankararu. 2018.



Fonte: BARROS, 2018.

Fotografia 32 - Povo Pankararu na Corrida do Umbu. Terra Indígena Pankararu. 2019.

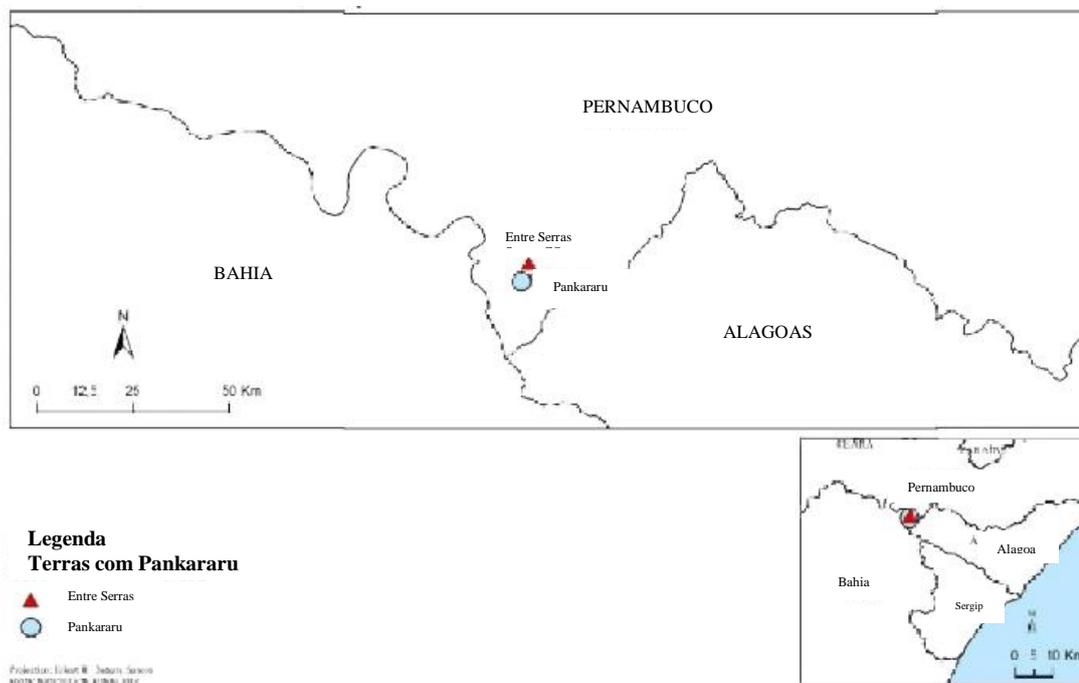


Fonte: BARROS, 2019.

ANEXO A. Mapas das Terras indígenas com etnia Pankararu. Nordeste.

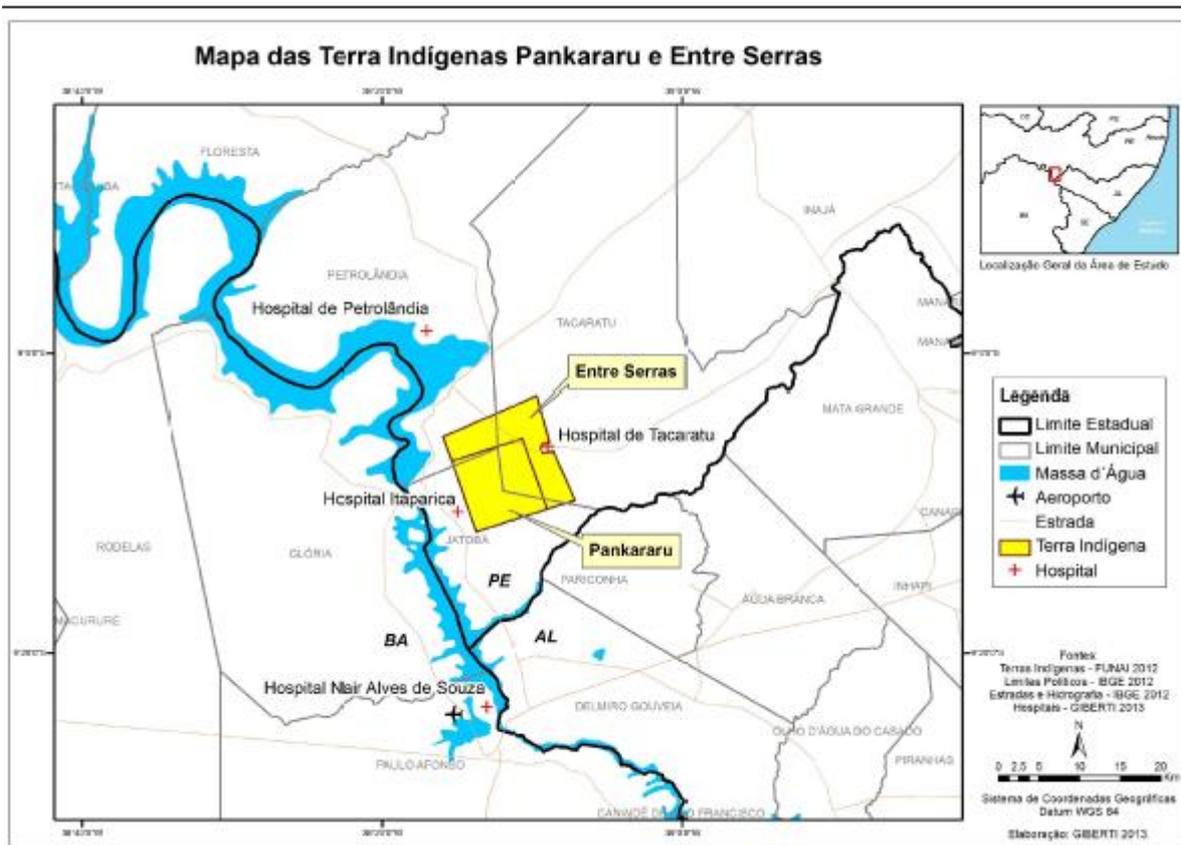
Nordeste

Terras indígenas com etnia principal Pankararu



Fonte: Natural Earth/Funai/IBGE apud Estanislau (2014: 51). Mapa das Comunidades Indígenas de Pernambuco.

ANEXO B. Mapa das Terras Indígenas Pankararu e Entre Serras



Fonte: Giberti, 2013.