

AMAZÔNIAS

EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS:
ENTRE DIVERSIDADES E ADVERSIDADES

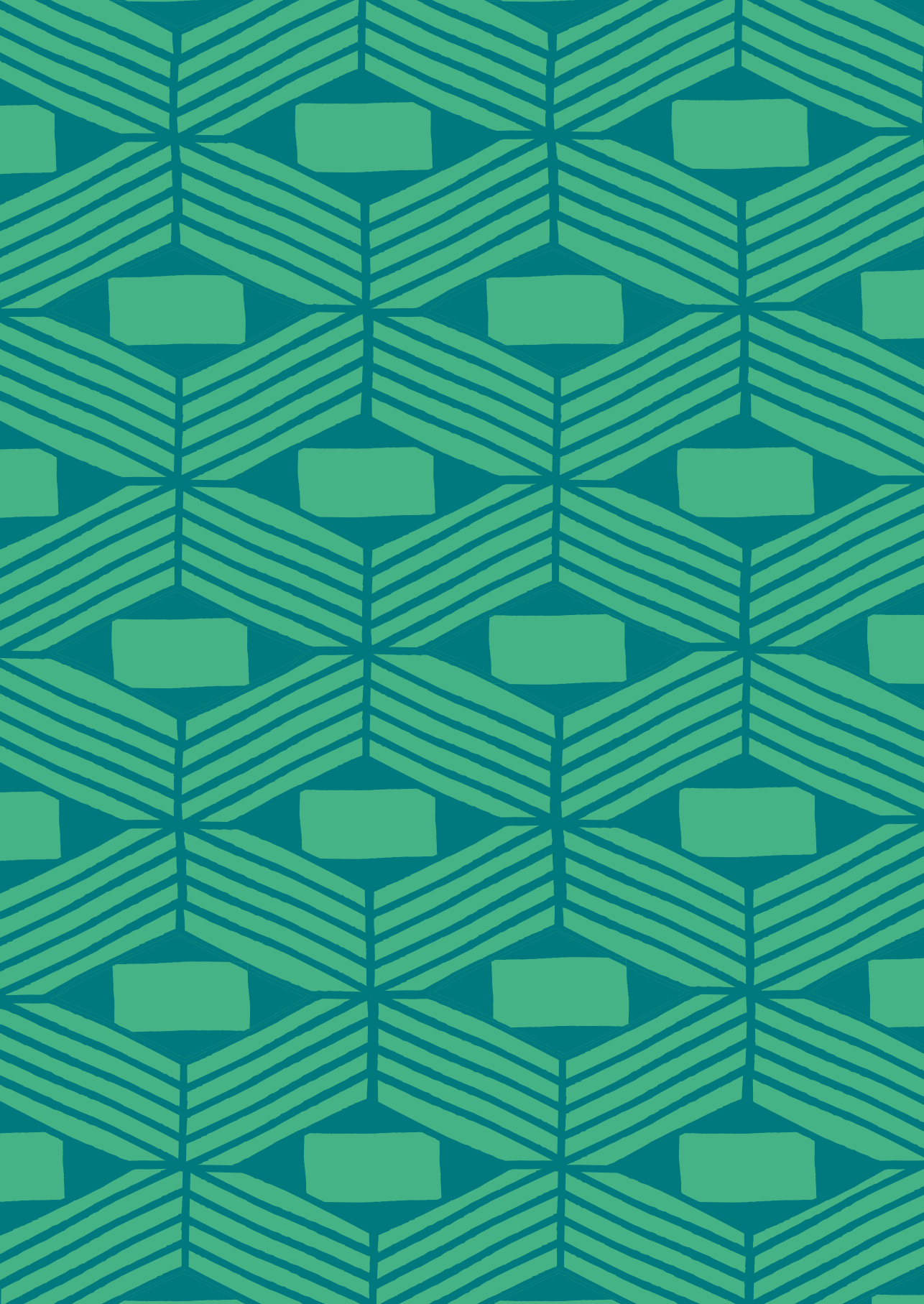
JANE FELIPE BELTRÃO
PAULA MENDES LACERDA (ORGS.)

ABA PUBLICAÇÕES



mórula
EDITORIAL





**ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ANTROPOLOGIA
(2015/2016)**

PRESIDENTE

Antonio Carlos de Souza Lima (MN/UFRJ)

VICE-PRESIDENTE

Jane Felipe Beltrão (UFPA)

SECRETÁRIO GERAL

Sergio Ricardo Rodrigues Castilho (UFF)

SECRETÁRIA ADJUNTA

Paula Mendes Lacerda (UERJ)

TESOUREIRA GERAL

Andrea de Souza Lobo (UnB)

TESOUREIRA ADJUNTA

Patrícia Silva Osorio (UFMT)

DIRETORES/AS

Carla Costa Teixeira (UnB)

Carlos Guilherme Octaviano do Valle (UFRN)

Júlio Assis Simões (USP)

Patrice Schuch (UFRGS)

COMISSÃO EDITORIAL

COORDENADOR

Antonio Carlos Motta de Lima (UFPE)

COORDENADORA ADJUNTA

Jane Felipe Beltrão (UFPA)

Patrice Schuch (UFRGS)

Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ)

CONSELHO EDITORIAL

Andréa Luisa Zhouri Laschefski (UFMG)

Antonio Augusto Arantes Neto (UNICAMP)

Carla Costa Teixeira (UnB)

Carlos Guilherme Octaviano Valle (UFRN)

Cristiana Bastos (ICS/Universidade de Lisboa)

Cynthia Andersen Sarti (UNIFESP)

Fábio Mura (UFPB)

Jorge Eremites de Oliveira (UFPeI)

Maria Luiza Garnelo Pereira (Fiocruz/AM)

María Gabriela Lugones (Córdoba/Argentina)

Maristela de Paula Andrade (UFMA)

Mónica Lourdes Franch Gutiérrez (UFPB)

Patrícia Melo Sampaio (UFAM)

Ricardo Ventura Santos (FIOCRUZ/MN-UFRJ)

Ruben George Oliven (UFRGS)

Wilson Trajano Filho (UnB)

JANE FELIPE BELTRÃO
PAULA MENDES LACERDA (ORGS.)

ANIMA ZÔNIAS

**EM TEMPOS CONTEMPORÂNEOS:
ENTRE DIVERSIDADES E ADVERSIDADES**

ABA PUBLICAÇÕES

 **mórula**
EDITORIAL

www.portal.abant.org.br

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

Campus Universitário Darcy Ribeiro – Asa Norte

Prédio do ICS – Instituto de Ciências Sociais

Térreo – Sala AT-41/29

Brasília – DF

CEP: 70910-900

TELEFAX: (61) 3307-3754

REVISÃO

Patrícia Freitas

PROJETO GRÁFICO E DIAGRAMAÇÃO



CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA PUBLICAÇÃO
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

A527

Amazônias em tempos contemporâneos: entre diversidades e adversidades /
organização Jane Felipe Beltrão, Paula Mendes Lacerda. - 1. ed. - Rio de Janeiro :
Mórula, 2017.

284 p. : il ; 24 cm.

Inclui bibliografia

ISBN 978-85-656-7949-7

1. Educação - Amazônia. I. Beltrão, Jane Felipe. II. Lacerda, Paula Mendes.

17-38917

CDD: 370.9811

CDU: 37(811)

SUMÁRIO

- 7 Comunicação entre interlocutores via ABA
ANTONIO MOTTA & JANE FELIPE BELTRÃO
- 8 *Amazônias* sob novos olhares
JANE FELIPE BELTRÃO & ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA
- 10 Entre diversidades e adversidades, *Amazônias* no plural
JANE FELIPE BELTRÃO & PAULA MENDES LACERDA

PARTE 1 | AMAZÔNIA, HISTÓRIA E DIVERSIDADE

- 16 Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos
RHUAN CARLOS DOS SANTOS LOPES & JANE FELIPE BELTRÃO
- 27 Entre histórias locais e narrativas oficiais: proposta para uma abordagem sobre a ocupação amazônica a partir das escolas
RITA DE CÁSSIA MELO SANTOS
- 42 Comunicação: controle e rebeldia
BRUNO PACHECO DE OLIVEIRA
- 54 *Para o Pará e o Amazonas: látex*. Notas sobre as pressões e violações no interior da Amazônia na economia extrativista
KATIANE SILVA

PARTE 2 | MOVIMENTOS SOCIAIS E GÊNERO

- 82 Movimentos Sociais e escolas: possibilidades de ação conjunta e de fortalecimento mútuo
PAULA MENDES LACERDA
- 99 Gênero e sexualidade em sala de aula: um diálogo com estudantes de povos e comunidades tradicionais
CAMILLE GOUVEIA CASTELO BRANCO BARATA & MARIAH TORRES ALEIXO
- 116 Povos indígenas e igualdade étnico-racial: horizontes políticos para as escolas
JANE FELIPE BELTRÃO

PARTE 3 | **DIREITOS DIFERENCIADOS**

- 132 Educação em Direitos Humanos na escola: subsídios aos docentes e exercício da cidadania
ASSIS DA COSTA OLIVEIRA
- 153 “Agora, nós é que decidimos”: o direito à consulta e consentimento prévio
RODRIGO OLIVEIRA

PARTE 4 | **PROPOSTAS DE TRABALHO**

- 172 Artefatos para o ensino: a pesquisa por meio de práticas criativas com a cultura material
THIAGO LOPES DA COSTA OLIVEIRA
- 190 Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos
ROSANI DE FATIMA FERNANDES

PARTE 5 | **CAMPOS DA DIVERSIDADE E DO PATRIMÔNIO**

- 212 A arqueologia conta histórias
CLARISSE CALLEGARI JACQUES
- 226 Política indígena e política escolar: interfaces e negociações na implantação da Escola Indígena Pamáali – Alto Rio Negro
LAISE LOPES DINIZ & LUIZA GARNELO

PARTE 6 | **POVOS INDÍGENAS E SAÚDE**

- 248 A experiência de formação de agentes comunitários indígenas de saúde, à luz das políticas públicas de saúde e da promoção da diversidade cultural
LUIZA GARNELO, SULLY SAMPAIO & ANA LÚCIA PONTES
- 264 Saúde indígena e diversidade no Brasil plural
WILLIAM CÉSAR LOPES DOMINGUES

- 279 **SOBRE OS/AS AUTORES/AS**

Comunicação entre interlocutores via ABA

A Associação Brasileira de Antropologia (ABA) vem há algum tempo tentando iniciar uma coleção de paradidáticos, pois a produção antropológica no Brasil, ainda fica demasiadamente encerrada nas universidades, especialmente pela necessidade de formação de novos antropólogos na graduação e de complementação dos formados em nível de pós-graduação. Entretanto, desde a formação de indigenistas para a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), ainda nos anos 70 do século passado, à formação em nível de aperfeiçoamento e especialização presencial e a distância de professores da rede pública e particular, vem crescendo a demanda por material acessível aos profissionais que se dedicam à formação em nível fundamental e médio.

A comunicação sobre o que fazem os antropólogos – em universidades, institutos de pesquisa e demais instituições públicas – direcionada ao grande público, sobretudo como forma de prestação de contas a respeito da necessidade de tornar o Brasil respeitoso com a diversidade e plural, especialmente quando se trata de *Amazônias*, é imperiosa.

É com satisfação que a ABA reuniu autores/as que pelos trabalhos que desenvolvem podem dizer desde a Amazônia brasileira, trabalhando na e pela região, apresentando as diversidades que integram politicamente o contexto. Esta publicação foi viabilizado pelo projeto *Patrimônio, Diversidade Sociocultural, Direitos Humanos e Políticas Públicas na Amazônia Contemporânea* realizado em cooperação entre o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional (MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA), cujos participante e coordenadoras se dispuseram a submeter e publicar pelo selo ABA rico material sobre as diversidades e em diálogo com lideranças indígenas, interlocução frutífera que, espera-se, continue no futuro incluindo novos interlocutores.

Amazônias sob novos olhares

As políticas públicas no Brasil nem sempre contemplam a diversidade de modos de vida presentes no território nacional e, quando se trata de Amazônia ou Amazônias, as dificuldades de considerar as especificidades relativas a direitos étnica e racialmente diferenciados se avolumam. Muitas vezes, as dificuldades apontadas produzem efeitos que comprometem as demandas oriundas dos movimentos sociais e os resultados obtidos pela parceria entre os povos tradicionais e os pesquisadores que se esforçam em criar propostas que indiquem novos caminhos para a educação escolar na Amazônia.

O projeto *Patrimônio, Diversidade Sociocultural, Direitos Humanos e Políticas Públicas na Amazônia Contemporânea* realizado em cooperação entre o Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional (MN) da Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ) e o Programa de Pós-Graduação em Antropologia (PPGA) da Universidade Federal do Pará (UFPA) tentou ao longo de seis anos (2011-2016) compreender de forma interdisciplinar as múltiplas estratégias de negociação de identidades que se desenham pelos agentes sociais em face dos contextos de mudança acelerada por que passam os cenários urbanos e rurais da Amazônia na contemporaneidade. Para realizar o objetivo, os pesquisadores colocaram foco nas questões relativas ao patrimônio material e imaterial em contextos de enfrentamento – velados ou abertos – em territórios tradicionais, em paisagens, em corpos e objetos que ganham importância como focos de negociações de identidades (étnicas, raciais, sexuais e de gênero) e direitos (à diferença), ao mesmo tempo em que as políticas públicas revelam as dificuldades, o despreparo, a surdez interessada do Estado em dar conta da gestão de uma sociedade na qual se clama pelo respeito à diversidade e pela necessidade de observância da pluralidade que nos representa.

Durante o período em que recebemos financiamento da CAPES e do CNPq, via PROCAD, muito se realizou em termos de formação e aperfeiçoamento de antropólogos, como proposto no plano inicial, inclusive no que diz respeito à interlocução intercultural. É assim que a coletânea

ora apresentada integra autores indígenas, testemunho dos nossos avanços e limites no cenário histórico em que o projeto transcorreu.

Pelo caminho, como coordenadores, não nos satisfazia apenas o investimento na formação de antropólogos e assim acalentamos e fizemos surgir o desafio de um livro que seja de acesso público e possa ser distribuído por ocasião da formação de professores de ensino fundamental e médio, além de proporcionar ao grande público uma possibilidade de leitura sobre quem somos e o que queremos para a(s) Amazônia(s).

Somos, autores da coletânea, de formação diversificada, antropólogos, historiadores, arqueólogos, advogados, pedagogos, acadêmicos e lideranças indígenas, mas ainda somos poucos para lutar pelo Brasil plural e fundado em processos democráticos que respeitem os direitos diferenciados, razão pela qual como dirigentes da ABA (gestão 2015/2016) nos submetemos à crítica dos pares para trazer a lume o trabalho que inaugura a coleção de livros paradidáticos da Associação.

A produção do trabalho é também fruto da experiência diferenciada de muitos de nós como acadêmicos – experientes e em formação; como seres políticos que não nos descuidamos do bom uso das verbas públicas e procuramos alcançar com boa administração de recursos um maior número de pessoas. No caso, buscamos professores e demais formadores de opinião para que em outros espaços comuniquem os resultados que produzimos sobre o fazer Antropologia em um país que é diverso, mas que ainda não deixou de discriminar, em função do racismo, povos indígenas, quilombolas e demais coletivos tradicionais.

Nossa tentativa, aqui, é definir e apresentar outros olhares sobre a(s) Amazônia(s). Esperamos que os leitores se sintam incentivados a desembaçar a vista e com lentes novas possam pensar a(s) Amazônia(s) por renovadas óticas.

JANE FELIPE BELTRÃO & ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA

Coordenadores do Procad, vice-presidente e presidente da ABA

Entre diversidades e adversidades, Amazônias no plural

O livro é uma coletânea composta por 16 capítulos e é um dos resultados do projeto *Patrimônio, Diversidade Sociocultural, Direitos Humanos e Políticas Públicas na Amazônia Contemporânea* aprovado na chamada pública MCTI/CNPq/MEC/Capes-Casadinho/PROCAD, coordenado por Jane Felipe Beltrão (PPGA/UFGA) e vice-coordenado por Antonio Carlos de Souza Lima (PPGAS/MN/UFRJ). Iniciado em 2012, o projeto teve como objetivo analisar situações de confronto, conflitos e emergência de grupos étnicos que se transformam, rearticulam ou se consolidam no cenário de mudanças aceleradas que atravessam a Amazônia. O enfoque do conjunto de pesquisas realizadas privilegiou os contextos de enfrentamentos, lugares, territórios, paisagens, corpos e objetos que ganham importância como focos de negociações de identidades (étnicas, raciais, sexuais e de gênero) e direitos (à diferença), ao mesmo tempo em que as políticas públicas revelam as dificuldades de diversos setores da administração pública em dar conta da gestão de uma sociedade multicultural. Na discussão, as representações estéticas (literatura, cinema e artes plásticas e visuais) se constituem em meios de expressão apropriados para sinalizar impasses e tensões que tornam possível importante discussão acerca da negociação das identidades, pela atenção que destinam à constituição de corpos, pessoas e indivíduos na Amazônia.

Deste modo, buscou-se reunir nesta coletânea autores que trabalham temáticas diversas e com experiências que variam desde a docência nos diferentes níveis de formação (do básico ao superior), alcançando gestão de projetos que envolvem museus, serviços de saúde, além da interlocução com movimentos sociais. Destaca-se, na trajetória das autoras e autores aqui reunidas/os, o compromisso com os coletivos junto aos quais realizaram seus trabalhos de pesquisa e de parceria. Embora autoras e autores compartilhem perspectivas da antropologia, as formações são diversas, reunindo historiadores, advogadas/os, pedagogas/os e arqueólogas/os, o que agrega uma perspectiva interdisciplinar aos textos aqui apresentados que, espera-se,

fomentem o diálogo sobre os temas da diversidade étnica e racial, especialmente a partir das escolas, ainda que se tenha a expectativa de que alcancem muitos outros espaços.

A coletânea está organizada em seis partes. A primeira delas, intitulada *Amazônia, História e Diversidade*, reúne quatro textos que não visam apresentar algo que seria como uma “história da Amazônia”, mas pretendem, ao contrário, problematizar e complexificar as narrativas sobre uma história da Amazônia que tende a ser contada com lacunas, em termos “cíclicos”, ou ainda privilegiando a biodiversidade em detrimento da sociodiversidade e da potência de seus coletivos políticos, seus arquivos e suas formas de luta. Assim, o trabalho de Rhuan Carlos dos Santos Lopes e Jane Felipe Beltrão *Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos* apresenta possibilidades de contar a história da Amazônia e/ou de povos indígenas a partir de narradores indígenas. Trata-se, portanto, de uma perspectiva descolonial que visa, antes de mais nada, inspirar iniciativas que sirvam à luta dos povos envolvidos. De autoria de Rita de Cássia Melo dos Santos, o capítulo *Entre histórias locais e narrativas oficiais: proposta para uma abordagem sobre a ocupação amazônica a partir das escolas* propõe pensar, a partir de trajetórias de famílias, lideranças e estudantes (entre outros sujeitos), outra forma de compreender a colonização e o “passado” da Amazônia que não aquele da “Terra sem homens”.

O capítulo *Comunicação: controle e rebeldia*, de autoria de Bruno Pacheco de Oliveira, argumenta que o “direito de narrar” a própria história, as lutas e as conquistas tem a ver com lei, legitimidade e autoridade. Por isso, sua proposta é evidenciar a pluralidade de vozes que devem emergir, após anos de silenciamento produzido por estratégias como a colonização, discutida no capítulo anterior. O capítulo escrito por Katiane Silva, *Para o Pará e o Amazonas: látex. Notas sobre as pressões e violações no interior da Amazônia na economia extrativista*, descreve figuras centrais para a compreensão da Amazônia em seus sistemas produtivos e econômicos, como o “coronel de barranco”, o “civilizador” e o “colonizador”, para problematizar o que se pode considerar como sendo a “outra face” do período áureo da Amazônia, com a extração da seringa e outros “ciclos”, que trouxeram inúmeros prejuízos à população nativa e etnicamente diferenciada, submetida a sistemas econômicos e sociais considerados como regimes do terror, invisibilizados ao longo de séculos de história da Amazônia.

A segunda parte do livro, intitulada *Movimentos Sociais e Gênero*, é integrada por três capítulos. O primeiro, de autoria de Paula Mendes Lacerda, tem como título *Movimentos Sociais e escolas: possibilidades de ação conjunta e de fortalecimento mútuo*. A autora explora a importância da parceria entre escola e movimentos sociais – como grupo de jovens, associação de moradores, sindicatos, ONGs, clube de mães ou coletivos de muitos outros formatos possíveis – para a garantia de direitos à comunidade. O trabalho de Camille Castello Branco Barata e Mariah Torres Aleixo, *Gênero e sexualidade em sala de aula: um diálogo com estudantes de povos e comunidades tradicionais*, é construído a partir de narrativas de estudantes de ensino superior indígenas, quilombolas e agricultoras, salientando a importância de abordar o gênero e a sexualidade como aspectos transversais no ensino-aprendizagem. O terceiro capítulo desta seção, de autoria de Jane Felipe Beltrão, *Povos indígenas & igualdade étnico-racial: horizontes políticos para escolas*, apresenta subsídios para o enfrentamento do desafio implicado na construção de uma proposta que fomente a igualdade étnico-racial no ambiente escolar, com potencialidade de influenciar também para além dos muros das escolas, já que em contínua relação com as comunidades. Assim, lança mão de experiências de diversos povos indígenas, com o objetivo de amplificar e difundir suas conquistas e estratégias.

A terceira parte do livro, *Direitos Diferenciados*, inicia-se com o capítulo *Educação em Direitos Humanos na escola: subsídios aos docentes e exercício da cidadania*, de Assis da Costa Oliveira. Neste capítulo, fomenta-se a perspectiva de que a escola, mais do que preparar seus educandos para o “trabalho”, deve assumir um papel ativo no exercício da cidadania, para o que os direitos humanos são ferramenta fundamental. No capítulo seguinte, *“Agora, nós é que decidimos”: o direito à consulta e consentimento prévio*, elaborado por Rodrigo Oliveira, discute os princípios do direito à consulta e do consentimento prévio, livre e informado. Tais princípios, conforme explica o autor, são cruciais para a garantia de direitos de povos e comunidades tradicionais e devem ser conhecidos, debatidos e discutidos. Neste processo, a escola possui papel crucial.

A parte denominada *Propostas de trabalho*, apresenta dois capítulos construídos em torno de relatos de experiências realizadas junto a povos indígenas. O capítulo *Artefatos para o ensino: a pesquisa por meio*

de práticas criativas com a cultura material, de autoria de Thiago Lopes da Costa Oliveira, apresenta e discute experiências de pesquisas compartilhadas junto ao povo Baniwa do Alto Rio Negro. O trabalho realizado a partir da cultura material desse povo tem o potencial de articular estudantes e professores de escolas indígenas à comunidade mais ampla, contribuindo para a preservação de seu patrimônio material e imaterial. O texto de Rosani de Fátima Fernandes, *Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos*, apresenta reflexões de uma educadora kaingang que possibilitam a ruptura com o ciclo de perpetuação de preconceitos e racismos contra povos culturalmente diferenciados, contribuindo para uma educação que parta do princípio do pluralismo cultural.

A quinta parte, *Campos da diversidade e do patrimônio*, conta com o capítulo de Clarice Callegari Jacques, intitulado *A arqueologia conta histórias*, que revela as dimensões em que a arqueologia é fundamental não apenas para contar o passado de um povo, como também para sua preservação. O capítulo de Laise Lopes Diniz e Luiza Garnelo, *Política indígena e política escolar: interfaces e negociações na implantação da Escola Indígena Pamáali – Alto Rio Negro*, parte do caso concreto de uma escola indígena para apresentar os caminhos e os desafios em torno do qual uma escola indígena pode se constituir. As autoras descrevem o processo por meio do qual a escola conseguiu promover uma nova forma de organização, afastando-se do modelo ocidental ao abrir espaço para que os mais velhos definam os parâmetros que devem orientar a formação dos estudantes. Uma escola nos moldes apontados é patrimônio do povo!

Povos Indígenas e Saúde é a sexta e última parte do livro e apresenta dois textos sobre o tema que vem se mostrando, ao lado da educação, um dos maiores desafios para a garantia de direitos de povos e comunidades etnicamente diferenciados. O capítulo *A experiência de formação de agentes comunitários indígenas de saúde, à luz das políticas públicas de saúde e da promoção da diversidade cultural*, de autoria de Luiza Garnelo, Sully Sampaio e Ana Lúcia Pontes, traz o relato de experiência do curso técnico profissionalizante de Agentes Comunitários Indígenas de Saúde do Alto Rio Negro, no Amazonas. Diante das dificuldades que atravessaram o trabalho, as autoras enfatizaram o desenvolvimento de ações de saúde junto àquele povo indígena em particular de modo culturalmente sensível, valorizando a diversidade

cultural e a riqueza dos modos indígenas de viver. O capítulo *Saúde indígena e diversidade no Brasil Plural*, escrito por William César Lopes Domingues, *xakriabá* que se debruça sobre a legislação do Sistema Único de Saúde (SUS), parte do princípio da equidade, para então apresentar a diversidade de práticas de saúde e corpo que devem ser conhecidas e respeitadas, tema em que as escolas têm função central.

Ao final dos capítulos, incluímos uma breve biografia informal sobre os/as que ajudaram a construir a presente publicação, via capítulos e diálogo. Cabe ainda destacar que há, em cada um dos capítulos, propostas de atividades que podem ser realizadas pela professora ou pelo professor em sala de aula, junto aos estudantes e à comunidade. Acredita-se que as escolas possuem papel fundamental na construção da cidadania e esperamos estar contribuindo para visibilizar, difundir e ampliar as inúmeras formas de fazer que são realizadas em espaços escolares diversos. Espera-se que a diversidade se sobreponha às adversidades do dia a dia na escola e apresente as *Amazônias* de seus protagonistas. A todas e todos boa leitura e bons trabalhos!

JANE FELIPE BELTRÃO
PAULA MENDES LACERDA



**AMAZÔNIA,
HISTÓRIA E
DIVERSIDADE**

Alteridade e consciência histórica: a história indígena em seus próprios termos

RHUAN CARLOS DOS SANTOS LOPES
JANE FELIPE BELTRÃO

“Nossos mitos são nossa História!”

CACIQUE MIGUEL CARVALHO, *TEMBÉ/TENETEHARA*,
a quem dedicamos esse capítulo
(*in memoriam*)

INTRODUÇÃO

A história tem a intenção de ser ciência no mundo ocidental a partir da pretensão de objetividade. Para isso, os historiadores escolheram categorias de fontes válidas para a produção do conhecimento histórico: documentos escritos, imagens, narrativas oficiais. Evidentemente, isso implicou em dizer o que não é válido e, ao mesmo tempo, a quem cabe a autoridade produzir o saber histórico: em geral, algum intelectual ligado ao mundo acadêmico. A história, além disso, passa a se confundir com o passado, sua matéria de estudo. No senso comum, isso implica em pensar em linearidades de tempo e verdades absolutas.

Em se tratando dos povos indígenas, muito foi dito sobre seu passado, inclusive que eles não possuíam história, mas apenas presente etnográfico. Nessa premissa está inserida a noção de ausência sobre o outro, na qual se entende que se algum povo não possui escrita, ou documentos escritos, não há possibilidade de falar algo sobre seu passado. Aos povos sem história, restaria apenas serem observados em seu presente.

Essa perspectiva esteve consolidada no século XIX e dizia respeito justamente aos indígenas brasileiros. Quando esse pressuposto foi superado, construíram-se conjuntos variados de explicações históricas sobre os nativos do que viria a ser o Brasil. Em fins da década de 1980,

o livro *História dos Índios no Brasil*, organizado pela antropóloga Manuela Carneiro da Cunha, sintetizou esses debates e ainda hoje é referência no assunto. A partir de então, outras fontes e o constante diálogo com a antropologia, permitiram aos historiadores ampliar visões, reconhecer as limitações da produção do conhecimento histórico e, talvez principalmente, ouvir as vozes dos sujeitos de estudo. Arqueólogos, por sua vez, têm gerado dados relevantes sobre o passado indígena no Brasil, conjugando informações obtidas em escavações com o conhecimento produzido por antropólogos.

Este texto não tem a pretensão de discorrer sobre essa vasta bibliografia, apesar de indicá-la como altamente necessária aos interessados no assunto. Nossa proposta é produzir um diálogo com o leitor, tendo em vista o entendimento das diferentes e particulares maneiras de narrar à história. Em especial, nossa intenção é expor como os povos indígenas constroem sua historicidade, no contexto de suas próprias concepções criadas dentro de suas culturas. Um grupo étnico será tomado como referência, mas isso não quer dizer que a eles estão resumidas todas as compreensões dos indígenas no Brasil. Afinal, eles são diversos, congregados em diferentes nações, com denominações próprias, mas unidos em uma causa que alcança todo o território nacional.

PARA ENTENDIMENTO MÚTUO: ALGUNS CONCEITOS PRÉVIOS

Considerando que estamos em diálogo aberto, devemos estabelecer as suas bases. Assim, podemos construir a possibilidade de entendimento mútuo. Partiremos, então, dos conceitos que iremos utilizar no texto. Começando pelo título que escolhemos: alteridade, história e consciência histórica. Esses são os conceitos-chave que nortearão nossa conversa. Vamos conhecê-los?

Vamos começar pelo conceito de alteridade! Ele está diretamente relacionado à antropologia, na medida em que podemos entender que ela se dedica ao estudo da diversidade humana. Vejamos: alteridade diz respeito às representações de diferença que surgem nos contextos de interação entre grupos (ou sociedades, ou sujeitos). Em linhas gerais, alteridade significa entender-se distinto do outro. É compreender que existem diferenças que tornam as sociedades humanas particulares em si mesmas.

No livro *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*, Gersem Luciano, intelectual indígena Baniwa, associa alteridade às noções de “personalidade coletiva” e “identidade”: tudo o que está relacionado com características de cada povo, como modo de trabalho, de festas e, o mais importante, a perspectiva de coletividade que existe entre eles. É este mesmo autor quem apresenta uma definição sobre o conceito aqui exposto: “**identidade implica a alteridade**, assim como a **alteridade pressupõe diversidade de identidades**, pois é na interação com o outro não-idêntico que a identidade se constitui” (Luciano, 2006: 49, negritos nossos).

Outro conceito de importância é o de história. É provável que tenhamos algumas ideias sobre o que é história. Afinal, diariamente contamos e lembramos histórias. Houve um tempo em que aprendíamos na escola que a *história* com “H” maiúsculo indicava algo verdadeiro; diferente da *história* com “h” minúsculo, gênero narrativo de fatos pouco ou nada verossímeis. Somando-se a isso, não é incomum, ainda hoje, confundirmos “história” e “passado”, tratando-os como palavras sinônimas. De alguma maneira, esses entendimentos dizem respeito à concepção positivista da ciência histórica: capaz de ser escrita apenas pelos eruditos historiadores, a partir de documentos textuais, produzidos em meios oficiais, sendo por isso, inquestionáveis. Todavia, essa concepção foi ampliada. Hoje, a maior parte dos historiadores entende que história é a ciência que estuda o passado, utilizando-se de vários tipos de fontes (escritas, orais, pictóricas, oficiais ou não). Mais do que isso, sendo narrativa, a história constitui-se em conjuntos de interpretações e discursos sobre o tempo que se passou e, assim, pode ser constantemente modificada. Um dos pesquisadores a influenciar essa perspectiva foi o conhecido historiador francês Marc Bloch, que afirmou nunca ser possível explicar totalmente um fenômeno histórico. Por isso, neste texto vamos entender **história como passado narrado, que situa os sujeitos nos diferentes momentos de suas trajetórias**.

Por fim, temos que alcançar o significado de consciência histórica. Aqui conseguimos estabelecer o primeiro cruzamento entre os conceitos apresentados. Quando situamos a história enquanto passado narrado, composto a partir de contextos elaborados e reelaborados no tempo presente, podemos entender como é constituída a **consciência histórica**. Podemos entendê-la como as **representações que**

as sociedades fazem sobre seu passado, as maneiras como elas o entendem e se situam no tempo histórico. Trata-se não somente da narrativa, mas dos sentidos que lhes são dados, considerando as necessidades de explicações sobre o presente. Desse modo, nossa consciência histórica é moldada socialmente, na medida em que nos situamos no tempo e formamos alguma orientação à realidade que nos cerca.

As pesquisadoras em História e Educação, Maria Auxiliadora Schmidt e Tânia Garcia, dizem que a função da consciência histórica é “dar identidade aos sujeitos e fornecer à realidade em que eles vivem uma dimensão temporal, uma orientação que pode guiar a ação, intencionalmente, por meio da mediação da memória histórica” (Schmidt e Garcia, 2005: 301).

Esses três conceitos são básicos para o nosso debate. Aos leitores deste texto, queremos informar que a História não deve ser entendida como narrativa oficial advinda apenas do meio acadêmico. As variações nas explicações históricas são indicativas das mudanças de posturas dos historiadores e, logo, ela é interpretação variável ao longo do tempo. Por outro lado, cada sujeito e, por extensão, cada sociedade, possui entendimentos sobre o tempo passado. Nesse conjunto de explicações, está a consciência histórica, formada nos contextos particulares de cada grupo. Sendo assim, é possível afirmar que há relação próxima entre “consciência histórica” e “alteridade”? Sim, pois quando nos defrontamos com historicidades diferentes da nossa, formulamos ou reformulamos nossas leituras sobre o passado também de forma contrastiva. Nós somos o que somos hoje, porque no passado não fomos como os outros foram.

Tendo isto em vista, podemos apresentar um modo particular de narrar a História e situar-se no tempo. A seguir, apresentaremos o entendimento de um povo, os *Tembé-Tenetechara* de Santa Maria do Pará, sobre o seu passado e o modo como explicam sua situação contemporânea.

NOSSOS MITOS, NOSSA HISTÓRIA...

O narrador das histórias que contaremos é Miguel Carvalho, indígena *Tembé/Tenetechara*, integrante de uma das famílias que deram origem ao conjunto de aldeias situadas no Vale do rio Maracanã, no nordeste do estado do Pará, ainda no século XIX. Entre os *Tembé*, o Cacique é reconhecido

Os *Tembé/Tenetechara* pertencem à família linguística *Tupi-Guarani*. Os *Tembé* constituem o ramo ocidental dos *Tenetechara*, autodenominação que significa *gente, índios em geral*. Esse mesmo povo possui uma ramificação oriental que permaneceu no Maranhão, onde se chamam *Guajajara*. Os *Tembé* de Santa Maria do Pará estabeleceram-se no atual território como consequência de um processo de diáspora que se iniciou por volta de 1850.

como portador da memória do povo, principalmente pelos **mitos** que traçam o percurso histórico do grupo e são referidos como marcos identitários da etnia. Em uma das vezes nas quais pesquisadores convidaram o Cacique Miguel para falar sobre os **mitos**, ele fez o adendo: “o que vocês chamam de mito é nossa história. Não é mentira, é a história do nosso povo”. Com isso, o Cacique iniciou o diálogo esclarecendo suas categorias, notadamente a que diz respeito à concepção de história do grupo.

Em algumas dessas histórias, o Cacique Miguel narra um tempo em que os bichos falavam. Denominada “História da Guariba”, a narrativa faz alusão à realidade da comunidade e a forma como as ‘coisas’ aconteceram entre os próprios *Tembé*.

Segundo a narrativa, o **Guariba** perdeu os pais quando ainda era recém-nascido. O tempo passou e, aos 15 anos de idade, ele resolveu buscar as referências das suas origens. O Guariba queria saber mais sobre seus pais. A maneira que encontrou para descobrir algo foi sair pelo mundo perguntando como seu pai cantava. A todos indagava, mas ninguém sabia responder ao certo. Alguns diziam uma coisa, outros afirmavam algo totalmente diferente. Como diz o Cacique Miguel, “não tinha jeito nenhum para encontrar!”.

Guariba (*Alouatta sp.*) é um macaco de grande porte. Geralmente, vive em grupo, tem os pêlos marrons e um canto forte. Entre os *Tembé*, é símbolo da esperteza.



QUEM FOI CACIQUE MIGUEL CARVALHO DA SILVA?

Nascido em 25 de fevereiro de 1955, no território da aldeia Areal (nordeste do Pará), Miguel é filho de Raimundo Carvalho da Silva e Maria Leopoldino da Silva. Foi sua mãe quem contou as histórias que fizeram do Cacique a referência na memória *Tembé*. Atualmente, entre esses indígenas, há lideranças tradicionais: pessoas mais velhas, pertencente às famílias que são marcos histórico da formação do povo *Tembé* de Santa Maria do Pará. Na aldeia Jeju, a liderança é da Capitoa Maria Francisca da Silva. Em Areal, Miguel Carvalho foi Cacique até o seu falecimento, em novembro de 2015. Antes dele, seus irmãos Maria Leopoldino e Manuel Pedro Leopoldino também foram lideranças na aldeia.

AO LADO, CACIQUE MIGUEL CARVALHO, LIDERANÇA TRADICIONAL DO POVO *TEMBÉ/TENETEJARA* DE SANTA MARIA DO PARÁ (PA). FOTO: RHUAN LOPES (2014).

Foi então que a Guariba, passando pela casa da Preguiça, resolveu indagá-la:

— Preguiça, tu sabes me contar como meu pai cantava?

A Preguiça pacientemente respondeu:

— Sim, eu sei.

O guariba ficou animado e logo já queria saber a resposta:

— Então, como é? – Ele estava afoito, depois de tanto tempo de procura.

A preguiça, sempre paciente, respondeu:

— Olha, deixe-me terminar de pentear meus cabelos. Depois eu vou te ensinar.

Após alguns momentos de espera, as duas personagens sobem para a parte mais alta da árvore onde estava a casa da Preguiça. Foi então que a informante, calmamente, começou a cantar. A forma de cantar da Preguiça era semelhante à do Guariba, mas com um tom diferente. De todo modo, foi o suficiente para o Guariba lembrar do canto do seu pai. Emocionado, abraçou a Preguiça e agradeceu muito.

A aproximação entre o Guariba e a Preguiça fez surgir outra família, posto que o primeiro casou-se com uma das filhas da sua interlocutora. O Cacique Miguel termina dizendo: “a Preguiçinha e o Guariba formaram uma família. E, então, começou uma nova geração”.

O Cacique Miguel lembra que essa era uma das histórias que sua mãe lhe contava. Quando estava em uma das Assembleias Indígenas, junto com outros *Tenetebara* da região do Alto Rio Guamá, ele escutou outra versão, com a mesma estrutura. Foi então que lembrou sua mãe dizendo que eles eram *Tembé!* Para Miguel, o contato com outros povos indígenas, na busca por apoio na luta política, favoreceu a afirmação étnica do grupo de Santa Maria do Pará. Assim como o Guariba, os *Tembé* buscam suas referências históricas, o que torna necessário escutar atenciosamente aqueles que “sabem cantar”. Porém, não se canta em qualquer lugar e de qualquer jeito. É preciso estar em lugar reservado, tal como o alto da árvore em que o Guariba escutou a Preguiça. Além disso, a sapiência e calma da Preguiça a tornam referência para os demais, tal como as etnias indígenas que apoiam os parentes que se organizaram recentemente. Miguel inclui em seus relatos a lição moral: não se pode confiar em qualquer canto, apenas um deles é verdadeiro. Portanto, um único era *Tembé*.

Essa narrativa histórica localiza as ações dos *Tembé* no tempo passado, em relação ao presente. Com ela, o Cacique explica as necessárias

Preguiça (*Bradypus sp.*) é um mamífero de hábitos noturnos que vive em pequenos bandos, em árvores. Pode dormir durante 18 horas seguidas, na mesma posição. Entre os indígenas *Tembé*, é símbolo da paciência e sabedoria.

“Parente” é a designação apropriada pelo movimento indígena para indicar o compartilhamento de interesses comuns entre os povos indígenas no Brasil.

Capivara

(*Hydrochoerus hydrocharis L.*) é um mamífero da ordem dos roedores que é vista pelos indígenas como semelhante ao porco do mato, dos quais diferem pelo focinho e pelas patas. Seus dentes são afiados e a tudo serrilham, se criam pelas barrancas dos rios por serem grandes nadadores. A visão de uma capivara remete aos rios, à água em abundância e por mergulhar e demorar a retornar é admirada. Entre os *Tembé*, é o símbolo da transformação.

Geralmente, um **igarapé** constitui-se de um pequeno córrego com águas claras e geladas. Eles correm em direção aos braços maiores dos rios principais na Amazônia.

táticas para as lutas por reconhecimento étnico e de direitos diferenciados, pelos quais esses indígenas têm se organizado desde o início dos anos 2000 (Fernandes 2013). Em outra História, o entendimento é sobre as armadilhas que estão dispostas no caminho dessa luta. Trata-se da “História da **Capivara**”.

Certo dia, um *Tembé* resolveu amansar uma Capivara que vivia em um rio próximo à sua aldeia. Com o passar do tempo, o animal virou pessoa, especificamente uma bela mulher. Diariamente, ao meio dia, o índio ia ao igarapé tomar banho e encontrar-se com a Capivara. Porém, ele esperava todos os outros indígenas saírem de lá, para poderem banhar-se sozinhos. Sem saber de nada e curiosos com os novos hábitos do parente, os outros *Tembé* resolveram investigar. Foi então que um deles, irmão do enamorado *Tembé*, seguiu-o até o igarapé.

Chegando lá, observou seu irmão chamar pela Capivara, mas pelo seu nome na língua *Tenetebara*: “*Açuré, Açuréeee, Açuréee!*”. Tal foi a surpresa do investigador indígena, ao ver a Capivara nadando em direção ao solitário *Tembé*. Ao passo que se aproximava e saía da água, seu corpo ia se transformando em mulher, bonita e exuberante. Assustado, o observador exclama:

— Mas rapaz! O que é isso?

Ao voltar para aldeia, o irmão do ‘amansador’ da Capivara espalha a notícia entre seus pares. Preocupados com a situação atípica vivenciada pelo parente, todos decidem ir à caça do animal, no intuito não somente de matá-lo, mas de servi-lo como refeição. Essa foi a única maneira que todos encontraram para evitar que o bicho retornasse aos encontros com o *Tembé* apaixonado.

Com tudo planejado, todos esperaram o irmão sair para caçar sozinho. Logo depois, foram ao igarapé e chamaram: “*Açuré, Açuréeee, Açuréee!*”, do mesmo modo como o enamorado índio fazia. Quando a Capivara já se transmutava em mulher, o grupo de índios lançou várias flechas contra a figura humana, matando-a dentro d’água.

No outro dia, o *Tembé* apaixonado vai ao **igarapé**, como sempre fazia. Dessa vez, porém, seu chamado não é atendido. Desesperado, ele gritava: “*Conecutara açuréeee?*”, que quer dizer “onde tu estás, Capivara?”. Nesse momento, seu irmão se aproxima e lhe mostra o cachimbo do animal:

— Olha aqui... - em seguida, explica ao irmão o acontecido e a situação de perigo em que se encontrava.

A capivara apresenta-se aos *Tembé* como misteriosa, pois feia e ameaçadora, mas pode constituir-se em pessoa doce ao mergulhar nas águas do igarapé. Tão doce quanto capaz de seduzir os protagonistas, enganando-os. Talvez, como quer o cacique Miguel, ela se assemelhe aos invasores que seduzem por um tempo, catequizando e sequestrando suas crianças. Mas não conseguem enganar todo o tempo, pois os *Tembé* são capazes de ‘acordar’ e enfrentá-la com esperteza, fazendo-a cair em suas malhas, mesmo quando ela engana alguns deles.

Primeiro, os protagonistas demonstram sua capacidade ‘amassando’ a selvagem capivara, depois a seduzem com trejeitos, chamamentos e envolvimento amoroso. Entretanto, o sedutor termina enganado e atraído pela esperta capivara, a ponto de ter que ser socorrido pelos irmãos, que ao mesmo tempo em que o invejam pelo namoro com a linda capivara/mulher, salvam-no das patas do perverso animal.

O jogo de sedução lembra o cerco de guerra imposto aos povos indígenas, mas paralelamente há momentos de administração do butim conquistado nas batalhas, como quer Souza Lima (1995). A administração, que não deixa de se assemelhar a um cerco de paz, é tão tensa como a guerra em si. Portanto, a reflexão de Miguel é factível, pois o invasor pode ser violento, mas não o é o tempo todo, daí a necessidade de estar diuturnamente atento. Na guerra, por permanecer sendo *Tembé*, é preciso estar atento e ser astuto, pois qualquer vacilo pode ser fatal.

É Almir Vital da Silva, integrante do grupo de “novas lideranças”, que referenda a interpretação, oferecida por Miguel e diz:

Durante muito, muito tempo tivemos que nos esconder na mata, fugir mesmo, esconder nossa identidade e negar que éramos indígenas, nossos bisavós, avós e pais sofreram muita discriminação e nós continuamos sofrendo, mas enfrentamos as dificuldades e as situações que aparecem, por isso resolvemos buscar a nossa história, saber realmente o que aconteceu e as histórias do Seu Miguel nos ensinam, ele sabe!

CONCLUSÃO

Vimos nas narrativas históricas do Cacique Miguel como os fatos são organizados no tempo, e como indicando as interpretações dão formação à consciência histórica dos *Tembé/Tenetehara* de Santa Maria do Pará. Para essa etnia indígena, suas movimentações políticas atuais têm como referência o passado, quando suas vidas não estavam afetadas pela ação colonizadora. Hoje, para o enfrentamento das adversidades resultantes das violências sofridas, os *Tembé* constroem as histórias que fortalecem suas lutas e dão sentido à realidade vivida.

A historicidade do grupo está permeada pelo tempo cronológico no qual o passado pode estar distante, mas se faz presente constantemente enquanto ensinamento efetuado através de narrativas. Quando o Cacique Miguel iguala seus mitos à história, sua tentativa é de tecer diálogo horizontal entre um e outro, entre o narrador do mito – ele – e o narrador da história – no caso, seus interlocutores antropólogos. Ao fazer isso, fica exposto o entrecruzamento de temporalidades presentes na narrativa *Tembé* e, ao mesmo tempo, o entendimento que eles possuem acerca da noção ocidental de “mito”, em oposição à de “história”.

ATIVIDADES

Considerando nosso diálogo neste texto, podemos elencar algumas proposições:

- Busque em *sites* na internet narrativas dos povos indígenas;
- A partir de uma delas, observe as explicações que são dadas à relação do povo como passado;
- Busque descrever a autoria da narrativa, o seu povo, seu lugar de origem;
- Tente conjugar essas histórias com as narrativas dos historiadores. Observe os contrastes, os diferentes modos de entender o mundo e, se for o caso, como elas podem ser conjugadas;
- Reflita sobre como várias histórias são legitimadas pelos povos que a produzem;
- Caso não haja a possibilidade de acesso à internet, busque na comunidade da sua escola as pessoas que são referências na memória local. Tente executar o breve roteiro que indicamos acima, considerando as particularidades e as surpresas que, certamente, virão à tona.

REFERÊNCIAS PARA CONHECER MAIS

- BELTRÃO, Jane Felipe e LOPES, Rhuan Carlos dos Santos. Diásporas, homogeneidades e pertencas entre os *Tembé Tenetehara* de Santa Maria. *ACENO* 1 (1):123-143, 2014a.
- _____. Instituições totais, demografia e genocídio na Amazônia: segundo a trajetória dos Tembé/Tenetehara no Pará, in *XIX Encontro Nacional de Estudos Populacionais. População, Governança e Bem-Estar*. São Pedro/SP – Brasil, de 24 a 28 de novembro de 2014. Disponível em: [www.abep.org.br/encontro].
- BLOCH, Marc. *Apologia da história ou o ofício do historiador*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.
- CARNEIRO DA CUNHA, Manuela. Introdução a uma história indígena, in *História dos índios no Brasil*. Editado por Manuela Carneiro da Cunha, pp. 9-24. Rio de Janeiro: Vozes, 1992a.
- _____. *História dos índios no Brasil*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992b.
- FERNANDES, Edimar Antonio. *Luta por direitos: estudo sobre a Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará* (AITESAMPA). Dissertação, Programa de Pós-Graduação em Direito, Universidade Federal do Pará, Belém, 2013.
- KNAUSS, Paulo. O desafio da ciência: modelos científicos no ensino de História. *Cad. Cedes, Campinas* 25 (67): 279-295, 2005.
- LIMA, Antônio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado brasileiro*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LOPES, Rhuan Carlos dos Santos. Os Tembé/Tenetehara de Santa Maria do Pará: entre representações e diálogos antropológicos. *Illuminuras* 16 (38): 219-254, 2015.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006.
- SANTOS, Ana Flávia Moreira. “A história ‘tá é ali’”: sítios arqueológicos e etnicidade, in *Reconhecimento étnico em exame: dois estudos sobre os Caxixós*. Editado por Ana Flávia Moreira Santos e João Pacheco de. Oliveira, pp. 15-139. Rio de Janeiro: Contra Capa, 2003.
- SCHAAN, Denise Pahl. Arqueologia para etnólogos: colaborações entre arqueologia e antropologia na Amazônia. *Anuário Antropológico* 39: 13-44, 2014.
- SCHMIDT, Maria Auxiliadora Moreira dos Santos e GARCIA, Tânia Maria F. Braga. A formação da consciência histórica de alunos e professores e o cotidiano em aulas de história. *Cad. Cedes, Campinas* 25 (67): 297-308, 2005.

Entre histórias locais e narrativas oficiais: proposta para uma abordagem sobre a ocupação amazônica a partir das escolas

RITA DE CÁSSIA MELO SANTOS

Ocupada por extensa população indígena desde tempos imemoriais até hoje¹, a região Amazônica é espaço ainda da presença de populações quilombolas, ribeirinhas, migrantes nordestinos e uma infinidade de pessoas das mais diversas origens. A colonização iniciada ainda no século XVI tornou-se mais efetiva ao longo dos séculos XIX e XX, marcando de modo indelével os modos de ocupação do espaço e as formas de se relacionar. O processo, hoje com mais de 500 anos, ganha novos contornos com a corrida internacional por recursos hídricos e minerais, levando a região mais uma vez ao epicentro dos debates sobre sustentabilidade e exploração².

No meio disso tudo, você alguma vez já se perguntou de onde veio a sua família? Como se constituiu a ocupação do município onde você mora? Como foi fundada a escola em que você trabalha? De onde vêm as famílias de seus estudantes? Certamente, as respostas a essas questões o levarão aos indícios da atuação dos processos mais amplos de ocupação do território amazônico ao mesmo tempo em que te mostrarão a contingência e os limites dessas narrativas quando confrontadas às histórias e situações locais.

¹ Hoje a população indígena em toda região Norte corresponde a 37,4% da população indígena total (817 mil), Censo IBGE 2010. [indigenas.ibge.gov.br/images/indigenas/estudos/indigena_censo2010.pdf]

² Para uma discussão sobre a interferência internacional nos modos de gerir a região amazônica ver o trabalho MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva; MAIO, Marcos Chor. Desenvolvimento, ciência e política: o debate sobre a criação do Instituto Internacional da Hiléia Amazônica. *História, Ciências, Saúde – Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.14, suplemento, p.169-189, dez. 2007.

Esse texto constitui, portanto, um convite para você, leitor, indagar sobre a sua realidade mais próxima. Sem, contudo, perder de vista a dimensão mais ampla em que os processos cotidianos estão inscritos. Num jogo de escala, convido você a olhar o seu espaço-tempo mais próximo e a tentar estabelecer conexões com outros espaços-tempos, mais distantes e amplos. Gostaria que ao final da leitura, a curiosidade sobre a sua localidade esteja despertada e que você tome para si a posição de investigador de sua história e de seus estudantes, da origem de suas famílias e de seu município. O objetivo desse texto é convidá-lo a construir respostas a essas perguntas e a formular muitas outras.

Para tanto, primeiramente, recuperaremos em linhas gerais a ocupação da Amazônia. Longe de ser um enquadramento para as suas questões, esse panorama sucinto pretende fornecer a você as linhas gerais que nortearam a ocupação da região a partir das macro narrativas nacionais. Trata-se de um horizonte sobre o qual se faz necessário inscrever os acontecimentos miúdos, cotidianos, importantes para você e para sua comunidade. No tópico seguinte, refletiremos sobre os caminhos possíveis para a construção de histórias locais. E, na última parte, sugerimos alguns exercícios que podem ser realizados com os estudantes e/ou com as comunidades para que essas histórias locais possam vir a ser conhecidas. Ao final teremos uma bibliografia básica de apoio e uma lista de sites úteis. Sejam bem-vindos e aventurem-se conosco nessa grande jornada de conhecimento de suas trajetórias!

Para saber mais sobre a **ocupação da Amazônia** você pode ler o texto "Conquista e Ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil", de Regina Gadelha, disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a05.pdf>].

AS NARRATIVAS OFICIAIS SOBRE A OCUPAÇÃO DA AMAZÔNIA BRASILEIRA E O OCULTAMENTO DE SUA DIVERSIDADE

Antes da chegada dos europeus, as terras americanas eram ocupadas por povos indígenas bem distintos entre si. Com modos de organização social, cultural e linguística particulares, diferentes povos compartilhavam o território desde o Orinoco até o Prata. As formas de ocupação e uso do território eram bastante distintas dos modos estabelecidos pelos europeus. Estes, motivados por interesses econômicos e políticos, constituíram um complexo sistema de expropriação territorial dessas populações para justificar o empreendimento e a posse colonial. Contudo, estudos têm demonstrado a existência de relações

duradouras entre os povos indígenas e as regiões ocupadas, a exemplo do mapa etno-histórico de **Curt Nimuendaju** feito entre 1943 e 1944 e posteriormente recuperado pelo IBGE em 1981.

Dentre os instrumentos conformados para conquista da América, o primeiro foi o Tratado de Tordesilhas de 1494. Por meio desse, a região Amazônica deveria ser incorporada aos domínios hispânicos nas Américas. Contudo, em 1580, após o desaparecimento do Rei de Portugal, Dom Sebastião, e a morte de seu sucessor, Dom Henrique, o trono português ficou vago e o herdeiro mais próximo, Felipe II, Rei da Espanha, fez valer o seu direito sucessório ao trono português. Acumulando a regência dos dois reinos, Felipe II deu início ao período conhecido como União Ibérica que perdurou até 1640, ano da restauração portuguesa. Durante esse período, os limites dos domínios português e espanhol nas Américas foram borrados e a fronteira estabelecida até então, a região do atual estado do Maranhão, passou a ser ocupada por integrantes dos dois reinos.

As primeiras referências ao Maranhão começaram no século XVI. Identificado como um espaço de transição entre os domínios espanhol e português, essa região foi representada nos mapas da América do Sul até o século XVI como não pertencente ao território luso. O estado do Grão-Pará, que corresponde ao que hoje seriam os estados do Pará, Amazonas, Acre, Amapá, Tocantins, Piauí, Mato Grosso e Maranhão, somente integrou a jurisdição portuguesa a partir de 1621.

Além da expansão portuguesa sobre os territórios originalmente espanhóis, durante a União Ibérica outros estados europeus aproveitaram para realizar investidas nos territórios americanos. Dentre as principais ocupações, as mais longas foram as da França, Inglaterra e Holanda. A Holanda iniciou sua ocupação pelo Nordeste brasileiro a partir de 1624 (atuais estados de Pernambuco, Rio Grande do Norte, Paraíba e Ceará) e seus planos de ocupação se estendiam até o Maranhão. Contudo, sua expulsão em 1654 interrompeu os planos de fixação mais permanente na região.

Em relação aos franceses, a ocupação do Norte do Brasil se deu em dois momentos. O primeiro, 1604, quando iniciaram a ocupação da atual Guiana Francesa, e em 1612 quando alcançaram o Maranhão. Os franceses conseguiram permanecer no Maranhão apenas por três anos. A contra ofensiva espanhola agiu de modo rápido e contou com o auxílio de um importante contingente de soldados indígenas. Essas

Curt Nimuendaju

nasceu em abril de 1883, na cidade alemã de Jena. Após a conclusão dos seus estudos secundários, começou a trabalhar na fábrica de lentes Zeiss, onde em sua biblioteca pode estudar vasta bibliografia sobre as populações indígenas da América do Sul. Em 1905, aos 22 anos, desembarcou no Brasil onde entrou primeiramente em contato com os indígenas Guarani, no interior de São Paulo. Ele permaneceu no Brasil até a sua morte em 1945, na área indígena Tikuna. Durante os quarenta anos em que esteve aqui formou coleções etnográficas para museus de diversas partes do mundo e subsidiou a elaboração de importantes obras antropológicas. Seu mapa etno-histórico é uma importante referência para a análise da presença indígena no Brasil e está disponível no link: http://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv14278_mapa.pdf

incursões estrangeiras mais do que ameaçar a soberania ibérica sobre a região, favoreceu a aproximação de investimentos portugueses na defesa do território. Além da atuação de particulares, foram deslocados aparatos administrativos e militares das províncias da região Nordeste para a ocupação do estado do Maranhão e Grão-Pará. Isso aumentou a presença das forças militares portuguesas tornando efetiva a ocupação da província do Grão-Pará pelos portugueses e, por isso, o período da União Ibérica é apontado como o marco da conquista do litoral.

Paralelo à expulsão dos estrangeiros não ibéricos, a região amazônica foi sendo pouco a pouco desbravada. O Vale do Rio Amazonas, principal rota de entrada, teve seu curso explorado por diferentes expedições das quais a mais relevante foi realizada por Pedro Teixeira em 1637. O desbravador subiu o rio em uma expedição com mais de 2.500 homens, numa viagem de dois anos que terminou em Quito, atual Equador. Pouco tempo depois da expedição de Pedro Teixeira, em 1640, Felipe IV reconheceu o domínio português sobre a província do Grão-Pará favorecendo o estabelecimento de sertanistas, soldados e missionários ao longo de todo o Vale. Essa ocupação inicial deu-se, sobretudo, a partir de suas margens e afluentes mais próximos. A ocupação do interior, por outro lado, esteve relacionada a outros processos que detalharemos a seguir.

O Tratado de Madrid, de 1750, reafirmou o domínio português da região amazônica e fixou os limites entre os territórios, dando uma pausa às contendas entre as duas metrópoles. Por meio do tratado, Portugal entregou à Espanha a colônia do Sacramento até o estuário do Rio da Prata e, em compensação, recebeu as regiões dos atuais estados do Mato Grosso do Sul, Rio Grande do Sul e Santa Catarina. Os limites do atual estado do Amazonas também foram definidos nessa ocasião. O critério utilizado para afirmação da soberania de cada reino foi o *uti possidetis* – que estabelecia que as terras caberiam ao reino que as ocupou. Dado o período da União Ibérica e os desdobramentos existentes na província do Grão-Pará, Portugal acabou sendo favorecido com a maior extensão territorial.

Esses movimentos possibilitaram que Portugal realizasse uma ocupação mais efetiva da região durante o século XIX. Nas décadas iniciais prevaleceu a instalação das primeiras fazendas e o estabelecimento de pontos de controle das fronteiras, como fortes e sedes da administração portuguesa. Com o avançar do século XIX a Amazônia foi ocupada

pela expansão do extrativismo da borracha, concentrada, sobretudo, nos anos entre 1870 e 1900. Oliveira (2012) destaca que a articulação dos bancos estrangeiros com as casas aviadoras implementou uma pressão distinta na região em termos de volume de produção, intensidade de trabalho e extensão das áreas afetadas. A migração em massa de nordestinos para a região foi outro aspecto inaugurado com a cultura da seringa. Destinados ao trabalho compulsório, os fugitivos da seca, adentraram às regiões mais distantes das florestas entrando em conflito com as populações indígenas que até então haviam conseguido manter-se relativamente autônomas em relação aos comerciantes e caboclos ribeirinhos. Dava-se assim a ocupação do interior da Amazônia.

Os povos indígenas eram vistos nesse contexto como um empecilho à ampliação da extração da borracha e foram em parte exterminados através de ações denominadas *correrias* – expedições punitivas contra os indígenas que se opunham à entrada nos seus territórios. Estima-se que mais de 800 mil indígenas tiveram seus territórios atravessados por *estradas* de seringa e invadidas por *colocações* de seringueiros. Parte dos indígenas que escaparam ao extermínio foi utilizada como **mão de obra** complementar para a extração da seringa – como barqueiros, guias, trabalhadores agrícolas etc., em trabalho análogo ao da escravidão.

O declínio da borracha no início do século XX veio ao encontro de outra importante onda de deslocamento para a região inaugurada com a abertura de estradas que ligavam o noroeste amazônico ao Mato Grosso – sobretudo a partir das aberturas realizadas pela Comissão de Linhas Telegráficas Estratégicas do Mato Grosso ao Amazonas conduzida por Cândido Rondon. Com a segunda guerra mundial e o bloqueio aos fornecedores asiáticos, a Amazônia vivenciou um pequeno renascimento da cultura da seringa na década de 1940 que reviveu a ocupação estrangeira e nordestina de seus territórios.

Os **governos militares** (1964-1985) denotaram a região amazônica de novos sentidos e usos. A ideia de uma área potencialmente de terras livres foi afirmada nesse período. E, por isso, fazia-se necessário ocupá-la em nome da segurança nacional. A Amazônia passou também a ser entendida como uma fronteira de recursos que deveriam ser explorados. Nesse novo contexto político e ideológico, deu-se início à abertura de estradas e aos planos de desenvolvimento da Amazônia como um todo. A primeira região a ser ocupada foi o eixo Belém-Brasília com colônias agropecuárias tornando-se um forte polo de atração da migração

João Pacheco de Oliveira em seu texto “A Economia da Borracha e a Conquista da Amazônia” mostra os modos de apropriação do trabalho indígena para a produção da borracha na Amazônia e sua interiorização. Para saber mais, você pode consultar o texto em: [\[www.jpoantropologia.com/pdfs/CL_PT_2012_06.pdf\]](http://www.jpoantropologia.com/pdfs/CL_PT_2012_06.pdf)

O texto de Roberto de Albuquerque Bomfim, “Fronteira Amazônia e Planejamento na Época da Ditadura Militar no Brasil: inundar a hileia de civilização?” permitirá você conhecer mais sobre a gestão da Amazônia durante os anos do **governo militar** (1964-1985): [\[www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/11191/7993#\]](http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/11191/7993#)

nordestina. Concomitante a esse período, as grandes secas que atingiram a região Nordeste do Brasil liberaram um enorme contingente de mão de obra que, incentivado pelo governo federal, rapidamente seguiu rumo à nova fronteira agrícola estabelecida na Amazônia.

No segundo momento, contemporâneo ao I Plano Nacional de Desenvolvimento (I PND) ocorreu a concentração de investimentos na Transamazônica e nos municípios de Altamira e Marabá. Foi durante esse período que se realizou o grande empreendimento da rodovia Transamazônica ligando a cidade de Cabedelo, na Paraíba, à Lábrea, no Amazonas, com planos de alcançar o Peru, produzindo uma ligação entre os oceanos Atlântico e Pacífico. Com mais de 4 mil quilômetros de extensão, a Transamazônica não apenas atraiu um imenso contingente de trabalhadores, que posteriormente se fixaram nas suas margens, como favoreceu a ocupação transversal do território facilitando o acesso às regiões mais afastadas dos rios. No caminho de abertura da Transamazônica e das demais estradas da região, vários grupos populacionais indígenas foram dizimados e outros tantos incorporados às famílias que iam se estabelecendo, seja por meio dos **casamentos**, seja por meio da adoção de crianças.

Conjuntamente a essas medidas, foram disponibilizados durante o governo militar uma série de incentivos fiscais e financeiros para favorecer a ocupação da região. A atuação do Banco de Crédito da Amazônia e a criação da Superintendência de Desenvolvimento da Amazônia (Sudam) permitiu que um conjunto amplo de empresas industriais e agrícolas viesse a se estabelecer na região. A construção da Transamazônica e do eixo Cuiabá-Santarém foi uma realização da Sudam nesse contexto.

A política econômica da segunda metade do século XX para região amazônica esteve voltada para a ideia de *integrar* para *desenvolver*. A ênfase na ocupação da região se deu de tal modo que no período de 1975 a 1979 foram orçados mais de dois bilhões e quinhentos mil cruzados para a implementação de atividades econômicas na região. Os recursos eram provenientes do Programa de Polos Agropecuários e Agrominerais da Amazônia (Polamazônia) cuja execução estava atribuída a Secretaria de Planejamento, do Banco da Amazônia, da Sudam e do Ministério do Interior. E tinha, dentre outros objetivos, a meta de designar cinco milhões de cabeça de gado para a região.

Desse modo, a região Amazônica foi ocupada por diferentes camadas de migração que formaram com as populações autóctones um

Os **casamentos** entre pessoas de diferentes etnias não levam necessariamente à supressão de uma das identidades envolvidas. Para conhecer mais sobre as relações familiares estabelecidas entre pessoas indígenas e não indígenas e sua relação com o pertencimento étnico ver: ROSA, Marlise. Catarinas e Iracemas: sobre casamentos interétnicos de mulheres indígenas em Manaus. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, PPGAS/Museu Nacional. Rio de Janeiro: 2016

conjunto muito difuso que resulta hoje na configuração da população que ocupa essa região. Tomando como exemplo apenas o estado do Amazonas, o censo aponta para um crescimento de quase 20% em dez anos. O dobro da média nacional para o mesmo período. Para entender os impactos e efeitos que a migração teve na região, faz-se necessário adentrar o interior amazônico e buscar conhecer as suas histórias negligenciadas, esquecidas, silenciadas, como veremos a seguir.

HISTÓRIAS LOCAIS, POR QUE E COMO CONSTRUI-LAS?

Como vimos na seção anterior, a Amazônia foi, durante o longo período de sua ocupação, objeto de ação dos diferentes regimes políticos que decidiram e perpetraram ações de povoamento, gestão territorial e de recursos, com pouquíssima consulta às populações locais. Tanto os povos indígenas que habitavam a região desde antes da chegada das frentes de colonização, quanto os diferentes colonos que foram se estabelecendo ao longo do tempo e construíram uma relação de pertencimento com o território, foram ignorados no processo de gestão dos domínios que envolviam sua vida cotidiana.

O impacto desses processos de mais longo alcance em cada localidade se deu de modos diferentes. Essa diferença se relaciona com variáveis que vão desde a tipologia das localidades construídas (se municípios, vilas, aldeamentos, povoados, seringais etc.) até as formas como cada uma dessas unidades se transformou ao longo do tempo e as respostas dadas a cada situação-problema enfrentada. No interior das localidades, diferentes formas de lidar com o espaço, com o tempo, com o grupo social foram sendo construídas em negociação com as condições impostas por esses macroprocessos – em síntese, *histórias locais*.

Essas histórias locais são o ponto de inflexão sobre o qual gostaria de convidá-los a refletir. Elas são uma poderosa ferramenta que as histórias nacionais e universais tornaram desimportantes, inferiores. Ao analisarmos os caminhos de construção dessas macronarrativas percebemos que elas são na verdade igualmente histórias locais, mas, ao serem impostas a domínios globais por meio da dominação colonial adquiriram o status de universais. A história da Revolução de Avis, da Revolução Francesa e das Reformas Bourbonicas tornam-se linhas explicativas da conquista e da independência das Américas numa

A **Rusga** foi um movimento político ocorrido na região do atual estado do Mato Grosso durante o período regencial brasileiro. Os conflitos tomaram maior vulto em 1834 quando entraram em disputa os integrantes da "Sociedade dos Zelosos da Independência", de caráter liberal, e os integrantes da "Sociedade Filantrópica", conservadores. Os conflitos embora concentrados em 1834 estenderam-se até 1836 e causaram preocupação na população local dado o número de portugueses assassinados.

MENDONÇA, Rubens de. 2005. *O Tigre de Cuiabá*. Publicações Avulsas, IHGMT, n.63. Cuiabá: IHGMT.

relevância que invade os currículos escolares brasileiros em detrimento de movimentos como a **Rusga**, pouco ou quase nada mencionados.

A escola, nesse sentido, torna-se o lugar privilegiado de reafirmação das macronarrativas. Ela continua a funcionar, à semelhança dos agentes coloniais, impondo os saberes metropolitanos legítimos e desconsiderando as inúmeras *histórias locais*. Persiste assim a continuidade da subalternização dos saberes, silenciando histórias que jamais serão contadas. Reconstruir, portanto, os processos históricos que levaram à formação das comunidades onde estamos situados significa construir alternativas possíveis a essa narrativa nacional e universal homogeneizante, colonizadora e que pouco revela sobre os processos locais de imensa importância para as vivências comunitárias.

Contudo, como num jogo de escalas, é preciso conectar as múltiplas vivências dos estudantes aos processos mais amplos realizando um exame crítico das histórias universais e nacionais. É preciso reconhecer os seus limites e instrumentos. Em suma, descolonizar a dominação do conhecimento que se sucedeu à expansão e colonização política e econômica europeia. O potencial das histórias locais reside justamente na possibilidade de confrontarmos as grandes narrativas excludentes e possibilitarmos a re-inscrição dos sujeitos nos processos históricos invertendo a hierarquia colonial. Ao optarmos por uma narrativa que abarque as histórias locais estamos deslocando o centro de enunciação consolidado na prática historiográfica – das metrópoles para as localidades.

Construir alternativas à história nacional e universal por meio das histórias locais permite aos estudantes perceberem-se como sujeitos dos processos de transformação que diretamente os afeta. Possibilita a sua compreensão enquanto atores históricos, capazes de atuar no seu espaço-tempo alterando as realidades em que vivem. E, por fim, permite perceber as mudanças e nuances da história, a compreensão de seus movimentos e transformações em oposição ao fluxo contínuo e inalterado, alheio às suas vivências, representado pela história oficial. Pondo em prática, portanto, a dimensão educacional e política da escola.

Mas, como fazer? Como construir as histórias locais em conjunto com o currículo nacional obrigatório? Como pôr em diálogo esses domínios tão diversos?

Como temos observado ao longo do texto, as macronarrativas sobre a região amazônica estão intimamente conectadas com os processos globais. Seja no exemplo de incorporação da província do

Grão-Pará aos domínios portugueses ainda no começo da colonização, seja no investimento maciço de recursos para exploração da seringa durante o período da segunda guerra mundial. As populações que se fixaram na Amazônia nesses contextos, que fundaram os povoados, as vilas, as cidades, foram conduzidas em meio a essas dinâmicas. Investigar as histórias locais, portanto, significa reinscrever esses processos pelo seu avesso, pelo lado que foi invisibilizado. Por isso, o meu primeiro convite é recuperar por meio de atividades algumas dessas localidades. Vamos a elas?

ATIVIDADES

ATIVIDADE 1

Começando com uma atividade simples, você pode recuperar a genealogia das famílias da comunidade/escola na qual você está inserido. Primeiro solicite a cada estudante que indique a procedência dos seus pais e dos seus avós. Visto em conjunto, com os demais estudantes da sala, é bem provável que essas famílias tenham vindo de regiões próximas. Talvez, mesmo, eram de famílias conhecidas ou aparentadas nas suas regiões de origem. Você pode, a depender dos resultados obtidos, solicitar que os estudantes elaborem hipóteses sobre essas origens comuns. Por origem comum podemos identificar uma mesma cidade, microregião ou mesmo um estado.

É importante que você auxilie os estudantes na construção das hipóteses, fornecendo-lhes subsídios para sua construção. Você pode, por exemplo, levar jornais de época que anunciavam a seca na região Nordeste ou notícias do recrutamento de trabalhadores para as frentes amazônicas. No portal do jornal Correio Braziliense, há disponível a cartilha que convocava os nordestinos ao alistamento nas frentes de extração

da borracha [www2.correiobraziliense.com.br/soldadosdaborracha/EdsonPDF.pdf]. Você pode utilizar como elemento motivador para os estudantes tanto a inversão do “Inferno verde” para “Terra da promessa” quanto a exaltação do dever patriótico do trabalhador nordestino – ambas expressas na cartilha, conforme o trecho a seguir.

Ao Nordestino, ao nosso trabalhador do campo, cabe uma tarefa tão importante como a do manejo das metralhadoras nas frentes sangrentas de batalha: - impõem-se-lhe o dever de lutar pacificamente na retaguarda, dentro do seu próprio país, nas terras abençoadas da Amazônia, extraindo borracha, - produto indispensável para a vitória, como a bala e o fuzil.

FIGURA 1



Entre histórias locais e narrativas oficiais: proposta para uma abordagem sobre a ocupação amazônica a partir das escolas



FIGURA 2



FIGURA 3

As imagens que ilustram a cartilha de convocação, também podem ser utilizadas como elementos que colaboram para a construção das hipóteses pelos estudantes. Na figura 2 que retrata os equipamentos fornecidos pelo Serviço Especial de Mobilização de Trabalhadores para a Amazônia (SEMTA) você pode questioná-los sobre a origem daqueles objetos, se eles ainda utilizam em suas casas etc. A partir da imagem “cada um no seu lugar” (figura 1), você pode indagar quais são os lugares apontados, o que significa igualar os extrativistas da seringa aos soldados de defesa do território, qual a vitória esperada, de que modo as famílias dos estudantes participaram desse processo e se reconhecem nele.

A partir da figura 3, também integrante da cartilha voltada à convocação de trabalhadores nordestinos, você pode discutir com os estudantes sobre as promessas realizadas e o cenário efetivo que os trabalhadores encontravam em sua chegada. Os dados do IBGE sobre

educação, saúde, habitação, infraestrutura urbana etc. disponíveis na publicação *online* [<http://seculoxx.ibge.gov.br/images/seculoxx/seculoxx.pdf>] podem te auxiliar num contraponto relevante para elaboração de questões e hipóteses com os seus estudantes.

Além das indicações desses jornais, o site da Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro disponibiliza acesso a um conjunto muito amplo de outros periódicos que você pode igualmente buscar como referência: [<http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/>]

ATIVIDADE 2

As imagens são um importante elemento para construção das histórias locais. Você pode, como uma segunda sugestão, solicitar aos seus estudantes que busquem fotos antigas das suas famílias. Os álbuns do município são sempre fontes significativas nessa construção e podem ser juntados a esse conjunto de elementos familiares permitindo sua contextualização. A depender da região onde esteja localizada sua escola, será possível ainda recorrer a outros acervos. Se o seu município está situado nas proximidades da Transamazônica, o jornal “O Globo” conta com um acervo em que é possível visualizar as imagens da construção da rodovia, como se pode conferir pelo link: [<http://acervo.oglobo.globo.com/fotogalerias/construcao-da-transamazonica-9406097>].

Após a reunião do material, você poderá propor aos estudantes a realização de uma exposição local, aberta à comunidade. Lembre-se que uma exposição de imagens pressupõe a realização de escolhas. Vocês devem decidir conjuntamente a ordem de apresentação das imagens, realizar a construção dos textos de apoio, a indicação do roteiro de visita a ser realizado. Todos esses elementos fazem parte da narrativa da exposição e auxiliam na construção de um sentido para o visitante.

ATIVIDADE 3

Ainda dentre os convites que gostaria de realizar para vocês construírem as suas histórias locais, pediria que buscassem reconstruir a memória da fundação do município de vocês por meio das pessoas mais velhas das suas localidades. Os idosos são uma fonte importante de memória, narram acontecimentos muitas vezes negligenciados pelas narrativas oficiais e permitem a construção de outra perspectiva. Você pode consultar o site do Laboratório de História Oral e Imagem da Universidade Federal Fluminense (LABHOI/UFF) para conhecer um pouco mais sobre esse tipo de trabalho. Confira o site a partir do link [<http://www.labhoi.uff.br/>].

E, por fim, como temos falado o tempo todo ao longo desse texto, a Amazônia brasileira, de diferentes modos, foi posta como um território livre, que deveria ser ocupado. Contudo, a história da ocupação da Amazônia deve passar primeiro e necessariamente pelo reconhecimento de que ela esteve durante todo o período da colonização, e mesmo antes dele, habitada por povos indígenas. Voltar o seu olhar para esses grupos e a interlocução que as suas localidades estabelecem com eles, deve ser a primeira atividade a ser realizada. O dossiê oferecido pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) disponível em [<http://indigenas.ibge.gov.br/>] sobre essas populações permite construir perguntas e respostas significativas sobre a ocupação e deslocamento de populações indígenas no interior da Amazônia. Recuperar as histórias locais é um meio para reinscrevermos a importância que os diversos atores sociais tiveram na construção do Brasil. Esperamos que mais do que respostas, esse texto tenha suscitado perguntas sobre você, seu espaço, suas relações sociais.

SITES

Biblioteca Nacional do Rio de Janeiro, Hemeroteca:

[\[bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/\]](http://bndigital.bn.br/hemeroteca-digital/)

Correio Braziliense, especial Soldados da Borracha:

[\[www2.correiobrasiliense.com.br/soldadosdaborracha/\]](http://www2.correiobrasiliense.com.br/soldadosdaborracha/)

Laboratório de História Oral e Imagem/Universidade Federal Fluminense

[\[www.labhoi.uff.br\]](http://www.labhoi.uff.br)

Censo/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

[\[censo2010.ibge.gov.br\]](http://censo2010.ibge.gov.br)

Dossiê populações indígenas/Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

[\[indigenas.ibge.gov.br\]](http://indigenas.ibge.gov.br)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BOMFIM, Roberto de Albuquerque. Fronteira Amazônia e Planejamento na Época da Ditadura Militar no Brasil: Inundar a hileia de civilização? In *Boletim Goiano de Geografia*. Goiânia, v. 30, n.1, pp. 13-33, jan/jun, 2010. Disponível em: [\[www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/11191/7993#\]](http://www.revistas.ufg.br/index.php/bgg/article/view/11191/7993#)

CARDOSO, Alírio. A conquista do Maranhão e as disputas atlânticas na geopolítica da União Ibérica (1596-1626). In: *Revista Brasileira de História*. São Paulo, v. 31, n.61, p. 317-338, 2011. Disponível em: [\[www.scielo.br/pdf/rbh/v31n61/a16v31n61.pdf\]](http://www.scielo.br/pdf/rbh/v31n61/a16v31n61.pdf)

GADELHA, Regina Maria A. Fonseca. Conquista e Ocupação da Amazônia: a fronteira Norte do Brasil. *Estudos Avançados* 16 (45), pp. 63-80, 2002. Disponível em: [\[www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a05.pdf\]](http://www.scielo.br/pdf/ea/v16n45/v16n45a05.pdf)

MAGALHÃES, Rodrigo Cesar da Silva; MAIO, Marcos Chor. Desenvolvimento, ciência e política: o debate sobre a criação do Instituto Internacional da Hileia Amazônica. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.14, suplemento, p.169-189, dez, 2007.

MENDONÇA, Rubens de. *O Tigre de Cuiabá*. Publicações Avulsas, IHGMT, n.63. Cuiabá: IHGMT, 2005.

MIGNOLO, Walter. *Histórias Locais, Projetos Globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

Entre histórias locais e narrativas oficiais: proposta para uma abordagem sobre a ocupação amazônica a partir das escolas

NOELLI, Francisco Silva; FERREIRA, Lúcio Menezes. A persistência da teoria da degeneração indígena e do colonialismo nos fundamentos da arqueologia brasileira. *História, Ciências, Saúde - Manguinhos*, Rio de Janeiro, v.14, n.4, p.1239-1264, 2007. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/hcsm/v14n4/07.pdf]

OLIVEIRA, João Pacheco de. A Economia da Borracha e a Conquista da Amazônia. In HERKENHOFF, Paulo (Curador). *Amazônia Ciclos de Modernidade*. Centro Cultural Banco de Brasília. Pp. 15-21, 2012. Disponível em: [www.jpoantropologia.com/pdfs/CL_PT_2012_06.pdf]

REVEL, Jacques. *Jogos de Escala: a experiência da microanálise*. Rio de Janeiro: Editora FGV, 1998.

ROSA, Marlise. *Catarinas e Iracemas: sobre casamentos interétnicos de mulheres indígenas em Manaus*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, PPGAS/Museu Nacional. Rio de Janeiro: 2016.

SANTANA, J.C.B. Euclides da Cunha e a Amazônia: visão mediada pela ciência. *História, Ciência e Saúde - Manguinhos*, vol. VI (suplemento) 901-917, 2000. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/hcsm/v6s0/v6s0a07.pdf]

SEED, Patrícia. *Cerimônias de Posse na Conquista do Novo Mundo (1492-1640)*. São Paulo: Ed. UNESP, 1997.

Comunicação: controle e rebeldia

BRUNO PACHECO DE OLIVEIRA

OS TEMPOS

Os níveis de acesso e uso das tecnologias de informação ajudam a compreender o grau de autonomia que um indivíduo ou coletivo tem para obter informações, disseminar conteúdos, cumprir deveres e fazer valer seus direitos. Nas últimas décadas, principalmente devido ao uso de computadores e celulares, vimos mudar em grande número as formas de comunicação entre as pessoas. Temos hoje novas maneiras de estar no mundo que desafiam indivíduos, instituições, professores, alunos e pesquisadores.

A apropriação das ferramentas técnicas que servem a toda a humanidade é fundamental para promover uma interação positiva dos jovens, seja entre eles, seja em sua atuação nas várias esferas sociais locais, nacionais e globais. Hoje, a maneira como os jovens constituem sua identidade é cada dia mais fragmentada. Vemos o adolescente imerso em incertezas que são multiplicadas pela ampliação das perspectivas e de ofertas simbólicas em que suas escolhas podem ser situadas. Isso torna a adolescência não só uma condição biológica mas uma definição cultural. Os ambientes educacionais, de relação pessoal, lazer ou consumo, mediados pelos meios de comunicação, criam uma pluralidade de relações e uma abundância de possibilidades. Com isso, as identidades estabelecidas ficam cada dia mais incertas e confusas, incapazes de dar conta de construir uma biografia uniforme ou linear. Por isso, os jovens reativam a todo o momento a memória dos limites e da liberdade, desafiando a noção dominante do tempo como construção cronológica, contínua e regulada, mostrando o poder social que o tempo exerce sobre os indivíduos.

Nas últimas décadas, os movimentos de juventude foram determinantes em diferentes ondas de mobilização ao apresentar códigos simbólicos que subvertem a lógica do pensamento dominante. Está aí

a importância de entender o que está passando com a juventude indígena, quilombola, ribeirinha... e como ela pode revelar formas sociais importantes para o futuro, onde novos modelos culturais, formas de relacionamento e pontos de vista são postos em prática. Os jovens exigem o direito de definirem a si mesmos, contra critérios de identificação impostos de fora. Querem tomar controle sobre suas próprias ações, tendo como desafio a inversão dos códigos culturais.

O ponto central desta observação é destacar a importância de criarmos canais de diálogo e participação para os movimentos de juventude. Uma nova democracia só será efetiva se conseguir incorporar essas vozes. Os jovens são atores fundamentais para a inovação política e social, não somente como críticos, mas também como construtores de novos modelos. Diversos movimentos quebraram a barreira da invisibilidade utilizando blogs e redes sociais. No Brasil, campanhas contra a Hidrelétrica de Belo Monte (PA), a demolição do antigo Museu do Índio (RJ), ou em apoio ao povo indígena Guarani-Kaiowá (MS) também mobilizaram milhões de jovens, por intermédio das redes sociais (como o Facebook) e tiveram grande repercussão.

É importante destacar que as grandes corporações continuam dominando os maiores fluxos de tráfego pela internet. Porém, a cada dia, a produção vai sendo mais pulverizada. Com isso, indivíduos e pequenas organizações conquistam espaço e fazem valer suas ideias através de um modelo de comunicação menos centralizador e restritivo.

Como é possível acompanhar as mudanças, produzindo e distribuindo conhecimento de forma acessível e inovadora? A marca do novo modelo aqui explorado é justamente sua horizontalidade. Então, ao invés de estabelecer a comunicação de forma hierarquizada, os novos agentes são diversificados e dirigem-se a públicos específicos, instituindo uma comunicação em rede. Com pouca interferência dos grandes agentes, este novo formato está mudando o cenário da comunicação mundial.

Todos vivemos diariamente novas experiências audiovisuais decorrentes das **novas tecnologias** e práticas sociais que exigem um constante aprendizado. Hoje, por mais que você não queira ter um e-mail, participar de uma rede social ou ter um telefone celular com internet, você está cercado pelas tecnologias digitais que permeiam boa parte da sua vida. Trazer as novas tecnologias de comunicação para o dia a dia dos jovens é fornecer a eles ferramentas técnicas que

"Com o computador estamos não em frente a uma máquina com a qual se produzem objetos, mas, sim, diante de um novo tipo de técnica, que possibilita o processamento de informações e cuja matéria-prima são abstrações e símbolos."
(MARTÍN - BARBERO 1997:57).

servem a toda a humanidade e são fundamentais nas dinâmicas da sociedade atual. Economizar recursos de pessoas, instituições e países é um desafio da sociedade para construir um futuro mais racional, com menos consumo, resíduos e destruição do meio ambiente. As novas tecnologias são fundamentais nesse cenário.

Não pretendemos convencer ninguém a adotar tais recursos, e sim ajudar quem tem vontade de realizar determinadas tarefas ou trabalhos a executá-los com mais eficiência e autonomia. Nada do que é apresentado aqui requer aparato tecnológico complicado. Pelo contrário, buscamos soluções simples e de baixo custo, acessíveis nos equipamentos usualmente encontrados. Nos dias de hoje, muitos de nós somos usuários efetivos ou potenciais de internet, mas a distribuição de poder entre nós acompanha o mesmo padrão desigual da maior parte das sociedades humanas. Estamos nos aproximando então do que é o objetivo deste trabalho: ajudar o leitor a conhecer, estudar, refletir, divulgar e trocar experiências com mais facilidade e menor dependência de agentes privados ou públicos, e com menores custos.

Essa nova esfera de ação dos movimentos contemporâneos e seus conflitos é uma produção da sociedade capitalista pós-industrial, onde o desenvolvimento não pode mais ser assegurado pelo simples controle da força de trabalho, fundado na conversão dos recursos naturais em mercadoria. Hoje, passou a existir a necessidade crescente de interação das relações sociais e dos sistemas simbólicos com a mediação de gigantescos sistemas informacionais. Neste quadro em que os conflitos saem da esfera econômico-industrial e entram na vida cotidiana através de padrões culturais que afetam a identidade e a ação individual, passamos a uma nova lógica.

Alô professor! Neste tópico, nosso maior desafio é pensar como esse novo universo tecnológico comunicativo pode influir na criação de novas narrativas, visibilizando situações, cenas, processos que apresentem novas histórias, novos contextos e novos sujeitos com capacidade para contribuir para a compreensão da diversidade e da complexidade da Amazônia e do Brasil.

DIREITO DE NARRAR

Narrativa tem a ver com lei, legalidade, legitimidade e autoridade. Assim chegamos ao processo de narrativa sobre os povos indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outras comunidades locais. No artigo intitulado *Permission to Narrate* [Permissão para Narrar], o filósofo Edward Said argumenta que fatos não falam por si só, precisam de uma narrativa socialmente aceitável para serem absorvidos, sustentados.

A narrativa oficial e as narrativas que se contrapõem a ela têm um começo e um fim. Isso quer dizer que, ao longo do tempo, a explicação não é sempre a mesma, as formas de exploração mudam com o tempo e também suas narrativas. Vimos nos capítulos anteriores que desde os primeiros viajantes até a implantação da Fundação Nacional do Índio (Funai), as narrativas sobre os indígenas mudaram muito, resultado dos processos de mudança social e política.

Foi somente a partir da Constituição de 1988 que os indígenas tiveram legalmente reconhecido o direito a constituir suas representações e suas organizações para falar por eles próprios e participar na construção de toda e qualquer política que lhes diga respeito. Em quase todos esses processos a articulação em rede e o acesso a novos mecanismos de comunicação e cooperação tiveram uma importância fundamental.

CULTURA E REPRESENTAÇÃO

Apesar de sabermos que não existe cultura que não seja um conglomerado de acréscimos diversos, somos treinados para suprimir os sinais de multiculturalismo, tomando-os como aspectos não essenciais decorrentes da modernização. Muito do que os membros de um determinado grupo consideram como dados naturais é apenas um reflexo de seus pressupostos. Assim, a “realidade” de cada pessoa é composta de construções culturais de mútuo conhecimento incrustadas nas representações coletivas (linguagem, símbolos, rituais e instituições).

Falar em comunicação local autêntica quer dizer que ela deve ser norteadada pelos interesses dos povos e das coletividades envolvidas. A partir disso, pessoas ou instituições que compartilham da mesma visão podem contribuir. Nesta perspectiva, o protagonismo precisa ser do local. Quando falar? O que falar? Estas são questões centrais no

Edward Said é intelectual palestino, crítico literário e ativista. Sua obra mais importante é *Orientalismo* (1978). Traduzida em 36 línguas, é considerada um dos textos fundadores dos estudos pós-coloniais.

A Constituição Federal de 1988 concedeu uma série de direitos diferenciados para adequar as leis brasileiras à legislação internacional que trata de populações originárias e grupos étnicos diferenciados. Os artigos 231 e 232 da Constituição Federal garantem aos indígenas e quilombolas o direito a viver conforme seus usos, ritos e tradições e estipula que é dever do Estado brasileiro prover as condições mínimas para essa sobrevivência física e cultural.

[www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm]

jogo de disputa por legitimidade e representação. O longo processo de expropriação das terras indígenas, os genocídios, escravizações, diásporas, perduram com as barreiras montadas, ainda hoje, para evitar que alguns tenham acesso a recursos disponíveis ao restante da sociedade. Esses são exemplos clássicos da chamada atitude colonial.

Para reverter esse processo é preciso reinventar a emancipação social através de novas teorias críticas. Precisamos entender as raízes reais do silêncio e do apagamento das diferenças para propormos formas diferentes de organização social. **Como é ser, ou apresentar-se, como diferente?** A identidade étnica é uma diferença consolidada e compreendida, mas reflete uma expectativa perversa que também imobiliza a expressão. A necessidade de ser diferente algumas vezes induz indígenas e quilombolas à aceitação de uma identidade indígena genérica ou estereotipada, criada no século XIX para desqualificar o indígena real, tomar suas terras e acabar com seu modo de vida. Esta é uma armadilha que precisamos evitar.

O Brasil tem uma diversidade cultural espetacular e, por isso, o rompimento do silêncio e a recusa de identidades genéricas de indígena ou quilombola nos levam a uma segunda questão: entender que não existe UMA voz originária ou local e sim VÁRIAS. Consequentemente, a expressão e a demanda não podem ser UMA, também têm que ser VÁRIAS. A meta é criar uma polifonia. Ao mesmo tempo, é importante procurar uma consonância entre as diferentes vozes para organizar os movimentos. Na história destes movimentos, essa consonância foi consolidada na luta pela terra e por certos princípios, como o respeito ao meio ambiente.

O progresso e o consumo como conceitos de vida são vendidos a toda população mundial. Esse movimento cria estruturas potentes que controlam a vida e o planeta segundo a lógica do lucro, do dinheiro e dos bens. O modelo de Estado que temos hoje foi criado pelo colonizador sem entender o modo de vida e a ideologia dos povos que habitavam as terras que vieram a ser o Brasil. As teorias mais modernas sobre políticas de Estado e democracia mostram que os indígenas estão historicamente corretos em relação a diversas questões sobre as quais nunca foram ouvidos.

Há trinta anos, o meio ambiente era um assunto completamente à margem dos debates importantes. Quando os povos indígenas diziam que era preciso conservar as matas, eram motivo de chacota perante a

sociedade envolvente, e eram taxados de preguiçosos. Hoje, a questão ambiental tem prioridade nas agendas dos principais presidentes do mundo e é destaque nos cadernos de economia dos grandes jornais. O pensamento crítico aproxima cada vez mais o pensamento moderno do pensamento local.

Porém, para romper o silêncio diante da diferença que desqualifica o indígena e os integrantes de povos e comunidades tradicionais de maneira geral, é necessário trabalhar em rede nos níveis local, nacional e global e em associação com todos aqueles que compartilham as mesmas ideias, ou estão próximos delas. Com o avanço da comunicação, as questões globais invadem as realidades nacionais e locais através da internet, da televisão e do rádio. A criatividade e a experiência local podem trazer incontáveis soluções para o mundo moderno desde que o debate seja aberto, franco e legítimo.

LOCAL GLOBAL

A nova realidade mundial aponta novos modelos de governança focados na participação cidadã, através de redes de organizações locais, nacionais e globais que atuam de forma articulada e engajada pela defesa da democracia e da diversidade. Porém, para que esses movimentos promovam mudanças efetivas, é preciso ter consciência de que a disputa está aberta e que os setores conservadores usam de todos os recursos disponíveis para manipular, esconder e cegar a visão da maioria, visando manter as estruturas corruptas, viciadas e excludentes que hoje vigoram. Nesse enfrentamento, a comunicação é uma arma muito importante já que serve à dominação mas também à resistência.

Um grupo simbolicamente tachado de excluído sofre efeitos reais de exclusão no cotidiano dos indivíduos. Certamente o simbólico se materializa com implicações concretas principalmente nos aspectos materiais, da dominação e do colonialismo. A identidade étnica, antes de tudo, tem que valer no interior do grupo. Se essa identidade será expressa para fora do grupo, vai depender de uma vontade individual ou coletiva. E isso vai acontecer de acordo com os contextos políticos, culturais, econômicos e sociais com que cada grupo ou indivíduo se defronta.

Hoje, a questão central para avaliar a importância do debate acerca das identidades é a sua contribuição para a política de reconhecimento da diferença fora do padrão antes estabelecido por categorias biológicas ou construções de oposições binárias. Os novos movimentos sociais historicizam as diferenças e mostram os processos em curso, seja de marginalização ou de universalização do oprimido. A crise das identidades tem relação direta com a crise das instituições de pertencimento onde essas identidades estavam posicionadas. Processos históricos que sustentavam certas identidades estão em colapso e as identidades nacionais (de classe, partido, pessoais, sexuais, familiares) enfrentam crises ligadas aos processos de aceleração do tempo nos eventos sociais. O tempo agora é outro, e será a cada dia mais rápido. O tempo não é mais o necessário para mover uma coisa, mas o tempo de transmitir uma ideia. Ampliou-se a sensação de que tudo ficou mais rápido porque as decisões e as ações são motivadas por valores simbólicos. Assim, vem reinando a identidade hegemônica de consumidor consciente e cidadão patriótico. Do lado oposto, a resistência está organizada nos chamados movimentos sociais que trazem a identidade como capital (simbólico e organizativo) de luta de contestação política.

A afirmação da diferença é base da cultura porque as coisas ganham sentido por diferentes posições de classificação. Essa qualificação é a forma como o homem organiza a vida social (expressão, hábitos, práticas e rituais). Porém, a diferença cria oposições binárias que podem ser restritivas quando fecham o diálogo. A forma restritiva é a mais comum, onde o pensamento é muito centrado nos ideais de manutenção de uma vantagem conquistada em um tempo passado. A forma afirmativa apresenta a novidade em termos políticos. Ela pode ser celebrada como forma de diversidade, heterogeneidade, sincretismo, hibridismo.. Negros, mulheres, índios, quilombolas, ribeirinhos, LGBTs travam uma luta política para tentar demarcar seus espaços.

Para entender a importância do trabalho em rede na sociedade atual é indispensável refletir sobre a nova dinâmica produtiva que convoca cada vez mais os sujeitos às ações colaborativas e torna a engenharia de gestão de fluxos de informação cada dia mais importante. Resumindo, as redes de comunicação colocam em contato atores sociais até então isolados e criam novas possibilidades de cooperação porque as trocas não necessitam de um centro físico para ocorrer.

Na organização local, formal ou informal, na rede de juventude, no diálogo constante com o Estado ou nos fóruns internacionais, a comunicação em rede gera associações poderosas que atuam fortalecendo posições e interesses que se retroalimentam em um fluxo constante entre o local, o nacional e o global. A circulação da informação possibilita maior voz aos sujeitos e menor dependência de terceiros. O sociólogo espanhol Manuel Castells faz importantes observações ao analisar mobilizações em rede e ondas de protestos.

Há uma conexão fundamental, mais profunda, entre a internet e os movimentos sociais em rede: eles comungam de uma cultura específica, a cultura da autonomia, a matriz cultural básica das sociedades contemporâneas. Os movimentos sociais, embora surjam do sofrimento das pessoas, são distintos dos movimentos de protesto. Eles são essencialmente movimentos culturais, que conectam as demandas de hoje e os projetos de amanhã. (CASTELLS, 2013: 171).

Assim, as redes sociais digitais são decisivas para mobilizar, deliberar e coordenar movimentos sociais e, mais que isso, permitem que movimentos sem liderança atuem e cresçam contrapondo-se à ordem estabelecida, apesar de todas as formas de dominação institucionalizada.

O essencial é saber que hoje estamos no meio de um processo. A comunicação é, nos dias atuais, muito diferente daquela de 10 anos atrás, e daqui a mais 10 anos será outra. Nesse quadro onde tudo parece caducar rapidamente, alguns conceitos antigos seguem como referência. Os estudos da luz feitos pelos pintores clássicos foram apropriados pela fotografia e estão hoje no cinema, vídeos e fotos digitais. No jornalismo, está mudando a forma como o profissional tem acesso às informações e sua capacidade de difundir o produto de seu trabalho, mas buscar a verdade, investigar e mostrar os diversos pontos de vista sobre os fatos seguem como eixos fundamentais.

A mudança acontece hoje em cada sala de aula, repartição pública, ambiente artístico, de lazer, esporte, organizações indígenas, grupos de mulheres, jovens. Todos estamos inseridos e temos o dever de refletir e contribuir para evitar que o conhecimento e a informação sejam

concentrados ou monopolizados. Tudo o que pensamos e criamos está relacionado às informações às quais estamos expostos. Diversificar e popularizar a produção e a distribuição do conhecimento são os caminhos para apresentar ao mundo novos modelos econômicos e culturais, construindo uma base filosófica para a transformação prática que pode indicar novos rumos para a humanidade.

Observando o ciclo perverso de criação das identificações na pós-modernidade, cada vez menos territorializadas ou historicizadas, a cada dia mais próximas de rótulos de consumo de uma sociedade de massa, é possível entender que a produção de significados e identidades atua lado a lado como alicerces de uma sociedade de massa que está organizada pelos processos de consumo. A produção de significados tem conexão com o posicionamento dos sujeitos e é preciso ter essa compreensão para entender como a dominação e a desigualdade são legitimadas.

A identidade local consegue alinhar de forma diferenciada o “eu” e o “espaço”, transcendendo qualquer comparação com movimentos seja de globalização ou de transformação das velhas estruturas nacionais que estão ruindo com a transnacionalização da vida econômica e cultural. O “pensar” e “agir” localmente, sem fechar-se ao mundo, apoiado à vida na história das relações sociais e no conhecimento acumulado sobre o ambiente em que vivem, apresenta uma forma de viver com melhores possibilidades para os indivíduos.

Hoje, frente aos irrefreáveis fluxos da globalização, outros fluxos abrem caminhos para o fortalecimento de identificações de resistência ao movimento do capitalismo global. Pelos mais variados motivos, populações resistem alinhadas aos vínculos simbólicos das identidades locais. É um contraponto às identidades fluidas porque sua capacidade de prover sentido à vida é exponencialmente maior.

FICA UM ALERTA

Em quase todas as revoluções da história da humanidade, o caráter democrático, libertador e descentralizador que norteava a mudança foi suprimido ao longo do processo pela consolidação de monopólios e pela centralização de poder. A supervalorização da lógica do lucro é certamente a grande ameaça na construção de um novo modelo de comunicação. O controle da internet já é real em alguns espaços. O monopólio exercido hoje por empresas como AT&T, Apple, Google e Facebook pode se transformar em uma grande ameaça à liberdade criativa e ao interesse público.

A lógica do capital é a história do ocidente e a universalização da narrativa é a mais poderosa arma do projeto imperialista. Assim, valorizar as narrativas locais é o melhor caminho para criar oposição à lógica consumista que cria expectativas que não podem ser contempladas, necessidades que não são compatíveis com a capacidade do planeta de prover esses recursos para a maior parte da população e vidas sem rumo, sujeitos deslocados e desajuste social. Por isso, o modo de vida local (populações indígenas, quilombolas, ribeirinhos e outros) tem muito a contribuir não somente para a melhoria de vida de suas comunidades, mas também para uma forma de viver diferenciada que pode ser ponta de lança para uma verdadeira revolução na forma de agir e pensar de todos os habitantes do planeta.

BIBLIOGRAFIA

- BARTH, Fredrik. *O guru, o iniciador e outras variações antropológicas*. Bauru: EDUSC, 2000.
- BHABHA, Homi. *O local da cultura*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *O Poder Simbólico*. Lisboa/Rio de Janeiro: Difel/Bertrand, 1989.
- _____. *A distinção*. Crítica social do julgamento. São Paulo: Edusp, 2007.
- CANCLINI, Néstor Garcia. *Culturas híbridas*. Estratégias para entrar e sair da modernidade. São Paulo: Edusp, 2013.
- CASTELLS, Manuel. *Redes de indignação e esperança: movimentos sociais na era da internet*. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.
- ELIAS, Norbert. “Les pêcheurs dans le Maelström”. In: *Engagement et distanciation*. Paris: Fayard, 1993, p. 69-174.
- ENNE, Ana Lucia. Juventude como espírito do tempo, faixa etária e estilo de vida: processos constitutivos de uma categoria-chave da modernidade. *Comunicação, mídia e consumo*. São Paulo, 2010, v. 7, n. 20, p. 13-35.
- FOUCAULT, Michel. *Em defesa da sociedade*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.
- GEERTZ, Clifford. *A interpretação das culturas*. Rio de Janeiro: Guanabara Kooogan, 1989.
- HABERMAS, Junger. *Teoria de la acción comunicativa - Racionalidad de la acción y racionalización social*. Madri: Taurus, 1981/1987.
- HALL, Stuart. *A identidade cultural na pós-modernidade*. Rio de Janeiro: DP&A, 2006. _____. *Da diáspora*. Identidades e mediações culturais. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2011.
- HOLANDA, Sérgio Buarque de. *Visão do paraíso: os motivos edênicos no descobrimento e colonização do Brasil*. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- LIMA, Antonio Carlos de Souza. *Um grande cerco de paz*. Poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil. Petrópolis: Vozes, 1995.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Rio de Janeiro: Laced, 2006.
- MARTIN-BARBERO, Jesús. *Dos meios às mediações*. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1997.
- MELUCCI, Alberto. “Juventude, tempo e movimentos sociais”. *Revista Brasileira de Educação*, n. 5-6, p. 5-14, maio-dez. 1997.

- OLIVEIRA, João Pacheco de. *Índios: os primeiros brasileiros*. São Paulo: SESC-SP, 2008.
- SAID, Edward. Permission to Narrate. *Journal of Palestine Studies*, Vol. 13, No. 3 pp. 27-48: University of California: [www.jstor.org/stable/2536688]. Em 18/011/2015.
- SANTOS, Boaventura Sousa. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007.
- SANTOS, Milton. *Por uma outra globalização do pensamento único à consciência universal*. Rio de Janeiro: Record, 2010.
- SPIVAK, Gayatri C. *Pode o subalterno falar?* Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2010.
- THOMPSON, Edward P. *A formação da classe operária inglesa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- WHITE, Hayden. “Teoria literária e escrita da história”. *Estudos históricos*, v. 7, n. 13, p. 21-48, 1994.
- JRUNA, Samantha Ro’otsitsina de Carvalho; VIEIRA, A. F. J. Rede de juventude indígena (REJUIND): novos instrumentos de defesa dos direitos dos povos indígenas. Comunicação apresentado no *II Encontro Nacional de Estudantes Indígenas*, de 4 a 7 de agosto, Campo Grande, 2014.

Para o Pará e o Amazonas: látex.

Notas sobre as pressões e violações no interior da Amazônia na economia extrativista

KATIANE SILVA

O “SISTEMA DE BARRACÃO”: A REPRESENTAÇÃO DO PATRÃO SERINGALISTA E A VIOLÊNCIA

A consequência de uma única história é essa: ela rouba das pessoas sua dignidade. Faz o reconhecimento de nossa humanidade compartilhada difícil. Enfatiza como nós somos diferentes ao invés de como somos semelhantes. [O PERIGO DE UMA ÚNICA HISTÓRIA, POR CHIMAMANDA ADICHE]

Durante uma conversa com uma bibliotecária do Museu Amazônico, da Universidade Federal do Amazonas, a respeito de livros ou fontes que relatassem o período de crise da economia da borracha na Amazônia, ela desabafou: “ah, minha filha, aqui só tem produção ou livros que falam sobre o auge da borracha. É difícil encontrar alguma coisa falando sobre Manaus ou o Amazonas depois de 1910”. Tal afirmação me gerou um incômodo porque a exaltação positiva do “período áureo da borracha” é constante nos discursos governamentais e de alguns intelectuais, por fazer alusão a um “desenvolvimento” econômico acelerado e que não se repetiu mais na região. Por que só se fala sobre a *Belle Époque*, enquanto um empreendimento desenvolvimentista, e se esquece das condições nas quais esse período foi construído? No entanto, o outro lado da história não é tão divulgado nos diversos segmentos da sociedade: as inúmeras vidas perdidas em prol da construção do teatro ou das obras arquitetônicas inspiradas nos modelos europeus.

Quando se fala na *Belle Époque* Amazônica e nas mudanças que a acumulação de capital decorrente da extração do látex proporcionou a Belém e Manaus, é espontânea também a lembrança das casas aviadoras nas capitais, bem como de uma figura emblemática no interior da Amazônia, principalmente nas localidades onde a extração do látex representava a principal fonte de economia: o *coronel de barranco*. Minha intenção não é exaltar esta figura com este texto, mas proponho uma revisão e apresentação das diversas formas de violência que o “progresso” impôs à parte da população do interior, bem como daqueles que migraram para a Amazônia em busca de uma história diferente.

Coronel de barranco é um termo utilizado para se referir ao patrão seringalista. Ele era um dos componentes da cadeia econômica internacional da borracha. Era supostamente o “dono” das terras onde se distribuíam as estradas de seringa nativa que foram dominadas, inicialmente, à força. Ele era “puramente um negociante” (Goulart 1968), que tirava proveito dos fregueses. A figura *coronel de barranco* ou patrão seringalista também foi explorada pela literatura ficcional e podemos encontrar as mais variadas descrições sobre as relações de poder entre patrão e freguês em *O Amante das Amazonas*, de Rogel Samuel; *A Selva*, de Ferreira de Castro; *Coronel de Barranco*, de Cláudio de Araújo Lima; *A mata submersa e outras histórias da Amazônia*, de Peregrino Junior; entre outros. Independente das descrições ou representações sobre essa figura, a atuação comum do patrão era encerrar as famílias nos seringais pelas dívidas contraídas ao entrarem nesse trabalho, além do controle do território e dos seus corpos.

As desventuras do(a) indígena, nordestino e estrangeiro seringueiros, de acordo com a literatura acadêmica, ficcional e em testemunhos de pessoas que conheci e viveram esse “tempo de terror”, podem ser descritas com uma palavra: privação. No seringal, à medida que cortavam a seringueira (*Hevea brasiliensis*), os seringueiros tinham a sua liberdade de ir e vir cerceada. O poder desses *coronéis* também era condicionado ao preço da borracha e ao crédito que detinham nas grandes casas aviadoras de Belém e Manaus.

O “sistema de barracão” se caracterizava pela exploração dos seringueiros, que se estabelecia pela força e pelo lucro obtido por meio do aviamento, ou seja, o adiantamento de mercadoria a crédito. Essa forma de comercialização se expandiu por toda a Amazônia durante o período de expansão da economia gomífera e se fixou a partir

A *Belle Époque* é entendida como o período no qual as capitais amazônicas absorviam os padrões da cultura burguesa, a partir de 1850. À medida que o preço da borracha aumentava no mercado internacional, mais as cidades de Belém, Manaus e a Amazônia de maneira geral se enredavam em relações de dependência financeira dos centros hegemônicos do capitalismo financeiro.

A violência marcava a autoridade, o controle, mas também a resistência e a revolta, e assumia o papel de uma linguagem com a qual muitas coisas eram ditas, e que não se diziam de outra maneira. Ela era a linguagem utilizada entre patrão e seringueiro, entre patrão e regatão (comerciante ambulante), entre homens e mulheres, adultos e crianças, e acontecia também horizontalmente.

CONFIRA: Cristina Wolff, *Mulheres da Floresta: uma história*. Alto Juruá, AC, 1890-1990, 1999, p. 195.

da “imagem do terror” e dos maus tratos impostos aos seringueiros, sejam eles indígenas ou nordestinos, mulheres ou crianças, como demonstra a socióloga Rosa Marin (2005) no verbete *Aviamento* do Dicionário da Terra.

Apesar de a figura masculina dominar a literatura acadêmica ou ficcional numa posição de vítima do “inferno verde” e ao mesmo tempo “desbravadora” de uma terra considerada deserta, o trabalho das mulheres seringueiras é fundamental no estabelecimento das famílias nos interiores dos seringais da Amazônia brasileira e da Pan-Amazônia, conforme a historiadora e antropóloga Jane Beltrão (2005) no verbete *Seringueiro*, do Dicionário da Terra. De acordo com a autora, as mulheres, além de trabalhar na coleta do látex, mantêm pequenas roças, criam animais de pequeno porte e possuem um papel importante nas mobilizações sociais por direitos, como, por exemplo, nos casos dos empates (movimentos com objetivo de evitar o desmatamento nas áreas de seringal).

A historiadora Cristina Wolff (1999), ao analisar o sistema de relações de gênero na constituição de seringais no Acre em seu livro *Mulheres da Floresta: uma história. Alto Juruá, AC, 1890-1990*, destaca a linguagem da violência que atravessava todas as relações sociais nos seringais. Esse monopólio da violência exercido pelos patrões era garantido pelo poder público, pelo Estado, já que a polícia garantia o retorno dos seringueiros fugitivos considerados “em débito” com seu patrão, como observa o economista Roberto Santos (1980). Tal sistema violento possibilitou a modificação de vidas, de espaços e territórios, não somente no interior, mas também em cidades como Belém e Manaus, onde se localizavam as principais casas aviadoras, ou seja, as casas comerciais que detinham as mercadorias utilizadas no empreendimento mercantil do seringal.

As representações sobre o “patrão seringalista” podem variar de acordo com as localizações dos seringais, com as relações estabelecidas entre patrão e freguês e com os diversos mecanismos de controle social e coerção ideológica existentes no seringal, bem como a capacidade dos seringueiros e indígenas de lidar com esses mecanismos e se desvencilhar das armadilhas do controle local. É neste sentido que proponho a primeira atividade.

ATIVIDADE

ATIVIDADE 1

A partir da leitura de trechos de livros apresentados a seguir, discuta com os estudantes em sala de aula em forma de debate, produções textuais ou jogos de encenação, as seguintes questões:

- Identifique passagens a respeito das imagens sobre as capitais da Amazônia, no período considerado de maior lucro na economia gomífera, e problematize a ideia de modernização explícita nesse contexto;
- Caracterize a figura do regatão e do patrão seringalista no contexto amazônico;
- Como você explicaria a narrativa dos autores escolhidos sobre a relação entre o “patrão seringalista” e o seringueiro?

Lembrando ainda que as atividades podem ocorrer em mais de uma sessão e o resultado do debate pode ser exposto na escola ou em qualquer outro espaço por meio de painéis ou quadros produzidos durante o trabalho. É importante frisar que as questões propostas não estão fechadas, podem ser complementadas com as contribuições do professor ou professora e dos participantes dos debates. É importante também que o professor, junto com os participantes, contextualize os textos, situando-os no momento histórico específico, evitando a produção de estereótipos.

TRECHO 1

Trinta mil.

De longe, era um simples número.

Exatamente, trinta milhões e cem mil quilos de borracha, para saciar a fome do progresso industrial, que mudara a face do mundo desde o fim do século.

Ao invés dos vinte e poucos mil do ano em que eu partira para a Inglaterra, enredado na aventura a que me arrastara Wickham, após a morte de Rosinha, que me revolucionara o destino.

Simple número, que lera e relera nos jornais londrinos, pelos primeiros dias do ano de 1904, e de que apenas poderia ter uma ideia abstrata, vivendo a tamanha distância, com o oceano de permeio.

Uma abstração que só ganhou para mim a consistência de um fato concreto, à hora de desembarcar em Manaus, depois de tão prolongado exílio. De vinte e nove anos que eu deixara o Colégio Anacleto, quase imberbe, incapaz de sonhar com aquilo que tinha agora diante dos olhos, quando meus cabelos começaram a embranquecer.

Porque a antiga Vila da Barra do Rio Negro se transmudara, radicalmente.

Igarapés que retalhavam a cidade com as suas águas, por todos os lados, estavam aterrados e transformados em ruas bem calçadas. E onde um braço do Rio Negro, em 1874, ainda se enfiava terra adentro por alguns quilômetros, agora se estendia a grande Avenida Eduardo Ribeiro, que começava no quarteirão dos enormes armazéns de borracha, e chegava além dos trechos em que se defrontavam os dois orgulhos arquitetônicos da pequena metrópole. O Palácio da Justiça e o monumental Teatro Amazonas.

De espanto em espanto, ia-me deixando passear nos bondes elétricos que ali haviam principiado a trafegar antes mesmo de surgirem nas ruas da Capital Federal.

Apreciando as edificações modernas, muitas delas inspiradas na arquitetura francesa, quando não eram cópia legítima de um prédio londrino.

Passeando a pé pelas lojas elegantes, que exibiam nas vitrines os últimos modelos femininos de Paris, e o que se considerava de melhor em matéria de moda masculina na City.

E as ricas joalherias, arrumadas à maneira das que eu me habituara a ver na *Rue Royale*.

Bancos apinhados de gente.

Repartições públicas imponentes. Como a Alfândega, feita em blocos importados, talhados na Europa e trazidos prontos para montar ali.

Vários hotéis, inclusive um com fachada sobre três ruas, do mais puro sabor europeu. E que podiam ter construído em qualquer cidade do mundo, por mais adiantada que fosse.

Tudo que eu vi, naquele flamar que durou a tarde inteira, era o retrato fiel dos trinta milhões de quilos de borracha.

E à noite, quando os revérberos ostentavam a luz branquíssima das lâmpadas de arco voltaico, únicas no país, a realidade de uma vida noturna como não se encontrava igual em nenhuma outra cidade brasileira.

Bares e cafés-concerto, que só fechavam as portas ao amanhecer.

O elegante Alcazar, teatro-miniatura que certo pródigo mandara reproduzir, numa grande praça, para capricho da amante, que não queria se desvincular completamente da atmosfera parisiense, onde ele a conquistara, num fim de espetáculo.

Luxuosas pensões alegres. Como a afamada Floreaux, situada no centro de um jardim, que se dava ao luxo de manter, diariamente, noite adentro, um jantar-dançante, com orquestra exclusiva. E onde só se bebia champanhe, na companhia de belas cocotes internacionais. Francesas, italianas, russas, húngaras, polacas, orientais. Mulheres de todas as línguas, cores e raças, apenas niveladas pelos figurinos e perfumes que vinham diretamente de Paris.

Um lupanar de alto bordo, plantado ao lado de um quartel, e que serviu de palco acidental para uma nova reviravolta na minha incerta existência.

LIMA, Cláudio de Araújo. *Coronel de Barranco*. 2. Ed. Manaus: Editora Valer, 2002, p.91-93.



TRECHO 2

A ideia fixa da borracha, com os preços em contínua ascensão. A permanente alta de uma produção que eu tinha, já por então, a certeza de que encontraria o seu fim inevitável. Um fim que decorreria do próprio tipo de economia destrutiva em que se baseava. E que eu, muito cedo, aprendera a entender, desde que se aprofundou minha convivência dentro do meio que frequentava em Londres, onde Mr. Wickham me introduzira e fizera trabalhar para ganhar o pão.

Também aquele tipo de trabalho absurdo, imediatista, cada qual a pensar somente em fugir dele, na busca de uma existência que fosse realmente humana.

O barracão patronal, único centro de funcionamento dos interesses dos seringalistas, dando às vezes a impressão de que aquilo tudo nada tinha a ver, de fato, com a borracha em si.

Uma alimentação quase artificial, a empanturrar ventres de seringueiros – e os nossos também – desafiando em volta a fartura que a natureza podia oferecer com umas poucas horas de trabalho.

Mais o alcoolismo, como única saída para o desespero, falso remédio e esperança de ver passar o tempo.

A abstinência sexual e as formas degradantes de escapar dela.

E, no fundo de tudo, acima de tudo, acima de tudo, esmagando tudo, a terrível solidão.

LIMA, Cláudio de Araújo. *Coronel de Barranco*. 2. Ed. Manaus: Editora Valer, 2002, p. 267-268.



TRECHO 3

Bati na porta do barracão:

– Ô de casa!

Uma débil voz arrastada furou molemente a escuridão da sala abandonada:

– Quem é?

– É de paz! Seu João Antônio está?

– Inhor não. Mas pode entrar e abancar-se.

O barracão era o que eu esperava que ele fosse: um vasto casarão de madeira, coberto de palha, repousando sobre estacas, ligado ao rio por um trapiche de vinte metros. Havia apenas três peças: a taberna, com o balcão e as prateleiras, onde estavam empilhados os gêneros (carne seca, pirarucu, farinha d'água, sal, açúcar, querosene, fósforos, anzóis, terçados, machadinhas, tigelas, linha para pescar e para coser, agulhas, remédios, louça, fazendas, miudezas). Na parede o nome dos cinquenta fregueses que trabalham no corte das seringueiras. A segunda peça – o salão – tem uma mesa de jantar, cadeiras, tamboretas e bancos de pau, fogão de lenha a um canto, depois, é o quarto, todo fechado, sem janelas, com duas redes e várias escâpulas.

No oitão, uma puxada para as balanças de pesar borracha, os ferros de marcar, e o estoque para embarque. É tudo.

Foi de trás do balcão que me veio a voz sumida e preguiçosa que me mandou entrar. Emergia da boca murcha de um caboclo empaleado, barriga d'água, barba rala, bigode escasso, gestos lentos, que cochilava num tamborete.

Explicou-me: era o ajudante de Seu João Antônio e se chamava Zé Sororoca.

– E Seu João Antônio! Perguntei, meio aflito.

– Foi correr o seringal.

– Volta hoje?

– Lá pra noitinha, se voltar. Às vezes ele fica no mato caçando... – E para tranquilizar-me: – Mas esteja a gosto. É como se a casa fosse sua.

– Brigado, e com sua licença.

Botei em cima do balcão – que peso tirei das costas e da alma! – o saco de roupa, a caixa dos remédios, o rifle e todos os meus teréns. Estava enfim arranchado no barracão.

– Arme a sua rede no quarto, moço!

Armei. Tomei café. E vim dar uma olhada na porta. A floresta agressiva e o rio imenso ilhavam o barracão. Não era uma ilha. Mas era como se fosse. Cada criatura ali é afinal uma ilha, na solidão e no abandono da água e da mata. O seringal, ao fim de contas, que é senão grande arquipélago verde de tapiris e barracões, onde tudo isola e separa as criaturas? Destino insular confunde os homens na fraternidade do desengano e da miséria.

Seu Zé Sororoca contou-me como era a coisa e eu fiquei sabendo.

No barracão moravam ele e Seu João Antônio. Seu João saía de manhã para correr as freguesias e às vezes levava dias e dias no mato sem dar um ar de sua graça.

Aquele seringal tinha dezoito quilômetros de terras, com cinco mil hectares, segundo diziam os entendidos. Cada seringueiro tem trilhos de cinquenta seringueiras, formando uma estrada em volta do seu tapiri. Sai de madrugada, com um gole de café no estômago, cortando as árvores e colocando as tigelas; depois, recolhe as tigelas cheias de leite e vai defumar a borracha, para fazer as bolas: é o fabrico. De quinze em quinze ou vinte em vinte dias, vêm ao barracão para a quinzena: deixam as peles de borracha e levam sortimento de mercadorias para seu sustento (peixe salgado, carne seca, farinha, café, açúcar, cachaça, querosene, fósforo – e, quando possível, outras coisas).

Aquelas terras pertenciam aos índios. O patrão – o chefe da firma aviadora César Costa & Cia – homem ruim como cobra, tocou os índios pra fora a tiro de rifle, queimou-lhes as malocas e ainda por riba

levou duas indiazinhas pra Belém. Os índios sumiram, se embrenharam na mata.

– Mas eles voltam, e quando eles voltarem, não fica ninguém pra contar a história! Estamos no final da safra. Daqui a pouco começam as chuvas – e aí para tudo. É uma desgraça. Nem pescar de cacuri se pode, porque o peixe vai pra mata. E caçar, isso nem é bom pensar. Como é que pode, chovendo noite e dia, tudo afogado n'água, árvores e bichos? Vez por outra aqui no barracão Seu João Antônio deixa fazer um forró: como não há mulher bastante, dançam os homens uns com os outros, e mais seis ou outro curibocas do centro ou do outro lado. O que vale é que tem cachaça à vontade, e Seu João Antônio não se mete no furdunço, mas não se importa que o pessoal folgue... Não quer é briga. O pior é que às vezes a gente leva aqui quase um ano sem ver gaiola: os navios passam ao largo, ou do lado de lá, pelos paranás. A carga de expedição não chega por cá nem de seis em seis meses. E no inverno a gente nem pode vadiar no barracão, porque não se consegue botar a cabeça fora do tapiri. É só dormir e roncar...

PEREGRINO JUNIOR. A mata submersa. In: *A mata submersa e outras histórias da Amazônia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora, 1960, p. 310-14.



SOBRE OS AUTORES

CLÁUDIO DE ARAÚJO LIMA nasceu em Manaus, em 1908, e morreu em 1978. Era médico psiquiatra, ensaísta, tradutor, dramaturgo e romancista. Escreveu quatro romances: *Babel* (1940), *A Bruxa* (1944), *A mulher dos marinheiros* (1965) e *Coronel de Barranco* (1970). Escreveu também seis ensaios ligados à psiquiatria e três biografias. Viveu em Manaus até ser preso e deportado para o Acre, por ter participado da Comuna de Manaus (Movimento Tenentista de 1924), onde permaneceu num seringal do Alto Purus.

PEREGRINO JÚNIOR nasceu em Natal, em 1898. Foi jornalista, escritor, médico e membro da Academia Brasileira de Letras. Lançou o jornal "A Onda", onde escreveu um artigo criticando o diretor da Escola Normal, o que provocou sua saída do colégio. Mudou-se em 1914 para Belém, onde terminou o estudo secundário. Colaborou no jornal "Folha do Norte", "A Tarde" e "A Rua" e fundou a revista literária "Guajarina".

BELÉM E MANAUS: A IMPROVISAÇÃO DO EXTRAORDINÁRIO NOS TRÓPICOS

A exploração do látex, mesmo impondo uma relação de dominação e terror aos indígenas e trabalhadores recrutados do nordeste do Brasil, Peru e outras localidades, foi considerada pela administração estatal, conforme Arthur Reis (1953), como um grande feito na conquista do espaço amazônico. Da mesma forma, o médico Djalma Batista (1976) destaca pontos positivos a respeito do desenvolvimento da economia gomífera em diversos planos: no internacional, foi a abertura da expansão de produtos industriais pelo mundo; no nacional, o autor aponta o aumento da receita, a incorporação do estado do Acre ao território nacional, o desenvolvimento das cidades de Manaus e Belém, bem como, no plano Pan-Amazônico, o desenvolvimento da cidade de Iquitos, capital do departamento de Loreto, no Peru.

Ao olhar para as três cidades em conjunto – Belém, Iquitos e Manaus – Djalma Batista encara as transformações nessas localidades como uma “cadeia civilizatória decorrente da borracha”, ou seja, trata-se do investimento e da incorporação de um estado amazônico no resto do país e da instituição de um processo civilizador numa região considerada durante muito tempo como atrasada, exótica e desconhecida.

Foi forjado em Manaus, por exemplo, um quadro de diferenciação social, sustentado pela acumulação de capital em decorrência da economia gomífera. Como consequência, a paisagem natural e a cultura indígena são ignorados pelos projetos de higiene e controle social das cidades. Privilegiou-se, conforme a historiadora Edneia Mascarenhas Dias, a cópia da arquitetura europeia e, deste modo, as ruas mais centrais da cidade foram destinadas à sociabilidade dos comerciantes extrativistas como pontos preferenciais (Dias, 2007).

O comércio e a economia na Amazônia atraíram populações de diversas áreas do mundo e do país, principalmente de nordestinos. Segundo Reis (1953), vieram primeiro os maranhenses, que se deslocaram para o Alto Amazonas (Alto Solimões) e Purus; e, em seguida, foi a vez dos cearenses, paraibanos, pernambucanos, potiguaras e alagoanos. Mas apesar do aparecimento dessas novas populações na Amazônia, a presença contínua e atuante dos indígenas nos seringais permaneceu, mesmo com a insistência na ideia de invisibilidade desses grupos étnicos.

O passado nunca é simplesmente o passado: ele age com maior ou menor força, de acordo com as circunstâncias – como uma influência sobre o presente porque uma imagem de fases pretéritas da nossa própria sociedade, por distanciada ou deformada que possa ser, continua vivendo na consciência de gerações subsequentes, servindo involuntariamente como um espelho onde cada um pode ver-se a si mesmo.

CONFIRA: Norbert Elias, *O processo Civilizador*, 1997, p.59.

Para além da reclusão aos interiores da floresta com o objetivo de se proteger da expansão do “homem branco”, “civilizado” ou “colonizador”, os indígenas passaram por um processo de repressão, mas não abandonaram certos costumes, histórias ou tradições que foram ressignificadas ou re-semantizadas. Esses conceitos foram propostos pelo antropólogo João Pacheco de Oliveira (2002), em seu texto sobre a “ação indigenista e utopia milenarista”, no qual os atores sociais atribuem novos sentidos a costumes, dependendo da ocasião e dos contextos nos quais estão inseridos.

Por isso, é importante compreender as transformações históricas e sociais que atravessaram e que foram atravessadas por esses coletivos indígenas ou não. É neste sentido também que insisto na importância de se trabalhar com aspectos históricos da região e trazer os alunos para esse empreitada pode ser muito proveitoso na sala de aula. A pesquisa iconográfica em bibliotecas, institutos históricos e geográficos, igrejas, escolas, entre outros, pode ser coletada e analisada coletivamente.

A compreensão das transformações tanto nas cidades quanto nos interiores da Amazônia perpassa pelas tramas que as chamadas “famílias poderosas” teciam na composição política local. Por exemplo, no caso do município de Fonte Boa (AM), a história do desmembramento de mais da metade do seu território para a criação do município de Jutai (AM), em 1955, está intimamente relacionada com as tensões e as disputas políticas entre famílias da elite local, formada por migrantes nordestinos e portugueses.

Os seringalistas cearenses, conforme o economista Samuel Benchimol (1977), estavam engajados na política local e tinham influência direta nos partidos políticos na capital e na escolha dos candidatos. Quando atingiam uma estabilidade política na elite, se estabeleciam em Manaus, criando uma maior estruturação da rede de relações comerciais no interior com a capital.

O controle social e territorial não ocorria apenas nos seringais e nas propriedades dos grandes comerciantes e elites locais, mas se reproduzia de modo significativo nas capitais Manaus e Belém. A necessidade de estruturação das capitais para se adaptarem a este sistema econômico, político e cultural, levou os administradores a modificar o desenho territorial e cultural da cidade: os igarapés, presentes na vida da população, foram aterrados; houve uma tentativa de ignorar

os costumes considerados indígenas para a aquisição de uma nova subjetividade urbana, imposta pela administração municipal. Para isso, foram instituídos códigos de conduta que estabeleciam regras que direcionavam a vida cotidiana da população, como por exemplo, a desapropriação da habitação de trabalhadores (geralmente ligados às obras públicas) e que eram forçados a se deslocarem para áreas remotas da cidade; a exclusão das lavadeiras das margens dos igarapés, dos banhos diários e lavagem de animais e da canoa como meio de transporte urbano (Dias, 2007).

Enquanto no interior, as vidas das pessoas são controladas e exploradas, na cidade há uma espécie de higienização da cultura, no sentido de proporcionar um processo civilizador, conforme o sociólogo alemão Norbert Elias discute em suas obras “O processo civilizador” (1993) e “Os Alemães” (1997). Por isso, abandonar os igarapés, rios e tudo o que ligava a cidade ao mundo rural ou indígena significava uma abertura ao progresso, conforme a antropóloga e geógrafa Ana Maria Daou “A cidade remodelada contemplou os interesses dos segmentos urbanos enriquecidos com o comércio e daqueles vinculados às atividades administrativas e burocráticas” (Daou, 2014: 121). No entanto, a Manaus moderna não estava aberta à maioria da população do estado, ocasionando um “aburguesamento da sociedade amazonense” e fortalecimento da sua elite.



ATIVIDADES

ATIVIDADE 2

Esta temática pode ser trabalhada a partir da pesquisa iconográfica, isto é, com imagens de jornais, revistas e álbuns antigos. Uma das possibilidades, caso você não tenha acesso ou não existam arquivos públicos na sua cidade, é a pesquisa no site da Hemeroteca Digital da Biblioteca Nacional neste link: [<http://hemerotecadigital.bn.br/>].

Encontrar imagens antigas da cidade onde você mora não significa apenas idealizar um “passado glorioso”, mas é importante porque permite também contestar a ideia da inexistência de conflitos no passado e do saudosismo de um tempo considerado melhor. Pesquise fotos, cartões postais, livros, em bibliotecas públicas, arquivos públicos e outras instituições e discuta as seguintes questões norteadoras:

- Identifique os componentes de idealização da *Belle Époque* nas cidades de Manaus e Belém;
- Discutir a relação entre a idealização da *Belle Époque* e a tentativa de apagamento da presença indígena nas cidades.

Tal atividade pode ser socializada com a construção coletiva de fanzines. O fanzine é uma publicação independente, alternativa e autônoma, com formato e distribuição livres. O fanzine segue uma linha editorial, mas sua diagramação segue critérios artesanais e coletivos. Geralmente não seguem os parâmetros da grande mídia e de comercialização. O material pode ser confeccionado com desenhos, escrito à mão livre, com colagens e sua reprodução pode ser feita por fotocópias ou na internet. Antes da confecção é importante debater a pauta e a linha editorial a ser seguida. Geralmente os materiais utilizados para a confecção dos fanzines são: folhas de papel A4 (sulfite) brancas, recicladas e/ou coloridas; canetas pretas e coloridas (esferográfica, ponta

fina ou hidrocor); tesoura escolar (sem ponta); cola; réguas e letreiros; revistas para recorte e montagem; imagens.

Há alguns exemplos da utilização de fanzine no site do Laboratório de Ensino e Material Didático (LEMAD), da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas – USP. Lá eles propõem sua utilização para a divulgação da Lei 11.645/2008, que trata da obrigatoriedade do Ensino de História Indígena nas escolas. Para saber mais a respeito da utilização deste recurso didático, acesse o endereço: [<http://lemad.fflch.usp.br/node/7477>].

ATIVIDADE 3

Podemos também debater a relação entre os projetos civilizatórios para a região e suas consequências violentas para a população indígena a partir do cinema. Organize três sessões de cinema com os seguintes filmes. Na primeira, apresente o longa metragem *Fitzcarraldo*, de Werner Herzog; na segunda, os curtas *No paiz das Amazonas*, de Silvino Santos e *Amazonas, Amazonas*, de Glauber Rocha; e, na terceira, *O cineasta das Selvas*, de Aurélio Michiles. Cada sessão poderá ser seguida por debate. É importante também que o debate seja socializado com a comunidade escolar, por meio de painéis, cartazes ou oficinas de vídeos com celular, com o registro das opiniões dos participantes sobre suas experiências ao assistir aos filmes e debatê-los.

Parece que a vida nos seringais, para todas as categorias de empregado, era a maior parte do tempo enormemente mesquinha e sórdida e nela havia poucos traços de companheirismo. O que chega até nós é um mundo (...) brutal e grosseiro, no qual ritos tais como torturar os índios selvagens, porém indefesos, era o que unia os trabalhadores dos seringais. Caso contrário eles brigavam por comida, mulher e índios.

CONFIRA: Michael Taussig, *Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem: um estudo sobre o terror e a cura*, 1993, p. 58.

O PARADOXO DO MODERNO: O COTIDIANO DOS SERINGAIS, AS PRIVAÇÕES E AS VIOLAÇÕES NO INTERIOR DA AMAZÔNIA

O cotidiano nos seringais era marcado pela dificuldade e pela privação. A palavra privação é constantemente lembrada e utilizada nos testemunhos de pessoas que entrevistei e com quem convivi durante minhas pesquisas. Em geral, os ex-seringueiros e atualmente lideranças indígenas nas regiões do Médio e Alto Rio Solimões relatam as dificuldades pelas quais passaram, as estratégias dos patrões seringalistas para aquisição de trabalhadores com o deslocamento forçado de pessoas de outras regiões e a utilização de sua mão de obra forçada.


Alguns trabalhadores eram “seduzidos” pelos patrões e aviadores que prometiam emprego e condições diferentes da vida que eles mantinham em suas regiões de origem. Outros eram considerados cativos de seringais mais distantes e negociados entre patrões. No caso dos estrangeiros, vindos do Peru, Colômbia e outros países vizinhos, eram enganados pelos próprios conterrâneos que prometiam melhores condições de trabalho nos seringais brasileiros.

A pessoa viajava para a Amazônia na promessa de um trabalho digno, de receber um pagamento justo, na esperança de modificar suas condições sociais e econômicas. No entanto, não sabia que na verdade estava contraindo dívidas e se submetendo a uma espécie de prisão. Ao chegar na colocação, o seringueiro passava por diversas privações. Só comia se trabalhasse e quando adoecia de malária, conhecida na região como “sezão”, agravava a situação. Quando não sabia produzir farinha era obrigado a consumir aquela, muitas vezes podre, fornecida pelo patrão. Muitos trabalhadores morreram, seja por doença, excesso de trabalho e fadiga, suicídio ou intrigas e conflitos com patrões e outros seringueiros. A principal regra era a relação de fidelidade entre patrão intermediário e freguês, ou seja, se o seringueiro vendesse sua produção para um regatão ou qualquer outro comerciante, era castigado ou expulso do seringal.

A partir do período de crise da economia gomífera (1910), os altos preços das mercadorias e os baixos preços da borracha produzida, estimulados pelo patrão e intermediário ou aviado, aprisionavam cada vez mais o seringueiro no círculo vicioso do aviamento. Às vezes produziam muito, mas não havia possibilidades de escoamento da produção,

situação que se reproduz ainda hoje nos interiores do Amazonas. Os regatões, em geral, buscavam as localidades onde se produzia borracha, o local onde não tinha era ignorado pelos comerciantes. No período das chuvas eles desapareciam, pois não tinha produção em consequência da cheia dos rios. Os regatões também exploravam o quanto podiam quando conseguiam se aproximar das colocações mais remotas: compravam o produto (borracha, castanha, farinha, peixe e outros) e vendiam a mercadoria aos trabalhadores pelo preço que determinavam, o que não condizia com a realidade de um comércio justo.

O relato do seringueiro da colocação “Nova Vida” no Rio Jutai demonstra outra dimensão da vida no seringal, diferente do que Reis (1953) apresentou, com seu argumento da necessidade de dureza para controlar a população das colocações, conforme mencionei anteriormente. As colocações também eram locais onde existia o compadecimento ou compaixão entre os trabalhadores. A expressão “você tá cum pena dele, leve ele pra sua casa!”, conforme o depoimento de Expedito Moraes, faz alusão à forma cruel como essas pessoas eram tratadas e submetidas ao trabalho escravo, o argumento do carrasco a serviço da elite.



Olhe, quando o ano que nós chegamo aqui adoeceu tudo (...). Aqueles que trabalhava no dia de domingo, ele só comia uma vez, só ia comer na segunda-feira de novo se fosse trabalhar. Eu vi um lá no canto do barracão, um mineiro, morreu de fome porque o pobre era doente, ele num aguentava se sentar, só se sentava com as perna estirada; ele era todo duro e o patrão diz que num dava comida a ele porque ele num trabalhava, se ele trabalhasse dava comida. Até que ele aguentou, aguentaram pedindo farinha a um e outro que chegava no barracão; quando davam algum litro de farinha a ele, o patrão dizia: “você tá cum pena dele, leve ele pra sua casa! Leve pra lá”. Inté que quando foi mês de janeiro, começo de fevereiro, lá morreu. Morreu no canto do barracão pedindo comida.

DEPOIMENTO DE EXPEDITO MORAES DA SILVA, SERINGUEIRO DA COLOCAÇÃO NOVA VIDA, ENTREVISTA COLETADA PELA EQUIPE DA PRELAZIA DE TEFÉ (AM) EM JANEIRO DE 1980. FONTE: ARQUIVO DA PRELAZIA DE TEFÉ.

Às crianças não era proporcionada uma educação formal. Para estudar, os filhos dos seringueiros deveriam ser enviados a Manaus, mas ninguém tinha possibilidades ou o dinheiro necessário para a empreitada, por isso “o jeito é criar eles na mata”. A falta de escola em algumas colocações era suprida pela esposa do patrão, que servia como professora local. Isso proporcionou uma disseminação do idioma português entre os indígenas que viviam no seringal. Sem escola, o seringueiro se considerava um bicho selvagem dentro da floresta, pois as crianças que nasciam lá dentro não possuíam documentos. De um modo geral, o seringueiro se sentia prisioneiro e não tinha esperanças de uma mudança significativa na sua condição social.

Ainda há registro na memória dos comunitários e dos indígenas da ideia de um dono, um “coronel de barranco” que domina e controla a região. Esse controle, representado principalmente pelo sistema de aviamento, teve como consequência o encerramento dessas populações em colocações, perseguição de indígenas, como também evidencia Iglesias (2010) sobre a experiência das **correrias** no Acre.

A experiência de violência no Putumayo analisada por Taussig (1993), semelhante à relatada pelas pessoas que conheci e coletadas em documentos que pesquisei, traz à tona as histórias e narrativas sobre a região, acionadas com imagens da selvageria: “o terror e as torturas que elas [histórias] projetavam espelhavam o horror à selvageria que os seringalistas e os empregados temiam e inventavam” (Taussig 1993: 139). Essas imagens do infortúnio a que Taussig se refere também foram abordadas por Iglesias a respeito da questão das “correrias” no Acre. As correrias eram expedições armadas promovidas pelos patrões com o objetivo de capturar os indígenas, considerados selvagens pelos patrões seringalistas e caucheiros.

A Segunda Guerra Mundial trouxe modificações neste cenário de exploração. Cerca de 55 mil homens foram recrutados para extrair látex das seringueiras nativas da Amazônia, e fornecer ao governo dos Estados para suprir a produção bloqueada da Ásia. Mesmo com esses contratos, a situação precária dos seringueiros não se modificou.

Sobreviver aos diversos maus-tratos, marca do estilo de vida no seringal, significa uma prova das diversas estratégias de enfrentamento que ocorrem no cotidiano, como as fugas (deslocamento geográfico), as alianças, a fofoca, o apadrinhamento e as negociações políticas. Certas ações violentas, conforme o antropólogo Anton Blok em seu

Para os povos indígenas, as “**correrias**” resultaram em massacres, na captura de mulheres e meninos e na gradual dispersão dos sobreviventes em terras firmes dos fundos dos seringais e pelas cabeceiras principais afluentes do rio Juruá.

CONFIRA: Marcelo Iglesias, *Os Kaxinawá de Felizardo*, 2010, p. 18.

livro “Honra e Violência” (2001), envolvem transições importantes, como, por exemplo, o cruzamento entre a vida e a morte. Certas precauções violentas, como no caso dos castigos, servem para evitar ou restringir qualquer reação. O comportamento reativo do freguês é considerado um risco ao sistema imposto no barracão, por isso a necessidade do ritual violento do castigo, no ponto de vista do patrão. O freguês não era apenas preso pelo patrão, segundo os relatos, mas também era submetido a castigos e torturas quando o autoritarismo do patrão era questionado.

No caso específico que estudei no Alto Rio Solimões, município de Fonte Boa (AM) e adjacências, percebi que os relatos dos ex-moradores de seringais e localidades distantes também descrevem tanto formas de resistência e mobilização consideradas pacíficas, como a atuação do **padre João Van Den Dungen** (no Jutai), quanto violentas daquela população e a luta pela sobrevivência na empresa seringalista. A produção dos seringais e dos lagos de Fonte Boa e Jutai era monopolizada, entre as décadas de 1930 e 1960, pela família Affonso. De origem portuguesa, o patriarca Benjamin Affonso e seu irmão Fabiano, dominaram a cadeia produtiva e os corpos da população da região. Aviados da grande casa aviadora de Manaus pertencente à família de J. G. Araújo, eles foram acusados em 1935 de mandar assassinar Manoel Nunes, antigo suposto dono das terras do Jutai.

Nem sempre os seringueiros suportavam os abusos cometidos pelos patrões e organizavam tocaias para resistir às investidas violentas dos funcionários dos seringais. Cada seringueiro, segundo o patrão, deveria entregar sessenta quilos de borracha. Quando não estava satisfeito com a produção, o patrão determinava a punição com borrachadas nas costas do seringueiro, cerca de sessenta borrachadas para cada quilo não entregue. Os castigos não se limitavam ao suplício físico, mas havia o confisco de objetos pessoais e as esposas desses seringueiros, que não tendo condições de pagar a dívida, eram violentadas sexualmente pelos membros das expedições.

Em 1964, descontentes com essa situação, os seringueiros organizaram uma revolta armada para dar cabo ao constante suplício. Reuniram munizioni, fizeram treinamento de tiro ao alvo, cavaram trincheiras atrás de troncos de árvores caídas e, no dia marcado para a cobrança, ficaram à espreita. Quando a equipe de cobrança chegou, reforçada com soldados de Manaus e “capangas”, eles não encontraram

Nascido a 07 de março de 1898 na Holanda, o **padre João** viveu na Foz do Jutai, onde foi pároco durante anos e onde morreu aos 74 anos. Era conhecido na região como “João da Foz”. Durante a sua primeira viagem ao Rio Jutai se desentendeu com o coronel de barranco Benjamin Affonso. Em carta de 1945 escreve: “Vi com meus próprios olhos a situação desumana dos seringueiros. É para chorar: eles não têm roupa para se vestir, nem remédios. O patrão os engana no peso e na tara da seringa, no preço do açúcar, sal e sabão. Morreram já centenas de pobres na beirada”.

os seringueiros em suas casas e começaram a gritar, ameaçando-os. E foi neste momento que os seringueiros abriram fogo contra os inimigos. Sobreviveram apenas dois empregados, que não foram mortos posteriormente ao confronto, e em retribuição ao direito à vida, deveriam enviar um recado para os Affonso: levar os mortos e, num ato simbólico, afirmar que aquela era a borracha dele.

O “governo” estava a serviço dos Affonso, com uma frente de apoio ao enfrentamento da rebelião. Um sistema que enriqueceu muitos empresários, além de modificar a estrutura e arquitetura da cidade de Manaus e Belém, à custa do sofrimento e exploração demasiada de diversas famílias. A extorsão do seringueiro foi considerada uma das formas de exploração dos trabalhadores para acumulação do capital e esse excedente era compartilhado pela rede de casas aviadoras e, conseqüentemente, pelo governo. Por isso, a segurança e espoliação eram garantidas pelas investidas policiais nos seringais. Neste esquema de “segurança”, os policiais impediam que os seringueiros “em débito” abandonassem os seringais e capturavam aqueles que conseguiam escapar para Manaus ou Belém (Santos 1980).

No seringal tinha guarda que privava tudo, pegava eles [os trabalhadores] e deixava lá dentro. Aquilo lá era uma prisão danada pra eles. Ele [o coronel de barranco] matou muita gente. O pessoal do Jutai é que vivia assim na privação. Eles privavam tudo. Ele [patrão] pegou o Jutai quase tudo. Tinha o barracão dele, tinha os guarda dele que ficava lá. Aí quando o pessoal vinha querer viajar pra vim pra fora, pro Solimões, diz que ele pegava e prendia tudinho. Ele descumpria muito. Ele não sabia se pagava conta, não sabia se tirava saldo de alguma coisa dos produtos. Ai não sabia de nada, quando o barco chegava lá no alto já não levava mais nada. Negócio de leite, açúcar, café. Por isso que eles queria vim embora. Ele prendia e levava pra dentro do seringal de novo. Sei que sofreram muito.

DEPOIMENTO DE VENTURA ARANTES, DESCENDENTE DE INDÍGENAS COCAMA, EX-MORADOR DA COMUNIDADE DE ITABOCA NO AUATI-PARANÁ, ALTO RIO SOLIMÕES.

Segundo Oliveira Filho (1988), a empresa seringalista no Alto Solimões possui especificidades e não pode ser igualada aos esquemas atribuídos pela historiografia às regiões do baixo Amazonas, rio Madeira, rio Purus, rio Juruá e Acre, diferente do que foi retratado por Euclides da Cunha em sua experiência no Purus. Sua produção era menor e não possuía meios para mobilizar os trabalhadores nordestinos para sua expansão. Oliveira Filho afirma ainda que o monopólio exercido pelo patrão só é possível devido ao mercado local reduzido, controlado por poucos indivíduos, os patrões. E tal controle era tão comum na região que não se limitava apenas às restrições nas vidas dos indígenas, mas também no cotidiano dos brancos, pobres e marginalizados.

O controle do território se concretizava também no controle da mobilidade. O costume de “fechar os rios”, impedindo o livre trânsito, fazia parte da estratégia de captura e prisão das pessoas, bem como o impedimento da entrada de outros estabelecimentos comerciais que seriam concorrentes. Por isso, neste sistema de aviamento era imprescindível a operacionalização dos fechamentos de rios. Tal procedimento representava a desmobilização da força de trabalho através do controle da mobilidade. A mobilidade era fundamental para a reprodução das localidades, das estratégias de reprodução social dos grupos domésticos, bem como do fortalecimento das relações de vizinhança. Ela também era fundamental em locais onde os recursos naturais são dispersos e localizados em áreas de difícil acesso, como por exemplo, no caso das roças distantes tanto das residências quanto dos lagos e das estradas de seringa e castanhais.

A liberdade de deslocamento pelos rios se caracterizava como uma ameaça para a hegemonia dos patrões. Essa prática do fechamento de rios é comum ainda hoje, tanto entre supostos proprietários de terras quanto entre os indígenas e ribeirinhos, na qual são utilizadas cordas amarradas nas margens dos rios, de um lado a outro, impedindo o trânsito dos barcos. Fechar o rio ou igarapé com cordas amarradas de uma margem a outra, num território alagadiço como a várzea e o igapó na Amazônia, equivale a fincar cercas e proteger uma propriedade privada, tomada à força.

Esses episódios, caracterizados pelo controle dos corpos e do espaço, ainda situam as histórias locais. Este passado desfocado repleto de situações violentas deixa de ser distante quando se observa os conflitos atuais nessas regiões onde a patronagem era o sistema político vigente.

A patronagem ainda ocorre, é certo que foi devidamente atualizada e é composta por elementos distintos aos do passado, mas que marcam certas atitudes na realidade local.

Por isso, é importante trabalhar esses elementos com os estudantes, trazendo a história pessoal, de suas famílias, para desenvolver um projeto diferente do vigente. Proponho mais uma atividade que estimule o debate sobre as histórias conhecidas pelos estudantes a respeito da atuação do patrão nos seringais.



ATIVIDADE

ATIVIDADE 4

Os participantes deverão ler e comparar os trechos destacados abaixo e, tendo como base uma história de vida por ele contada ou encontrada em algum livro (caso não tenha conhecimento de alguém que tenha vivido tal situação), poderão analisar e apresentar para os demais participantes suas reflexões acerca da violência e resistência de grupos locais a essas relações de poder. Com esta proposta, tenho a intenção não apenas de ampliar o debate sobre a formação histórica, social e essas relações de poder às quais me referi, mas também problematizar o perigo da única história.

TRECHO 4

No seringal, a unidade mais expressiva do complexo amazônico, o “patrão” abre a galeria. Geralmente nordestino, não é um improvisado ou alguém que ocupe a posição pela força das origens ou da fortuna. Inicialmente foi um batedor da hinterlândia, um explorador da selva, que se impôs pela posse de virtudes e qualidades necessárias à vitória. Experimentado na floresta, ambicioso e capaz de impor a sua vontade na disciplina de seus homens, conseguiu a confiança dos “aviadores”. Ora é o fundador do seringal, ora um antigo seringueiro que conseguiu substituir o antigo patrão, que lhe passou, pelos meios legais, os direitos de propriedade do seringal.

Disciplinador por excelência, tem de mostrar-se à altura de quantos problemas lhe surgem, principalmente a ordem que deve ser mantida nos barracões, nos “fabricos”, nas tarefas de todo o dia. Muitas vezes se mostra violento, indo mesmo à barbárie no trato com os seus homens. Seus métodos de ação, por isso mesmo, lhe têm valido a acusação de desumano, explorador do sangue de seus jurisdicionados, senhor de escravos, barão feudal.

Ora, é preciso compreendê-lo no meio social de onde veio e em que vive. Lidando com homens, só homens, dominados pelas angústias do isolamento na floresta, não pode, absolutamente, ser um tipo de salão, de gestos maneirosos, revelando educação aprimorada. O respeito que impõe, a direção que precisa dar aos negócios do seringal exige-lhe ação pronta, enérgica, e explica a aspereza. Tem de ser dinâmico, rude, talvez tirânico. Qualquer fraqueza, qualquer indecisão pode levar a um desastre. O senhorio que exerce precisa ser mantido sem hesitações. Lança mão de recursos bárbaros, muitas vezes, para poder conter o desenfreno natural no ambiente duro, é verdade. Quando os fregueses ousam fazer-lhe exigências, pretendem abandonar o trabalho, cometem faltas, empregam processos condenados na extração do látex, os meios de punição ou de correção que aplica são, realmente, violentos. Tortura-os, prendendo-os no tronco como se fossem negros da época da escravidão. Se entende que sofreu uma desfeita que lhe macula a dignidade pondo em jogo a própria honorabilidade, não treme na ordem para eliminar o ofensor. Age, assim sem freios. Sua vontade é lei. A autoridade do magistrado civil ou militar que vive na sede da Comarca e, pela distância e falta de elementos materiais, quase não pode chegar ao seringal para o policiamento moralizador e disciplinador, ele a exerce, em consequência, a seu modo, ignorando a dos outros, a autêntica, a legal, e exerce-a de acordo com a concepção primária de vida, de moral, a que se habituou desde a infância. Faz justiça como lhe parece que deva ser feita.

É preciso não esquecer, para compreendê-lo, por fim, que, na generalidade não frequentou escolas, não saiu de ambientes requintados. Emergiu do meio do agreste do sertão, na luta contra a natureza nordestina. Sua ação exerce-se, ademais, em área ainda mais áspera! Esses modos meio brutais, a que é levado por tais contingências, não anulam, no entanto, seus sentimentos de humanidade, de ser social. É amigo de seus companheiros. Com eles se solidariza nos momentos difíceis. Sente-lhes os problemas, que já experimentou quando era simples seringueiro. Bravo nas horas duvidosas, sabe enfrentar o meio geográfico e social.

Muitos padrões fogem, todavia, a esse tipo clássico. São alfabetizados, de boas maneiras. Com os recursos que vão obtendo, viajam, procuram polir-se, aceitam a civilização em certos requintes que a distinguem. As residências que fazem levantar nos seringais ou nas cidades onde por fim passam a viver expressam claramente essa nova condição que vão alcançando. Constituem, evidentemente, exceções.

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *O seringal e o seringueiro*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola, 1953. p. 113-114.



TRECHO 5

Seringueiro

Homem que corta seringa é a resposta mais frequente quando se pergunta quem o que é seringueiro. Entretanto, no interior da Amazônia, perdidos e, algumas vezes, aprisionados nos seringais (propriedades em que se encontra quantidade considerável de seringas nativas disposta proximamente entre si e às margens, na foz ou na embocadura de um dos muitos rios da calha do Amazonas), homens, mulheres (seringueiras) e crianças (que cortam seringa na “ajuda”) exploram as seringueiras (*Hevea brasiliensis*), árvore de onde extraem o leite, conhecido como látex, com o qual se fabrica a borracha.

(...)

Nordestinos migrados para Amazônia, expulsos pela grande seca do final do século XIX, homens que se juntaram a mulheres da região, constituindo famílias que vivem da exploração do látex. Estabelecidos na região durante o chamado ciclo da borracha que por ali se deixaram

ficar em disputas com as sociedades indígenas, donas dos seringais nativos; acorrentados pelo sistema de aviamento, comandado pelos coronéis da borracha; em meio às disputas acirradas, que foram obrigados a travar para garantir as reservas extrativistas que hoje conhecemos. Conhecidos, também, como arigós e cearenses, dada a quantidade de migrantes oriundos do estado do Ceará.

Índios de diversas sociedades, às vezes pegos a laço, especialmente as mulheres, a mando dos coronéis para fazer companhia aos imigrantes que chegaram do Nordeste e para trabalhar na lida dos seringais. Moradores da floresta que, em meio a embates com a sociedade nacional invasora de suas terras e destruidora de suas relações de trabalho, produzia o seringueiro caboclo. Os índios seringueiros sobreviveram (...) pelo fato de não se deixarem aprisionar facilmente, algumas vezes, foram e, ainda são, chamados de caboclos, brabos. Brabo é, também, designativo de nordestino recém-chegado ao seringal, que ainda não domina adequadamente o corte da borracha, cuja produção é pequena; não satisfaz.

Caboclo (sinônimo de seringueiro) é a denominação dada aos índios e aos descendentes de índios, que se dedicam ao corte da seringa, no interior das colocações (lugar dentro do seringal, onde se concentram seringueiras nativas, também conhecidas como bola de borracha, no sul do Pará) que diariamente percorrem as estradas de seringa (vias, caminhos que interligam as diversas colocações dentro do seringal) para sangrar (fazer incisões) as seringueiras, que começam a trabalhar antes do amanhecer e voltam em busca do látex ao entardecer. Considerados mão-de-obra de inestimável valor pelo conhecimento que possuem da floresta, embora esse conhecimento adquirido e empregado na extração do látex não se traduza em salário, estão tão sujeitos ao aviamento, quanto os demais trabalhadores. Os caboclos e as caboclas de um seringal podem ou não manter, como os demais trabalhadores, pequenas roças de subsistência, quando conseguem burlar o seringalista (dono do seringal), apesar da eterna vigilância e da queimada das roças, como arbitrariamente se fez no passado. (...)

Homem que ainda domina a cena no interior da Amazônia, quando o assunto é corte de seringa. O domínio masculino torna invisível o trabalho das seringueiras, mulheres que, hoje, com a constituição do estabelecimento de famílias no interior dos seringais, possuem um papel importante na cena amazônica, não apenas na Amazônia brasileira, mas na Pan-Amazônia. As seringueiras são trabalhadoras que, como a árvore homônima, produzem a seiva da vida no interior do seringal. São elas que mantêm pequenas roças; criam animais de pequeno porte, como aves e porcos; “coletam” animais silvestres e seus produtos; produzem

a seiva do sustento cotidiano no espaço do seringal. As seringueiras, hoje, possuem um papel fundamental nos empates (disputas acirradas para evitar o desmatamento nas áreas de seringal). Quando o movimento do empate está sendo organizado, os seringueiros são extremamente vigiados para evitar reuniões e articulações, em situação de conflito em potencial ou declarado, cabe às mulheres preparar o evento, afora se colocar junto com as crianças à frente das máquinas. Muitas são as mulheres da floresta anônimas que participam da preservação da floresta, movimento que no Acre tem como símbolo Chico Mendes. (...)

Homens e mulheres que, tal qual as porongas (lamparinas rústicas feitas com folha de flandre, dentro da qual era introduzidos pequenos frascos com querosene e pavio, que acesos iluminavam a floresta para o corte da seringa; grande parte delas era "afixada" à cabeça do seringueiro para que ele pudesse ter as mãos livres para o exercício da atividade), iluminam a floresta, na falta de lanternas, e produzem riquezas, cujos ícones estão plantados nas matas e nas cidades amazônicas. Trabalhadores e trabalhadoras mestres em reciclagem, produtores de instrumentos de trabalho fruto do aproveitamento dos materiais que chegavam ao interior dos seringais. São porongas, machadinhas, tigelinhas, facas, azagaias ou zagaias (lança, arpão em madeira com ponta de ferro) de uso cotidiano, mas também são responsáveis pelas suntuosas edificações presentes em Manaus e Belém que ainda hoje simbolizam não apenas o fausto da borracha, mas a saga de seringueiros e seringueiras, homens, mulheres e crianças que com seu trabalho produzem a Amazônia.

BELTRÃO, Jane. Seringueiro. In: MOTTA, Márcia (org.). *Dicionário da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005, p. 421-424.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BATISTA, Djalma. *O complexo da Amazônia: análise do processo de desenvolvimento*. Rio de Janeiro: Conquista, 1976.
- BELTRÃO, Jane. Seringueiro. In: MOTTA, Márcia (org.). *Dicionário da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- BENCHIMOL, Samuel. *Amazônia: um pouco-antes e além-depois*. Manaus: editora Humberto Calderaro, 1977.
- BLOK, Anton. *Honour and violence*. Cambridge: Polity Press, 2001.
- DAOU, Ana Maria. *A cidade, o teatro e o “Paiz das seringueiras”*: práticas e representações as sociedade amazonense na passagem do século XIX-XX. Rio de Janeiro: Rio Book’s, 2014.
- DIAS, Edinea Mascarenhas. *A ilusão do Fausto: Manaus 1890-1920*. 2.ed. Manaus: Editora Valer, 2007.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador*. Vol 2. Rio de Janeiro: Zahar, 1993.
- _____. Civilização e violência. Sobre o monopólio estatal da violência física e sua transgressão. In: *Os alemães*. A luta pelo poder e a evolução do *habitus* nos séculos XIX e XX. Rio de Janeiro: Zahar, 1997.
- GOULART, José Alípio. *O regatão: mascate fluvial da Amazônia*. Rio de Janeiro: Conquista, 1968.
- IGLESIAS, Marcelo Piedrafita. *Os Kaxinawá de Felizardo: correrias, trabalho e civilização no Alto Juruá*. Brasília: Paralelo 15, 2010.
- LIMA, Cláudio de Araújo. *Coronel de Barranco*. 2. Ed. Manaus: Editora Valer, 2002.
- MARIN, Rosa. Aviamento. In: MOTTA, Márcia (org.). *Dicionário da Terra*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- LLOYD, Reginald et all. *Impressões do Brazil no Seculo Vinte*, Rio de Janeiro; Londres, Lloyd’s Greater Britain Publishing Company, Ltd., 1913.
- OLIVEIRA, João Pacheco de. *O “nosso governo”*. Os Ticuna e o regime tutelar. São Paulo: Marco Zero; Brasília: MCT/CNPq, 1988.
- _____. Ação indigenista e utopia milenarista. As múltiplas faces de um processo de territorialização entre os Ticuna. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita. *Pacificando o branco: cosmologias de contato no norte-amazônico*. São Paulo: Editora UNESP: Imprensa Oficial do Estado, 2002.
- PEREGRINO JUNIOR. A mata submersa. In: *A mata submersa e outras histórias da Amazônia*. Rio de Janeiro: Livraria José Olympio Editora

REIS, Arthur Cezar Ferreira. *O seringal e o seringueiro*. Rio de Janeiro: Ministério da Agricultura. Serviço de Informação Agrícola, 1953.

SANTOS, Roberto Araújo de Oliveira. *História econômica da Amazônia*. (Tese mimeografada). São Paulo: Faculdade de Economia. Universidade de São Paulo, 1977.

TAUSSIG, Michael. Xamanismo, colonialismo e o homem selvagem: um estudo sobre o terror e a cura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

WOLFF, Cristina Scheibe. *Mulheres da floresta: uma história, Alto Juruá, Acre (1890, 1945)*. São Paulo: Hucitec, 1999.



2 MOVIMENTOS
SOCIAIS E
GÊNERO

Movimentos Sociais e escolas: possibilidades de ação conjunta e de fortalecimento mútuo

PAULA LACERDA

Como vimos nos textos anteriores, a Amazônia é uma região bastante diversa, o que significa dizer que ela foi formada por uma pluralidade de povos e coletividades que continuam presentes na região, deixando suas marcas nestes espaços e suas tradições. Contudo, a diversidade nem sempre é respeitada ou mesmo enxergada como algo importante. Cobrar políticas públicas que garantam e respeitem a diversidade é ação que vem sendo praticada, a partir de variadas iniciativas, por coletivos políticos organizados que atuam em muitas regiões da Amazônia. Estes coletivos podem ter muitas histórias, muitos formatos e formas de ação. É sobre estes temas que falaremos agora!

Você certamente já ouviu falar em “movimentos sociais”, mas será que eles existem na sua comunidade? Eu acredito que sim, pois a mobilização social é, a meu ver, uma das características marcantes da Amazônia, ainda que esta visão não tenha prevalecido nas representações sobre a região. Conhecer os movimentos sociais da sua região, reconhecer e valorizar os benefícios que trouxeram para a comunidade é uma tarefa importante das instituições de ensino, inclusive porque podem trabalhar a história e a memória da comunidade, fortalecer o sentimento de pertencimento e aproximar a comunidade da escola, por meio de atividades conjuntas.

Nas próximas páginas, vamos conhecer e discutir a variedade dos movimentos sociais e um pouco de sua história no Brasil das últimas décadas e na Amazônia em particular. O objetivo final é que possamos compreender a relação próxima entre movimentos sociais e garantia de direitos, compreendendo também o papel da escola nessa relação.

MOVIMENTOS SOCIAIS E A GARANTIA DE DIREITOS

Apresentar uma definição do que é movimento social, como em todas as definições, não é uma tarefa fácil. Contudo, de maneira geral, é possível dizer que movimentos sociais são grupos organizados que promovem ações com o objetivo de realizar mudanças sociais. Os movimentos sociais podem ter muitos formatos: eles podem ter ou não uma sede, podem ter ou não um logotipo, podem estar ou não associados a outras instituições, podem ser representados ou estarem organizados a partir de uma organização não-governamental (ONG), associação de moradores, clube de mães, movimentos, grupos etc.

FIQUE SABENDO

Você reconhece essas imagens?

Saberia dizer a qual movimento social cada uma delas pertence?

RESPOSTAS NA PÁGINA 97!



No Brasil, os mais antigos movimentos sociais são os de trabalhadores, tanto urbanos quanto do campo (ou rurais). Organizados no formato de sindicatos, o movimento social dos trabalhadores representa uma força política que foi responsável por melhorias nas condições de trabalho, que resultaram ora em aumento salarial ou melhores condições laborais, ora em mudanças estruturais como a Consolidação

das Leis Trabalhistas, no caso dos trabalhadores urbanos. Os antropólogos e pesquisadores do tema dos movimentos sociais, José Sergio Leite Lopes e Beatriz Maria Alasia de Heredia, chamam a atenção para o fato de que muitas das conquistas dos movimentos sociais são invisibilizadas pela institucionalização de certos lemas e bandeiras de luta.

O movimento sindical, segundo os autores, é um bom exemplo para compreendermos o problemático processo de desconexão entre lutas históricas e a garantia de direitos. Para muitas pessoas, como em muitas narrativas históricas, a Consolidação das Leis Trabalhistas é compreendida como resultado da ação do poder oficial institucionalizado, quando, na realidade, não pode ser desconectada das lutas iniciadas logo após a abolição da escravidão, seguidas das lutas operárias do final da década de 1910 e 1920 (Leite Lopes e Heredia, 2014: 29). Além disso, é importante compreender que o movimento social dos trabalhadores, embora tenha alcance nacional e compartilhe pautas gerais, é, na verdade, muitos movimentos sociais, com lideranças próprias, pautas específicas etc. Da mesma forma, o movimento dos trabalhadores rurais, o movimento pela preservação das florestas, o movimento pela defesa dos direitos da criança e do adolescente são muitos movimentos, com histórias de surgimento particulares, o que por sua vez molda a forma de atuação política destes coletivos.

O que nos parece importante salientar é a conexão entre movimentos sociais e a garantia de direitos, no sentido de que diversos coletivos políticos apresentaram reivindicações que tiveram efeito no plano da política brasileira. As melhorias nas condições trabalhistas (inicialmente para trabalhadores urbanos, depois, também, do campo), que citamos acima, são um exemplo. Na história recente do Brasil, como também na história da sua região ou da sua comunidade, poderiam ser encontrados vários outros casos que demonstram a relação entre reivindicações de movimentos sociais e mudanças no cenário social e político.

Por outro lado, há outras reivindicações que historicamente não são acolhidas no plano público, não se concretizando, então, em reformas ou direitos. O exemplo talvez mais dramático no nosso cenário político é a ausência de reforma agrária, bandeira de luta antiga de movimentos sociais no Brasil, compreendida por estes como peça chave no combate à fome, à miséria e às desigualdades sociais. Vemos, com isso, que certas reivindicações dos movimentos sociais, mesmo

as que lhe parecem mais centrais, podem não ter aceitação o suficiente para tornarem-se leis, reformas ou políticas, o que não quer dizer que tais bandeiras e reivindicações estejam erradas ou sejam utópicas.

A política, onde se concretizam ou não boa parte das demandas dos movimentos sociais, para alguns autores, deve ser vista como um campo marcado por disputas e por grupos de interesse. Para os sociólogos e cientistas políticos Doug McAdam, Sidney Tarrow e Charles Tilly (2009):

o confronto político tem início quando, de forma coletiva, as pessoas fazem reivindicações a outras pessoas cujos interesses seriam afetados se elas fossem atendidas. As reivindicações vão desde súplicas humildes até ataques brutais, passando por petições, reivindicações através de palavras de ordem e manifestos revolucionários (:11-12).

Seguindo a linha de raciocínio destes autores, a relação entre grupos políticos envolve conflitos, pois os grupos produzem reivindicações vinculadas a seus interesses, o que, na maioria das vezes, afeta interesses de outros grupos. Além disso, o governo funciona não como árbitro que tenta equilibrar com igualdade diferentes interesses, mas como uma parte diretamente envolvida em tais confrontos. Neste sentido, os movimentos sociais são também importantes porque têm a capacidade de ampliarem a discussão política, trazendo novas perspectivas, reivindicações e demandas no debate sobre direitos.

No Brasil, mesmo durante a dura repressão da ditadura militar, que se estendeu de 1964 a 1985, movimentos sociais – muitos dos quais não possuíam existência jurídica e operavam às escondidas – pressionavam por direitos sociais no campo da saúde, da educação e da moradia. No final dos anos 1970 e ainda sob o regime militar, foram decisivos os movimentos pela anistia ampla, geral e irrestrita e a campanha pelas “Diretas Já!”. No início dos anos 1980, movimentos sociais como a Central Única dos Trabalhadores (CUT) e o Movimento dos Sem Terra (MST) são formados, contribuindo para o fortalecimento das lutas populares no Brasil.

Para compreendermos como os movimentos sociais emergem no cenário político como atores com a capacidade de influenciar os

rumos da política, discutiremos a seguir alguns princípios e o sentido geral da Constituição Federal brasileira. Veremos que, embora importantes movimentos sociais tenham sido criados ainda sob a vigência formal dos regimes militares, o princípio de que coletivos políticos, sindicatos e instituições que representam segmentos sociais devem ser consultados e incluídos no processo de tomada de decisões políticas é parte das propostas democráticas apresentadas pela Constituição Federal de 1988.

MOVIMENTOS SOCIAIS, PARTICIPAÇÃO SOCIAL E CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A nossa Constituição Federal foi chamada de “Constituição Cidadã” pelo então presidente da Câmara dos Deputados Ulysses Guimarães, devido ao seu caráter garantidor de direitos. Ela começou a ser discutida em 1987 e aprovada em 1988, depois de amplos debates públicos sobre a necessidade de uma nova constituição e se ela deveria ser elaborada por uma assembleia específica ou pelo Congresso Nacional, isto é, por senadores e deputados já eleitos. Entre 1987 e 1988, o Congresso Nacional foi palco de debates sobre os temas da constituição, processo no qual participaram diversos setores organizados da sociedade, como o movimento negro, feminista, indigenista etc.

Na Constituição Federal, o mais importante instrumento político da vida brasileira, está registrado que um dos fundamentos do Estado Democrático de Direito é a cidadania (art. 10, II). Diretamente relacionado ao exercício da cidadania está a possibilidade de participação da sociedade na vida política, expressa por meio de consultas públicas, plebiscitos, composição de conselhos deliberativos (que têm o poder de decisão) e/ou consultivos (que são consultados, mas não decidem).

A constituição brasileira apresenta como diretrizes a formulação de políticas descentralizadas, democráticas e de interesse público e, para isso, adota como princípios a participação comunitária, o universalismo, a transparência e a redistribuição, como afirma o cientista político Marcus Melo (2005). Você saberia dizer o que significam estes princípios democráticos que pautam os nossos direitos? Vamos conhecer alguns deles!

DESCENTRALIZAÇÃO: Em nossa Constituição Federal, as políticas descentralizadas são aquelas nas quais a promoção e gestão de políticas públicas é exercida de maneira conjunta, podendo ser compartilhada entre as administrações federal, estaduais ou distritais e municipais. A gestão da seguridade social, por exemplo, é concebida como um conjunto integrado de ações dos poderes públicos (variados) e da sociedade. A gestão da seguridade social, neste sentido, é quadripartite, o que quer dizer que conta com a participação de quatro setores (trabalhadores, empregadores, aposentados e governos).

PARTICIPAÇÃO COMUNITÁRIA: Por conta da menção, na Constituição Federal, do princípio da participação social (ou comunitária) como o reconhecimento de que a população brasileira deve opinar e construir coletivamente as políticas sociais, leis de abrangência federal, estadual e municipal institucionalizaram os mecanismos de participação. Os conselhos e as conferências são as ocasiões nas quais políticas em diferentes áreas são formuladas, implantadas e avaliadas. Além desses, existem ainda as ouvidorias, audiências e consultas públicas, mesas de diálogo e negociação, entre outros formatos possíveis que a administração pública apresenta para a sociedade organizada. Atualmente, existem Conselhos e Conferências de Saúde, de Assistência Social, de Direitos Humanos, para a Igualdade Racial, de Políticas Indigenistas, Segurança Alimentar, da Juventude, de Políticas para as Mulheres e muitas outras.

UNIVERSALISMO: Tanto as políticas de saúde, quanto as de educação e as da cultura são exemplos de políticas universais, isto é, acessá-las é direito de todos os cidadãos brasileiros, independente de contribuição social ou de quaisquer outras condições sociais, políticas ou econômicas. “Universalizar” o ensino público e gratuito, por exemplo, significa ampliá-lo de tal modo que todos os cidadãos possam acessá-lo.

Como podemos observar, os campos da Saúde, da Seguridade Social e da Assistência Social são aqueles nos quais os arranjos e mecanismos da participação social são sólidos e objetivos (Rocha, 2008). De fato, isso ocorre porque a área da saúde, em particular o Movimento pela Reforma Sanitária, inspirou a elaboração de princípios universalistas e participativos - como o Sistema Único de Saúde, o SUS - na nossa Constituição Federal. Mesmo que seja possível observar problemas na execução destas políticas, mesmo que notemos aparentes descontinuidades entre os princípios teóricos dos direitos e a aplicação prática dos mesmos, a existência de tais princípios permite aos segmentos organizados da sociedade, isto é, aos movimentos sociais, exigir seu cumprimento. Compartilhamos a interpretação do sociólogo Sérgio Adorno (2008) de que a promulgação da Constituição Federal encerra o ciclo da transição democrática e inaugura uma nova etapa de consolidação de direitos que, contudo, ainda está em processo.

MOBILIZAÇÃO SOCIAL NA AMAZÔNIA: QUAL É A SUA HISTÓRIA?

Um contexto importante para considerarmos quando pensamos a Amazônia e a sua diversidade, como vimos em alguns dos capítulos desse livro, é o processo de intensa reorganização do espaço amazônico, em virtude de políticas de exploração de recursos naturais (como a mineração, a extração da seringa, da pimenta, da castanha etc), de ocupação territorial (sobretudo no período da ditadura militar com sua política de “integrar para não entregar”) e da consequente realização de obras de infraestrutura de grande impacto e com prejuízo para a população local, como por exemplo estradas que, apesar de inacabadas, resultaram na remoção de povos indígenas; planos de reassentamento rural que nunca foram concluídos e deixaram os colonos sem acesso ao escoamento da mercadoria e seus filhos sem escola, entre outros problemas.

Este conjunto de processos sociais e históricos, ao mesmo tempo em que significa uma das faces da violência, da desassistência e do desrespeito cometido contra povos e comunidades viventes na Amazônia, representa também as origens da formação da mobilização social neste espaço tão rico em biodiversidade quanto em sociodiversidade. Nesse sentido, indígenas, colonos, ribeirinhos, agricultores, extrativistas,

seringueiros, quilombolas, entre outras identidades sociopolíticas, mobilizaram-se em nome de seus direitos, especialmente dos “novos” direitos previstos na Constituição Federal de 1988. O papel exercido pela Igreja Católica, especialmente por uma de suas vertentes conhecida como **Teologia da Libertação**, foi decisivo para que os religiosos tomassem como missão a aproximação com o povo, promovendo a conscientização sobre direitos e ajudando a mobilizar-se de modo legítimo e pacífico, diferenciando-se assim da postura de conversão e extermínio que havia sido a tônica de sua atuação junto a povos indígenas, em particular. Neste sentido, a partir dos anos 1970, em toda a América Latina – ainda que de diferentes formas – nota-se a influência da Igreja Católica na formação de movimentos sociais, especialmente aqueles centrados nas lutas do campo e na defesa dos direitos indígenas, o que, no Brasil, ocorre especialmente a partir da Amazônia.

A seguir, contextualizaremos, a partir de dois momentos históricos específicos, como as defesas dos direitos indígenas e a “luta pela terra” são temas que têm destaque na construção de uma história sobre os movimentos sociais da Amazônia. Como veremos, esta história revelará a marcante atuação da Igreja Católica, através de seus diferentes organismos. Para o antropólogo Alfredo Wagner de Almeida, estudioso dos movimentos sociais na Amazônia, a Igreja Católica tradicionalmente exerceu a função de denunciar os conflitos sociais na região, tornando-se uma voz com representatividade e legitimidade. Em suas palavras:

ao eclodirem quaisquer conflitos de terra, que envolvam camponeses, grupos indígenas e latifundiários, eles passariam a ser tratados necessariamente pela intermediação desses dois centros de poder: Estado e Igreja (2014: 70).

Durante as décadas de 1960 até meados da década de 1970, a atuação do governo junto aos povos indígenas foi conduzida pelo SPI, o Serviço de Proteção ao Índio. Este órgão teria sido responsável por inúmeras violações, como ficou comprovado pelo Relatório Figueiredo, documento sigiloso produzido entre 1967 e 1968, durante o período da ditadura militar, e apenas recentemente divulgado através das pesquisas da Comissão Nacional da Verdade, um grupo de trabalho

Teologia da

Libertação é uma linha de atuação de religiosos ligados à Igreja Católica que se caracteriza por compreender a mudança social e a criação de uma sociedade inclusiva como missão. A partir das Conferências dos Bispos da América Latina e do Caribe, realizadas em 1968 e em 1979 (nas cidades de Medellín, na Colômbia, e Puebla, no México), a “opção preferencial pelos pobres” formou uma parte da geração de católicos, aí incluídos muitos dos que atuam na Amazônia.

que investiga os crimes de violação aos direitos humanos no Brasil ocorridos durante a ditadura militar.

Este documento foi produzido pelo então procurador Jader de Figueiredo Correia, que junto com sua equipe, percorreu todas as regiões do Brasil entre 1967 e 1968, em busca de um diagnóstico da atuação do SPI relativa aos povos indígenas. Este documento evidenciou o regime de terror que marcava a gestão dos militares na Amazônia e ao qual os indígenas estavam submetidos, relatando extermínio de grupos inteiros, torturas, expulsões e diversos outros tipos de violência, muitas vezes praticadas por servidores do órgão do governo que tinha a missão de proteger os indígenas. O Relatório Figueiredo ficou décadas “desaparecido”. Acreditava-se que ele tivesse sido queimado em um dos tantos incêndios que ocasionalmente ocorrem nos arquivos brasileiros, mas 45 anos depois ele foi encontrado junto ao material recebido pelo Museu do Índio, no Rio de Janeiro.

Em 1972, foi criado o Conselho Indigenista Missionário (CIMI), um organismo ligado ao Conselho Nacional de Bispos do Brasil (CNBB) voltado especificamente ao trabalho junto a povos indígenas. A orientação geral do CIMI, desde sua fundação, consiste em apoiar o processo de autonomia e representação indígena. Para isso, especialmente no momento de suas primeiras ações, foram organizadas assembleias interculturais, nas quais se discutiam problemáticas comuns a diferentes povos indígenas. No ano seguinte à sua fundação, em 1973, o CIMI publicou o documento “Y-Juca-Pirama: o Índio, aquele que deve morrer”, que trata-se de um relatório detalhado sobre a política governamental de extermínio contra os indígenas do país, apresentando fatos e dados. As palavras finais explicitam o sentido do título do documento: **“chegou o momento de anunciar, na esperança, que aquele que deveria morrer é aquele que deve viver”**.

A produção, neste mesmo período do final dos anos 1960 e início dos anos 1970, de documentos como o Relatório Figueiredo e o manifesto Y-Juca-Pirama, que revelavam a violência estrutural contra povos indígenas cometida por diversos agentes, com destaque para funcionários do governo, demonstra, em primeiro lugar, que a situação dos indígenas no Brasil era vista com preocupação por diferentes setores da sociedade. A produção de tais documentos, por outro lado, sugere que, embora se soubesse do problema, não eram conhecidas suas reais dimensões: eram necessários dados, informações e diagnósticos que

pudessem embasar uma reivindicação ou expor a gravidade das violações. Neste sentido, o documento produzido pelo CIMI foi de grande importância para a pressão de órgãos do governo, como também para a formação de opinião da sociedade, a qual foi privada dos resultados então sigilosos do Relatório Figueiredo.

A consolidação do CIMI como uma instituição importante no trabalho junto a povos indígenas resultou em muitos frutos, entre eles, a participação da instituição no processo da Assembleia Constituinte, no que se refere à redação dos direitos dos indígenas na Constituição Federal. A participação não só de membros do CIMI como também de lideranças indígenas neste processo político, ao mesmo tempo em que visibilizou a existência de variadas organizações sociais de indígenas e de sua capacidade de articulação, estimulou a criação de associações indígenas em diferentes partes da Amazônia. Atualmente, a Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) reúne organizações regionais tais como a Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), Articulação dos Povos Indígenas do Pantanal e Região (ARPIPAN), Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE), Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL), Grande Assembleia do povo Guarani (ATY GUASSÚ) e Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB).

No que se refere à luta no campo, o contexto dos anos 1960 até o final da década de 1970 ainda impedia que houvesse uma representação sindical eficiente, de modo que os Sindicatos Rurais, embora tivessem existência formal desde os anos 1960, conduziam basicamente ações de assistencialismo, como a distribuição de cestas básicas, o agendamento de consultas médicas e a emissão de documentos. Alguns sindicatos estavam até mesmo sob a supervisão do exército, com missão de reprimir qualquer ação de questionamento e de reivindicação, especialmente no tocante às lutas pelo acesso ou posse da terra.

No Sul do Pará, durante as décadas de 1970 e 1980, mais precisamente na cidade de São Geraldo do Araguaia, sindicalistas e lideranças religiosas foram duramente perseguidas e agredidas no contexto do que ficou conhecido como “Guerrilha do Araguaia”. Em 1981, os padres Aristides Camio e François Gouriou (Padre Francisco), juntamente com 13 agricultores, foram torturados e presos pela Polícia Federal. Para as autoridades, os padres eram “subversivos”, estariam “promovendo agitação no campo”. De fato, os religiosos, como

Setores organizados da sociedade, para embasar suas ações de denúncia contra o Estado e de reivindicação de política sociais, produzem dados inéditos ou que têm a capacidade de questionar os dados oficiais do governo. As informações sobre desmatamento e degradação do meio ambiente, produzidas pela Fundação Imazon, são um bom exemplo de preocupação social que resultou em pesquisas, levantamentos e monitoramentos diversos sobre a situação do meio ambiente. No caso dos dados sobre desmatamento produzidos pelo Imazon, a metodologia utilizada é o monitoramento das áreas através de satélites. Levantamentos que necessitam de menos recursos, como a contabilidade das mortes no campo, realizada anualmente pela Comissão Pastoral da Terra e replicada por Sindicatos e outros movimentos sociais, são igualmente importantes.

também lideranças camponesas, estavam denunciando a concentração de poder e de terras nas mãos de latifundiários na região. Na época, o município de São Geraldo do Araguaia era o maior recebedor de projetos agropecuários no Brasil, contando com o maior volume de incentivos fiscais concedidos via SUDAM, a Superintendência do Desenvolvimento da Amazônia.

Como resposta aos ataques à vida e aos direitos de trabalhadores rurais, e visando denunciar a violência e os conflitos no campo, a Comissão Pastoral da Terra (CPT) foi fundada, seguindo alguns dos princípios do CIMI. Desde então, anualmente, o órgão divulga dados sobre a violência no campo, como o número de trabalhadores mortos ou ameaçados. Em 2014, segundo esses dados, 36 pessoas foram assassinadas em situações de conflito relativos à luta pela terra, pela água, direitos e pelos meios de trabalho ou produção (CPT, 2014: 13). O número de conflitos, independente de terem resultado ou não em assassinatos, é assustador: somente em 2014 foram documentados 1.286 confrontos, envolvendo 817.102 pessoas e uma área total de 8.134.241 hectares.

Como dissemos, a mobilização social na Amazônia tem raízes que remontam aos graves problemas sociais criados pela distribuição de terras a latifundiários, exploração intensiva dos recursos naturais, grandes projetos econômicos, entre outros, e neste processo de estruturação da resistência e da reação, foi fundamental o aporte de religiosos católicos, inspirados pela Teologia da Libertação. Por outro lado, é também verdade que hoje em dia a mobilização social na Amazônia ultrapassa em muito as instituições de origem católica. O contexto dos anos 1990, sobretudo pelo estímulo à reflexão sobre o tema do meio ambiente que foi lançado pela Conferência da ECO-92 (realizada no Rio de Janeiro), conferiu centralidade e aportou significativos recursos em instituições da sociedade civil sediadas na Amazônia, referida naquele momento como o “pulmão do mundo”. Movimentos sociais que funcionavam de maneira informal, sem registro jurídico, passaram por um processo de formalização e registro junto aos órgãos oficiais do governo, o que permitiu que recebessem recursos vindos do exterior.

Segundo a pesquisadora e sindicalista Ana Paula Santos Souza (2014), na Transamazônica, os já atuantes movimentos sociais da região, formados por sindicatos diversos, movimento de mulheres, clube de mães, comunidades eclesiais de base de diversas comunidades,

e especialmente, o Movimento Pela Sobrevivência na Transamazônica (MPST), uniram seus esforços na criação de uma instituição que representasse juridicamente todos estes movimentos, com a possibilidade de receber recursos e realizar projetos. Criou-se, então, a Fundação Viver, Produzir e Preservar (FVPP), que persiste atuante na região do médio Xingu, com personalidade jurídica no formato de uma organização não-governamental (ONG).

Como qualquer outra, a história da mobilização social na Amazônia pode ser contada de diferentes formas. Nosso esforço aqui foi o de demonstrar tendências que fizeram parte da construção das lutas na Amazônia, bem como as tendências e influências nos modos de reivindicar e exigir direitos. Concentramos nossas análises em duas frentes principais, relativas aos direitos indígenas e na questão agrária, porém, como dissemos neste capítulo, são muitas e diversas as coletividades na Amazônia contemporânea. Grupos de mães ou de mulheres, em algumas partes da Amazônia, foram os coletivos que protagonizaram a participação social a partir dos Conselhos de Saúde e dos Conselhos Municipais de Direitos da Criança e do Adolescente, inovações trazidas pela Constituição Federal de 1988. Atualmente, é cada vez mais comum encontrar em comunidades da região sindicatos, associação de moradores, coletivos de mulheres, de moradores indígenas das cidades, de pessoas **LGBT**, grupos de jovens etc. Por isso, é muito importante conhecer como a história da sua escola e da comunidade na qual ela se insere está ligada à história dos movimentos sociais. A seguir, a proposta é realizar atividades conjuntas que ajudem comunidade, alunos e escolas a refletir sobre a sua história!

FIQUE POR DENTRO:

Pessoas LGBT é a forma que utilizamos para nos referir a gays, lésbicas, bissexuais, travestis, transexuais ou transgêneros!

MOVIMENTOS SOCIAIS E ESCOLA: COMO TRABALHAR JUNTO?

A invisibilização das lutas e das conquistas dos movimentos sociais é uma forma de colocar em segundo plano o protagonismo de homens e mulheres que lutam por suas comunidades e seus direitos individuais e coletivos. Vimos neste capítulo que mesmo tendo sido decisivas certas lutas sociais no processo de garantia de direitos, a institucionalização das reivindicações acaba por obscurecer as conquistas dos movimentos sociais. Neste sentido, são muito importantes os trabalhos

de memória dos movimentos sociais nos quais a escola pode contribuir a partir da comunidade em que ela se insere. A seguir, listamos três atividades que podem ser realizadas em parceria entre escola, comunidade, lideranças e famílias. Esperamos que elas inspirem a criação de muitas outras atividades!

ATIVIDADES

ATIVIDADE 1

Buscar conhecer a história dos movimentos sociais a partir da história da escola da comunidade

Em muitas regiões da Amazônia, a escola da comunidade foi construída inicialmente pelos próprios moradores, algumas vezes como um anexo da casa do próprio professor ou professora. Reivindicações da comunidade e mudanças na legislação, de maneira geral, podem ter resultado em melhorias na escola, além de sua inclusão oficial no sistema de educação. Neste sentido, reconstruir a história da escola ou da primeira escola da comunidade é uma forma de conhecer a história da luta pela educação na comunidade. Isso pode ser feito a partir de algumas estratégias, como as que vamos listar:

- O que os mais velhos dizem sobre a criação da escola na comunidade? Eles estudaram nessa escola? Quem a construiu? Quando?
- Qual é o nome da sua escola? Ela faz menção à localidade em que se insere, a uma personalidade? Houve mudança de nome na escola? O que estes nomes são capazes de revelar?
- Há documentos na sua escola? O que os mais antigos documentos dizem sobre a fundação da escola? Qual é a data do mais antigo deles?

Durante e após o levantamento destes dados e destas histórias, é possível organizar rodas de conversa com as famílias e os estudantes com o objetivo de estimular a participação de todos neste processo de pesquisa sobre a história dos movimentos sociais da comunidade.

ATIVIDADE 2

Buscar conhecer a história dos movimentos sociais a partir de uma linha do tempo de conquistas, memórias e lembranças

Uma linha do tempo é uma marcação temporal de situações, fatos e personagens que são considerados importantes por aqueles que a produzem. Neste sentido, é possível fazer uma linha do tempo de “grandes” e “pequenos” eventos, em um “curto” ou “longo” período. Ou seja, uma linha do tempo pode contar a história que desejarmos contar! Nesta atividade, a ideia é buscar, a partir da memória dos mais antigos, dos jornais da comunidade (se houver), dos registros escolares, a história dos movimentos sociais na sua comunidade. A seguir, vamos apresentar algumas situações, a título de exemplo, que podem ser utilizadas para a construção da linha do tempo:

- Há quanto tempo a comunidade habita esta região?
- Quando foi fundada a associação de moradores, cooperativa ou movimento social que representa a comunidade?
- A comunidade se organizou para fazer mutirão para construção de melhorias, como ponte, escola, capela? Quando?
- A comunidade recebeu visita de algum representante de outra comunidade, autoridade pública ou religiosa? Quando?
- Houve assembleias ou reuniões com a participação de lideranças?

Muitas outras perguntas podem ser formuladas coletivamente, de acordo com as lembranças, memórias e conquistas da comunidade!

ATIVIDADE 3

Buscar conhecer a história dos movimentos sociais através das músicas

A música, em várias culturas, revela os sofrimentos, os sonhos e as formas de agir das pessoas. No caso dos movimentos sociais, não é diferente: os cantos e os versos são formas de narrar a luta, e como tais, são também formas de lutar. “As encantadeiras” é o nome do grupo musical formado por mulheres quebradeiras de coco de babaçu do Maranhão, que se apresentam em todo o Brasil levando sua mensagem de luta e de preservação do meio ambiente. Uma de suas músicas mais conhecidas chama-se “Ei, não derrube essas palmeiras!” e a letra diz:

Ei! não derruba esta palmeira
Ei! não devora os palmeirais
Tu já sabes que não pode derrubar
Precisamos preservar as riquezas naturais

O coco é para nós grande riqueza
É obra da natureza
Ninguém vai dizer que não
Porque da palha só se faz casa pra morar
Já é meio de ajudar a maior população
Se faz óleo para temperar comida
É um dos meios de vida pros fracos de condição

Reconhecemos o valor que o coco tem
A casca serve para fazer também o carvão
Com o óleo de coco as mulheres caprichosas
Fazem comidas gostosas de uma boa estimação
Merece tanto seu valor classificado
Que com o óleo apurado se faz melhor sabão
Palha de coco serve para fazer chapéu
Da madeira faz papel
Ainda aduba nosso chão
Talo de coco também aproveitado
Faz quibano e cercado pra poder plantar feijão
A massa serve para engordar os porcos
Tá pouco o valor do coco

Precisamos dar atenção
Pra os pobres este coco é meio de vida
Pisa o coco Margarida e bota o leite no capão!

[MOVIMENTO INTERESTADUAL DAS QUEBRADEIRAS
DE COCO DE BABAÇU]

Na sua comunidade, existem músicas que tenham sido escritas por pessoas da que a integram ou que expressem o cotidiano local? Caso existam, estas músicas podem ser registradas por escrito ou gravadas pelo celular! Caso ainda não existam, é uma oportunidade para realizar oficinas de escrita e composição de músicas, poesias ou outras atividades culturais! Bom trabalho!

RESPOSTA DA PÁGINA 83:

1. Movimento dos Sem Terra
2. Conselho Indigenista Missionário
3. Movimento dos Atingidos por Barragens
4. Confederação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira
5. Articulação de Povos Indígenas do Brasil.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALMEIDA, Alfredo Wagner Berno de. Atualização agônica: a trajetória das instituições religiosas como mediadoras de conflitos agrários na Amazônia. In.: Lacerda, Paula. *Mobilização Social na Amazônia: a luta por justiça e por educação*. Rio de Janeiro: E-papers. Pp. 69-108, 2014.
- ADORNO, Sérgio. Direitos Humanos. In.: OLIVEN, Ruben George; RIDENTI, Marcelo; BRANDÃO, Gildo Marçal. (Orgs.) *A constituição de 1988 na vida brasileira*. São Paulo: Aderaldo & Rotschild: Anpocs, pp. 191-224, 2008.
- LEITE LOPES, José Sérgio; HEREDIA, Beatriz Maria Alasia de (Orgs). *Movimentos Sociais e Esfera Pública: o mundo da participação*. Rio de Janeiro: CBAE, 2014
- MCADAM, Doug; TARROW, Sidney; TILLY, Charles. Para mapear o confronto político. *Lua Nova*, São Paulo, 76, pp.11-48, 2009.
- MELO, Marcus A. O sucesso inesperado das reformas de segunda geração: federalismo, reformas constitucionais e política social. *Dados: Revista de Ciências Sociais*, 48 (4), pp. 845-89, 2005.
- ROCHA, Enid. A constituição cidadã e a institucionalização dos espaços de participação social: avanços e desafios. In.: *20 anos da Constituição Cidadã: avaliação e desafio da Seguridade Social*. Anfp, Brasília. Pp. 131-148, 2008.
- SOUZA, Ana Paula Santos. Transamazônica: as margens da rodovia – as marcas da luta! In.: Lacerda, Paula. *Mobilização Social na Amazônia: a luta por justiça e por educação*. Rio de Janeiro: E-papers. Pp. 51-67, 2014.

DOCUMENTOS CITADOS

- Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm]
- Relatório Conflitos no Campo no Brasil – 2014. Comissão Pastoral da Terra. Disponível em: [cptnacional.org.br/index.php/downloads/finish/43-conflitos-no-campo-brasil-publicacao/2392-conflitos-no-campo-brasil-2014]
- Relatório Figueiredo. Alguns trechos disponíveis em: [midia.pgr.mpf.br/6ccr/relatorio-figueiredo/relatorio-figueiredo.pdf]
- Y-Juca-Pirama: o índio, aquele que deve morrer. Disponível em: [issuu.com/porantim/docs/120823131950-87492f2fdeed452da6721d1cb19b9d17]

Gênero e sexualidade em sala de aula: um diálogo com estudantes de povos e comunidades tradicionais

CAMILLE CASTELO BRANCO BARATA
MARIAH TORRES ALEIXO

ENTRE DISPUTAS E TENSÕES: GÊNERO E SEXUALIDADE EM CONTEXTO EDUCACIONAL

Ao longo do ano de 2015 houve intenso debate público sobre a implantação da “ideologia de gênero” nos planos estaduais e municipais de educação. A bancada evangélica se mobilizou a fim de retirar qualquer menção a gênero e sexualidade dos planos, enquanto professores, associações científicas, pesquisadores e diversos movimentos sociais¹ pleitearam a inclusão ou manutenção desses termos nos referidos planos, argumentando que eles seriam importantes no fomento de transformações sociais rumo à igualdade.

O debate segue em curso, pois nem todos estados da federação e municípios aprovaram seus planos de educação, muitos ainda se encontram em processo de elaboração ou em tramitação nas respectivas casas legislativas (câmara de vereadores ou assembleias legislativas). A orientação do Plano Nacional de Educação - PNE (Lei nº 13.005/14), que servirá de diretriz geral para as políticas educacionais no país durante dez anos, é que os planos estaduais e municipais sejam elaborados durante o ano posterior à aprovação do PNE.

¹ Entre as posições contrárias à supressão de gênero e sexualidade/orientação sexual dos planos de educação, podem ser citadas: a nota da Associação Brasileira de Antropologia - ABA, disponível em: [www.portal.abant.org.br/images/Noticias/Oficio_n%C2%BA_028_-_Nota_sobre_a_supress%C3%A3o_de_g%C3%A4nero_e_orienta%C3%A7%C3%A3o_sexual_nos_planos_municipais_estaduais_e_nacional_de_educac%C3%A7%C3%A3o.pdf]; a nota da Associação Brasileira de Sociologia - ABS, disponível em: [www.sbsociologia.com.br/home/index.php?formulario=noticias&metodo=0&id=28]. E o “Manifesto pela igualdade de gênero na educação: por uma escola democrática, inclusiva e sem censuras”, subscrito por mais de cem instituições entre grupos de pesquisa, instituições científicas e civis. Disponível em: [www.portal.abant.org.br/].

Assim, vê-se que o debate sobre gênero, sexualidade e educação está na ordem do dia. É preciso, portanto, aprofundá-lo, para que as discussões sobre o tema não sejam fundamentadas em concepções religiosas e do senso comum, pois estas não podem embasar leis em países que se pretendem laicos e democráticos, como o Brasil.

Pensando em adequar a discussão sobre gênero e sexualidade aos processos de ensino-aprendizagem em contexto amazônico e tendo em conta a necessidade de pensar esses temas entrecortados por questões étnicas, raciais e de classe, valemo-nos da experiência da oficina *Gênero e orientação sexual: interfaces da etnicidade* ministrada aos estudantes do curso de Etnodesenvolvimento² da Universidade Federal do Pará (UFPA), campus de Altamira, em julho de 2015.

O objetivo da atividade era discutir gênero e orientação sexual, focalizando especialmente situações discriminatórias e violentas. O curso, cabe ressaltar, tem entre seus discentes lideranças de diversas pertenças (indígenas, quilombolas, agricultores, pescadores, sindicalistas) que ingressam na Universidade com o objetivo de realizar uma formação que os permita realizar intervenções nas comunidades em que vivem. Nesse sentido, antes da formação universitária, os estudantes vivenciaram uma formação política, estruturada por seus coletivos na luta por direitos e reconhecimento de suas identidades. São discentes que possuem conhecimentos específicos, anteriores ao acadêmico, que orientam seus discursos e ações.

A missão da Faculdade de Etnodesenvolvimento (e, por consequência, dos cursos e oficinas ministrados nesse contexto) é, portanto, a de dialogar com as ideias e saberes dos estudantes de forma respeitosa, reconhecendo esses conhecimentos como essenciais para os processos de ensino-aprendizagem. Logo, não era o objetivo da oficina apresentar ideias fixas e fechadas sobre gênero e orientação sexual. Parecia mais interessante perceber como essas dimensões se faziam presentes na vida dos discentes e das comunidades, ou *se e como* as identidades de gênero e a orientação sexual eram geradores de

² O primeiro curso específico para povos indígenas e comunidades tradicionais em nível de graduação foi a Licenciatura e Bacharelado em Etnodesenvolvimento, que teve início em 2010, no *campus* da UFPA em Altamira, região sudoeste do Pará. No mesmo ano, os povos indígenas tiveram garantidas duas vagas em todos os cursos de graduação em todos os *campi* da UFPA.

conflitos nos contextos em que esses agentes circulavam. Por meio da *escuta* dos relatos e trajetórias, torna-se possível compreender o mundo do outro e desconstruir preconceitos (de professores e estudantes).

GÊNERO, SEXUALIDADE E SUAS INTERSECÇÕES

Voltando-nos especificamente para gênero, é possível dizer, de início, que o termo surgiu no âmbito científico e político na segunda metade do século XX, momento em que o movimento feminista começa a elaborar arcabouço conceitual próprio, adentrando inclusive as universidades, com a criação de grupos de estudos e pesquisas sobre a situação das mulheres (Piscitelli, 2002; Louro, 2014). Quando nos referimos a gênero não estamos, portanto, falando de definições presentes no dicionário da língua portuguesa ou de gêneros textuais (texto científico, jornalístico, religioso, ficcional) ou literários (épico, romance, conto, crônica etc.). Aqui, gênero é uma categoria das ciências humanas, em geral, e das ciências sociais, em particular, criada para questionar que “a biologia é o destino” e utilizada para compreender as relações de poder entre o feminino e o masculino nos diversos contextos sociais, históricos e políticos.

Explicamos melhor: gênero foi um termo criado para indicar que as diferenças de comportamentos, temperamento, aptidões, entre outras, observadas entre mulheres e homens não são determinadas pela biologia ou pela natureza, elas são erigidas histórica e socialmente. Tais diferenças não são inatas, mas construídas, por isso que se usa “gênero” ou “relações de gênero” e não “sexo” ou “relações entre os sexos”, pois a ideia é justamente ressaltar que muito do que se considerava biológico é, em realidade, instável e mutável, porque produto de relações e contextos sociais específicos.

Por exemplo, durante muito tempo, em países ocidentais, as mulheres não podiam votar ou ter a mesma formação educacional que os homens. Como mostra Ana de Miguel (1995), as revoluções liberais ocorridas no século XVIII (francesa e americana) encamparam a ideia de que todos os homens nascem livres e iguais e, por isso, têm os mesmos direitos. Porém, quando se falava “homens” aí não estavam incluídas as mulheres, visto que aquelas que ousaram questionar e estender os direitos “dos homens” às mulheres, como Olympe de Gouges em

sua *Declaração dos Direitos da Mulher e da Cidadã*, foram severamente punidas – inclusive com pena de morte –, acusadas de contrariar as “leis da natureza”.

Na atualidade, o direito ao voto e o direito à educação são garantidos às mulheres em diversos países e é até estranho pensar que em certa época elas não pudessem votar ou estudar. O exemplo mostra, portanto, que o que é ser homem ou mulher não diz respeito a regras naturais e imutáveis, mas sim às dinâmicas sociais, sempre em mudança e transformação.

Assim, pode-se afirmar que ser mulher na França do século XVIII não é a mesma coisa que ser mulher no Brasil do século XXI. Alhures, ser mulher significava não ser considerada cidadã e sofrer uma série de restrições. No nosso país, mulheres são cidadãs e a igualdade entre homens e mulheres é proclamada na Constituição Federal de 1988, a Lei Maior do país. Porém, aqui há altos índices de violência contra as mulheres. De acordo com a pesquisa *Tolerância Social à Violência contra as Mulheres*, elaborada pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) e publicada em 2014, 527.000 (quinhentos e vinte e sete mil) pessoas são estupradas por ano no Brasil, deste número 89% são mulheres. Significa dizer que ser mulher no país envolve estar vulnerável a sofrer inúmeras violências.

É importante destacar, também, o que propõe a historiadora Joan Scott (1995) quando teoriza sobre gênero. Ela afirma que muitas vezes se pensa equivocadamente que gênero é sinônimo de mulher ou se comete o engano de acreditar que a categoria faz referência somente às mulheres. Contrariando isso, a autora diz que gênero é categoria relacional, pois é construído nas relações sociais em que a diferença sexual é verificada. Com isso, a autora afirma que mulheres e homens devem ser pensados como categorias “vazias e transbordantes”, no sentido de que há nas diferentes culturas, sociedades e contextos noções de feminino e masculino, ou do que é considerado “de mulher” e “de homem”; tais noções não são as mesmas para todas as coletividades existentes. Nesse ponto, o ensinamento de Laraia quanto à divisão do trabalho nas diferentes culturas pode ser elucidativo:

[o] transporte de água para a aldeia é uma atividade feminina no Xingu (como nas favelas cariocas). Carregar cerca de vinte litros de água sobre a cabeça implica, na verdade, um esforço físico considerável, muito maior do que o necessário para o manejo de um arco, arma de uso exclusivo dos homens. Até muito pouco tempo, a carreira diplomática, o quadro de funcionários do Banco do Brasil, entre outros exemplos, eram atividades exclusivamente masculinas. O exército de Israel demonstrou que a sua eficiência bélica continua intacta, mesmo depois da maciça admissão de mulheres soldados (2009: 19).

Além disso, as normas de gênero não são unânimes num mesmo corpo social, de modo que há feminilidades e masculinidades mais aceitas e desejáveis e outras que são vistas como negativas ou “fora do padrão”. Nesse sentido, Buarque de Almeida (2007) atenta para a produção de estereótipos de gênero hegemônicos nas telenovelas da Rede Globo, em que se constrói a imagem das “heroínas”, que são mães dedicadas à casa, ao marido e aos filhos e, ao mesmo tempo, bonitas, sensuais e bem sucedidas profissionalmente. Admitindo que tal construção em circulação na sociedade brasileira é tomada como hegemônica, é razoável pensar que mulheres cuja vivência envolve não ter filhos, que não se maquiavam ou que se relacionam sexualmente e afetivamente com outras mulheres, entre outros exemplos possíveis, são muitas vezes consideradas não somente fora do padrão, mas também não desejáveis e/ou anormais.

Por isso, Scott (1995) diz também que gênero é uma forma primária de dar significado às relações de poder. A composição de padrões hegemônicos de gênero leva a discriminações, seja em relação às feminilidades, muitas vezes colocadas como inferiores às masculinidades – um bom exemplo é o recorrente uso da expressão “igual uma mulherzinha” para desqualificar as ações de alguém –, seja em relação às feminilidades e masculinidades aceitas e às comumente rejeitadas. A construção de hierarquias de gênero, geradoras de desigualdades, deve ser combatida, justamente porque a própria ideia de gênero nega a determinação biológica dos comportamentos e modos de ser de homens e mulheres e afirma sua multiplicidade. Assim, não há por que colocar mulheres em posições subordinadas aos homens e nem mesmo definir qual a melhor forma de ser homem ou mulher.

Voltando à polêmica dos planos estaduais e municipais de educação, a bancada evangélica, além de retirar ou não incluir a palavra “gênero” nestes documentos, vem contestando também a inclusão ou manutenção de “orientação sexual” nos referidos planos. Embora discordemos de tais ações, é certo que debates sobre gênero geralmente vêm de mãos dadas com inferências sobre sexualidade. Quando dissemos, linhas atrás, que mulheres que se relacionavam afetivamente e sexualmente com outras mulheres constituem exemplo de construção de gênero geralmente considerada não desejável ou anormal, por não seguir padrões supostamente biológicos e pré-determinados, essa também é uma assertiva sobre sexualidade.

Podemos afirmar, por meio da leitura de Louro (2014), que a sexualidade é a forma como as pessoas vivenciam seus desejos e corpos; se possuem parceiros do mesmo sexo, do sexo oposto, se não têm parceiros. A autora compara sexualidade e gênero, dizendo que ambos são construídos e não pré-determinados. Pensando especificamente a sexualidade, podemos inferir que não há heterossexualidade natural ou inata, as pessoas são levadas a terem práticas heterossexuais. As demais vivências possíveis da sexualidade são relegadas àquilo que é abjeto e repulsivo.

E essa separação entre as orientações sexuais – isto é, as práticas da sexualidade – “desejáveis” e “indesejáveis” tem a ver com formulações de gênero que seguem uma matriz heterossexual, criticada pela filósofa Judith Butler (2003). Segundo a autora, não se deve pensar sempre a partir das dicotomias homem/mulher e/ou masculino/feminino, pois elas sugerem uma coerência entre gênero, desejo e prática sexual que não existe. Louro confirma a ideia quando diz que “[s]ujeitos masculinos ou femininos podem ser heterossexuais, homossexuais, bissexuais (e, ao mesmo tempo, eles também podem ser negros, brancos, ou índios, ricos ou pobres etc.)” (2014:31).

Desse modo, é possível que uma pessoa que é feminina tenha desejo e práticas sexuais em direção ao mesmo sexo; também ocorre de homens considerados femininos serem heterossexuais e homens masculinos serem bissexuais ou mesmo homossexuais. Como se vê, há uma pluralidade de arranjos e todos são legítimos, porque dizem de práticas sociais as mais diversas e não de determinações biológicas, importante reiterar.

A discussão acerca da orientação sexual não raro causa algum “mal estar”, pois é recorrente a propagação de discursos que afirmam que

homens e mulheres “se completam” e que fugir disso é contrariar as “leis da natureza” (sempre elas!). Ora, tomando de empréstimo a questão de Louro (2014), se a heterossexualidade fosse tão natural assim, seria preciso garantir a todo tempo a sua manutenção? Os constantes policiamentos, ocorridos principalmente no âmbito escolar, para garantir que meninos sejam masculinos, meninas sejam femininas e que isso seja sinônimo de um automático desejo futuro pelo sexo oposto, aliado à constante divisão entre brincadeiras, cores e posturas corporais tidos como sendo “de menino” e “de menina”, que parece tentar regular o gênero e a sexualidade em direção ao modelo tido como “normal”, geram inúmeros silenciamentos, discriminações, violências. Nesse esquema, as singularidades pessoais são escamoteadas em prol da manutenção de um padrão supostamente natural.

É crucial ter em conta que gênero e sexualidade são *marcadores sociais da diferença*, que, por sua vez, “são sistemas de classificação que organizam a experiência ao identificar certos indivíduos com determinadas categorias sociais.” (Zamboni 2014: 13) No entanto, tais marcadores não existem isoladamente, de modo que não há somente inter-relação entre gênero e sexualidade, mas também dessas dimensões com outras, como raça/cor, etnia, geração, classe social.

A experiência dos sujeitos está sempre atravessada por marcadores da diferença, pois eles constituem identidades diversas. Os acionamos quando afirmamos “sou negro”, “sou indígena”, “sou mulher indígena”, “sou gay”, “sou transexual”, entre outras possibilidades de enunciação identitária. Porém, as identidades são múltiplas, de modo que uma mesma pessoa, quando, por exemplo, se define como negra, está acionando uma dimensão de sua vivência pessoal. No entanto, ela certamente possui outras vivências (ou dimensões da identidade) entrecortadas pela classe social a qual faz parte, por sua orientação sexual, identidade de gênero, entre outras possibilidades.

Por isso, Brah (2006) afirma que tais marcadores devem ser compreendidos sempre em articulação. Segundo tal assertiva, as experiências que envolvem dimensões raciais, étnicas, de gênero, orientação sexual e classe do sujeito são vividas de maneira específica. É o caso das experiências e discursos dos indígenas, quilombolas, pescadores, sindicalistas e agricultores do curso de Etnodesenvolvimento, participantes da oficina. Quando falaram de gênero e sexualidade, seus discursos estavam permeados dos contextos vivenciados por eles.

Quando dizemos que os marcadores sociais da diferença são articulados ou intersectados, não significa que existe uma espécie de “somatória de opressões.” Essa noção deve ser afastada, pois existe uma inter-relação entre esses elementos, que pode resultar tanto em discriminação, desigualdade, violência, quanto em valorização da diversidade e protagonismo.

ENTRE DIÁLOGOS E ESCUTA: VIVÊNCIAS DA DIFERENÇA NA EXPERIÊNCIA DOS ESTUDANTES

A oficina *Gênero e Orientação Sexual: Interfaces da Etnicidade* foi estruturada com objetivo de entender o modo como os estudantes pensavam gênero, sexualidade e violência, tendo em vista as especificidades ensejadas pelo pertencimento a povos e comunidades tradicionais. Os relatos que vieram à tona envolvem situações de tensão dentro e fora da comunidade e, para preservar quem os evoca, todos os nomes citados a seguir são fictícios. Outra forma de não expor os interlocutores foi mencionar sua pertença sem citar o povo do qual são membros (no caso dos indígenas), nem as comunidades onde vivem (no caso dos quilombolas, pescadores e agricultores).

Tendo a necessidade de escuta, diálogo e construção conjunta como condutora do debate, a oficina foi estruturada em diferentes momentos. Primeiramente, a docente apresentou-se, explicou a proposta da oficina e falou de sua formação. Em seguida, pediu-se que cada um dos estudantes se apresentasse, dizendo seu nome, sua pertença e se já havia ouvido falar sobre o tema. A ideia era conhecer minimamente os discentes, entender o lugar de onde falavam e perscrutar o quão familiar a discussão lhes parecia. O público da oficina contava com homens e mulheres que se dividiam entre indígenas, quilombolas, agricultores, pescadores e sindicalistas. A maioria afirmou já ter ouvido falar do tema em assembleias, na comunidade e na sala de aula.

Em seguida, cada um dos estudantes recebeu uma folha em branco. Nesta, foi solicitado que escrevessem, sem se identificarem, sobre situações de violência vividas ou presenciadas, em que a identidade de gênero ou a orientação sexual estivessem no centro do conflito. A não identificação foi necessária, pois situações de violência envolvendo gênero ou sexualidade frequentemente mobilizam sentimentos

como vergonha, medo e constrangimento e o receio da exposição faz com que tais vivências permaneçam em segredo. Desse modo, o anonimato possibilita que os estudantes se sintam mais confortáveis para contarem suas histórias. Encaixar essa atividade no começo da oficina também permite que os agentes exponham suas ideias sem a influência das concepções e convicções da docente, o que possibilita relatos mais afeitos a suas realidades.

Terminada essa atividade, as folhas foram recolhidas e a docente iniciou sua exposição. A apresentação dividiu-se em quatro partes: (1) explicou-se a diferença entre gênero e orientação sexual, uma vez que as categorias são frequentemente tomadas como sinônimos; (2) problematizou-se a importância da diversidade racial e étnica e dos contextos sociais na formação do gênero e da sexualidade; (3) discutiu-se a possibilidade de as identidades de gênero e a orientação sexual se transformarem ao longo da vida das pessoas; (4) apresentaram-se relatos de mulheres indígenas e quilombolas que vivenciaram situações de violência, elucidando as variadas faces do preconceito e da discriminação.

A apresentação contou com o auxílio de slides e fotografias. Toda a exposição foi conduzida no sentido de demonstrar o quão plurais, heterogêneos e mutáveis podem ser os arranjos em torno do gênero e da sexualidade e a preocupação em não simplificar e generalizar as categorias norteou a reflexão. Apresentar os relatos das mulheres indígenas e quilombolas foi importante para aproximar a discussão da realidade dos povos e comunidades tradicionais; e, durante o debate, inúmeros estudantes se referiram às narrativas como tendo eco e semelhança com suas próprias experiências.

Ao final da apresentação, seguiu-se a discussão, momento em que os estudantes expuseram suas percepções em relação à oficina e à temática. Antes disso, porém, fez-se um intervalo de quinze minutos. Durante esse tempo, utilizando o quadro magnético e fita dupla face, montou-se um mural com os relatos dos estudantes. Ao retornarem para a sala e se depararem com o quadro, várias pessoas relataram como positivo o fato de suas histórias estarem em um lugar de destaque em uma sala de aula universitária. Outros pararam por alguns instantes, lendo os relatos de seus colegas, procurando semelhanças e diferenças em relação a suas próprias vivências. Houve também pessoas que puxaram celulares e máquinas fotográficas para registrarem o mural ou posarem em frente a ele. Duas pessoas apontaram como

positivo o fato de os relatos não conterem os nomes dos estudantes, de modo que ninguém se sentisse exposto ou constrangido.

As reações foram variadas, mas parecem ter em comum a surpresa e a satisfação de ver situações muitas vezes mantidas no âmbito privado serem alvo de interesse na sala de aula. É interessante perceber como pode ser empoderador³ para os discentes verem a si mesmos e partes de suas trajetórias adentrando e se destacando nas paredes da universidade. Um espaço em que muitos deles, por muito tempo, não esperavam alcançar.

Iniciado o debate, a maioria dos estudantes pediu a palavra e relatou como as experiências de gênero e sexualidade se faziam presentes em suas comunidades e vivências. Nesse sentido, por se tratarem de lideranças, os discentes puderam falar de um lugar privilegiado, uma vez que sua atuação é ampla. Os principais depoimentos referiram-se ao lugar das mulheres na organização social e política das comunidades e ao modo como a presença de pessoas homoafetivas é recebida nesses contextos.

A respeito da primeira dimensão, a fala de Márcio destaca-se.

Eu mesmo tinha um pensamento muito discriminatório em relação às mulheres, achando que o lugar delas era na casa e na cozinha. Antes não era assim, o meu povo aprendeu a tratar a mulher mal vendo o patrão branco tratar as suas mulheres mal. E felizmente essa visão agora tá mudando, as mulheres estão exigindo seus direitos e que elas participem mais. Ainda é difícil, muita gente não gosta disso, mas tá mudando [MÁRCIO, INDÍGENA].

Outros estudantes homens ressaltaram o papel das mulheres como estando em transição, com as protagonistas mudando sua atuação, em princípio circunscrita ao espaço da casa e gradativamente se deslocando para as assembleias e universidades. Para as mulheres, esse movimento gera tensão entre seus pares, mas é necessário e irreversível para o que planejam para o seu futuro e o futuro de seus coletivos. A esse respeito, Valda também se posicionou.

³ O termo empoderamento vem do inglês *empowerment* e não possui acepção única. Aqui, utilizamos para indicar práticas que caminham em direção ao aumento das condições exercício da autonomia dos sujeitos. Sobre o assunto, ver Gohn (2004).

Existe muita pressão na minha família pra eu ser uma mulher como a minha mãe e as minhas tias, ficar em casa com a família, o marido e os filhos. A minha própria mãe acha errado eu viajar sempre, pra estudar e resolver os assuntos da comunidade. Mas eu decidi romper com isso, eu quero estudar, eu quero superar esse lugar das mulheres na minha comunidade. E eu quero fazer isso aqui dentro da universidade [VALDA, AGRICULTORA].

A mesma inquietação em relação ao papel de suas tias, avós e mães na comunidade e o papel das mulheres mais jovens também se faz presente no depoimento de Carolina.

Eu vi desde criança as minhas tias e a minha mãe ali sofrendo na frente do fogão e sem sair de casa e aquilo me consumia, eu cresci e disse 'eu não quero isso aí pra mim, eu quero estudar, quero ser alguém na vida, quero fazer universidade'. E eu estudei muito, tenho filho e família, mas nada disso me impediu, e agora tô aqui [CAROLINA, INDÍGENA].

A entrada na universidade parece ser, para as discentes, um marco que pontua de forma definitiva uma nova forma de atuar junto as comunidades enquanto mulheres, bem como, no âmbito mais pessoal, um novo plano de vida e futuro. Ao mesmo tempo, é justamente essa entrada, que implica em viagens e deslocamentos, um dos principais motivadores de tensões junto à família e aos companheiros das mulheres estudantes, uma vez que elas precisam deixar seus maridos, casa e filhos por semanas.

A violência, o preconceito e a discriminação também vieram à tona nas narrativas, conforme a fala de Joana.

Eu sou mulher, negra e tô na terceira idade. É uma outra fase da minha vida, eu não consigo ficar sentada muito tempo numa cadeira, meu corpo dói. E eu sempre vivi com a violência, com os xingamentos, hoje em dia me chamam de negra velha, 'lá vem essa negra velha'. Os médicos acham que por ser mulher negra eu não sinto dor. Lembro no meu parto, eu tava dando a luz, morrendo de dor e a enfermeira gritando no meu ouvido 'vai negona, força negona'. E eu mal me aguentava [JOANA, QUILOMBOLA].

A fala de Joana demonstra que a dor de enfrentar a violência relaciona-se com muitas faces de sua identidade: seu gênero, sua cor, sua geração. Todas essas dimensões são mobilizadas em práticas e discursos que violentam seu corpo e sua existência. Logo, a experiência vivida por Joana é diferenciada a partir do lugar de onde fala. É específica em relação às narrativas de violência de mulheres brancas, mulheres jovens, mulheres ocidentais.

No que tange à recepção de pessoas homoafetivas nas comunidades, Leandro afirmou:

quando nós vamos falar de homossexualidade com as pessoas na comunidade, todo mundo imediatamente diz que não tem preconceito, que aceita numa boa. Mas aí eu vou perguntar 'e se seu filho fosse homossexual?' e a coisa muda totalmente de figura, todo mundo diz que jamais ia aceitar. Fora que as pessoas na comunidade que são homossexuais têm que conviver com brincadeiras e xingamentos que também ofendem, machucam [LEANDRO, QUILOMBOLA].

Leandro, é importante evidenciar, possui uma militância dentro de sua comunidade para que os temas de gênero e sexualidade passem a integrar as pautas quilombolas. Junto a um coletivo de jovens quilombolas, desenvolveu autonomamente uma pesquisa sobre violência doméstica na comunidade e atualmente cita índices e dados sobre o assunto com autonomia e desenvoltura.

Já no tocante a possibilidade de fluidez de identidades de gênero, Roberto afirma:

eu fico mesmo pensando se não é muito arbitrária essa questão da nascença da criança. O bebê ainda tá se formando na barriga da mãe, ainda nem sabe que tá no mundo e no ultrassom o médico vai lá e diz se é menino ou menina. Quando a criança nasce, ainda nem tem consciência de nada e já recebe nome de homem ou de mulher. Não sei bem qual a solução pra isso, mas não parece certo [**ROBERTO, SINDICALISTA**].

A fala de Roberto imediatamente foi objetada por um de seus colegas, que afirmou que o nascimento – ou nascença, conforme nomeiam os interlocutores – de uma criança não deveria ser motivo de discussão. Segundo o interlocutor, ou se nasce homem ou se nasce mulher. Discutimos então sobre crianças que não se identificavam com o gênero que lhes havia sido designado ao nascer e sobre as possibilidades de lidar com a questão sem reproduzir preconceitos e respeitando a diversidade.

O diálogo com os estudantes parece demonstrar que estes, enquanto lideranças em suas comunidades, estão atentos à mudança e ao dinamismo que envolve as relações de gênero e as orientações sexuais dos membros de seus coletivos. Estas mudanças parecem ser um mote de tensão e de algumas incertezas dentro das comunidades, mas, ao mesmo tempo, são enxergadas como positivas no estabelecimento de novas posições nas lutas políticas por direitos e reconhecimento.

Salta aos olhos, também, o papel que tem a entrada na universidade no fortalecimento de tais mudanças e debates. Uma vez dentro de um curso de graduação, muitos protagonistas sentem-se mais seguros para apresentar discordâncias e estruturar propostas em seus coletivos. Fortalecem-se como sujeitos ativos na escrita de suas histórias e na mudança que desejam ver em suas comunidades. Destaca-se, nesse sentido, a importância das ações afirmativas que garantam a entrada de povos e comunidades tradicionais nas universidades. A formação em nível superior favorece a autonomia dos povos e contribui para o rompimento do poder tutelar.

Porém a formação universitária será empoderadora somente na medida em que dialogar com o conhecimento, as epistemologias e representações dos sujeitos sobre suas vidas e histórias. Nesse sentido, a sala de aula parece ser um espaço privilegiado na construção da interculturalidade, em um processo de formação docente e discente sempre contínuo, uma vez que o desafio de respeitar e dar lugar para a diversidade nas práticas em sala de aula jamais se esgota.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desta reflexão, ressaltamos a importância de *transversalizar* a discussão sobre gênero e sexualidade em processos educativos em todos os níveis, da educação infantil ao ensino superior. Por meio da experiência da oficina, elucidamos a necessidade de considerar outros marcadores da diferença, como raça e etnia, na conformação do debate. Esperamos também que a descrição da oficina possa auxiliar na elaboração de atividades sobre gênero e sexualidade em diversas salas de aula.

Consideramos ser essencial para os educadores que, nas atividades em sala, nos projetos político-pedagógicos, bem como nos materiais didáticos e paradidáticos, questões de gênero e sexualidade sejam consideradas. Para a construção de processos educativos democráticos, é necessário que escolas e universidades tratem da temática abandonando visões moralizantes, reguladoras e mesmo religiosas. Trata-se de valorizar a diversidade que distingue os sujeitos em formação, combatendo preconceitos, discriminações, desigualdades e violências que podem perdurar – dentro e fora das salas de aula – caso as práticas de ensino-aprendizagem continuem omissas a essa dimensão da vida social.

SUGESTÕES DE MATERIAIS PARA UTILIZAÇÃO POR PROFESSORES

LIVROS

ADICHIE, Chimamanda. *Americanah*. São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

_____. *Sejamos todos feministas*. São Paulo: Companhia das Letras, 2015.

BELTRÃO, Jane. *Povos Indígenas nos rios Tapajós e Arapiuns*. Belém: Supercores, 2015.

COELHO, Wilma. *Educação, História e Problemas: cor e preconceito em discussão*. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2012.

_____. ; COELHO, Mauro. *Trajetórias da Diversidade em Educação: Formação, Patrimônio e Identidade*. São Paulo: Livraria da Física, 2012.

FORNEY, Ellen. *Parafusos: Mania, Depressão, Michelangelo e eu*. São Paulo: Martins Fontes, 2014.

GAIMAN, Neil. *A Bela e a Adormecida*. Rio de Janeiro: Rocco Jovens Leitores, 2015.

Gênero e Diversidade na Escola: Formação de Professoras/es em Gênero, Sexualidade, Orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Brasília: SPM, 2009.

MAROH, Julie. *Azul é a cor mais quente*. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

PISCITELLI, Adriana; MELO, Hildete; MALUF, Sônia; PUGA, Vera. *Olhares Feministas*. Brasília: UNESCO, 2006.

ROSSETTI, Carol. *Mulheres: retratos de respeito, amor-próprio, direitos e dignidade*. Rio de Janeiro: Sextante, 2015.

SATRAPI, Marjane. *Persépolis*. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

SISS, Ahyas; MONTEIRO, Aloisio. *Educação e Etnicidade: diálogos e ressignificações*. Rio de Janeiro: Leafro, 2011.

_____. *Negros, indígenas e educação superior*. Rio de Janeiro: Edur, 2010.

FILMES

A Cor Púrpura. Direção: Steven Spielberg. Fotografia: Allen Daviau. Produção: Frank Marshall, Jon Peters, Kathleen Kennedy, Peter Guber. 154 min. 1985.

A Fonte das Mulheres. Direção: Radu Mihaileanu. Fotografia: Glynn Speerckaert. Produção: Denis Carot, Gaetan David, Luc Besson. 135 min. 2011.

As Hiper Mulheres. Direção: Carlos Fausto, Leonardo Sette e Takumã Kuikuro. Produção: Aikax Museu Nacional – DDK, vídeo nas aldeias. 80 min. 2010. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=wDpVUOhFh0g>]. Acesso em 20 de novembro de 2015.

BILLY ELLIOT. Direção: Stephen Daldry. Fotografia: Brian Tufano. Produção: Greg Brenman, Jon Finn. 110 min. 1999.

C.R.A.Z.Y. – Loucos de Amor. Direção: Jean-Marc Vallée. Fotografia: Pierre Mignot. Produção: Jean-Marc Vallée, Pierre Even. 127 min. 2005.

Iracema: uma transamazônica. Direção: Jorge Bodansky e Orlando Sena. Fotografia: Jorge Bodansky. 96 min. 1976. Disponível em: [<https://www.youtube.com/watch?v=jPhFwT2BDtw>]. Acesso em 20 de novembro de 2015.

Histórias Cruzadas. Direção: Tate Taylor. Fotografia: Stephen Goldblatt. Produção: Brunson Green, Chris Columbus, Michael Barnathan. 146 min. 2011.

MILK – A Voz da Igualdade. Direção: Gus Van Sant. Fotografia: Harris Savides. Produção: Bruce Cohen, Dan Jinks, Michael London. 128 min. 2008.

O Grande Desafio. Direção: Denzel Washington. Fotografia: Philippe Rousselot. Produção: Joe Roth, Kate Forte, Oprah Winfrey, Todd Black. 126 min. 2007.

Tomboy. Direção: Céline Sciamma. Fotografia: Crystel Fournier. Produção: Bénédicte Couvreur. 82 min. 2011.

REFERÊNCIAS

DOCUMENTAIS

- BRASIL. *Lei nº 13.005 de 25 de junho de 2014*. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm].
- INSTITUTO DE PESQUISA ECONÔMICA E APLICADA. *Tolerância Social à Violência contra as Mulheres*. Disponível em: [http://www.ipea.gov.br/portal/images/stories/PDFs/SIPS/140327_sips_violencia_mulheres_novo.pdf].

BIBLIOGRÁFICAS

- BRAH, Avtar. “Diferença, diversidade, diferenciação” *In Cadernos Pagu* (26), janeiro-junho de 2006: pp. 329-376. Disponível em: [<http://www.scielo.br/pdf/cpa/n26/30396.pdf>]. Acesso em 15 de outubro de 2013.
- BUARQUE DE ALMEIDA, Heloísa. “Consumidoras e heroínas: gênero na telenovela.” *In Estudos Feministas*, Florianópolis, 15(1): 177-192 janeiro-abril/2007. Disponível em: [<https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104026X2007000100011/7112>].
- BUTLER, Judith. *Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.
- GOHN, Maria da Glória. “Empoderamento e participação da comunidade em políticas sociais” *In Saúde e Sociedade*. V. 13, n. 2, pp. 20-31, mai-ago, 2004. Disponível em: [www.scielo.br/pdf/sausoc/v13n2/03.pdf]. Acesso em: 12 de janeiro de 2014.
- LARAIA, Roque de Barros. *Cultura, um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2009.
- LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
- MIGUEL, Ana de. “Feminismos.” *In AMORÓS, Celia. (Org.). 10 palabras clave sobre Mujer*. Estella (Navarra), Espanha, Editorial Verbo Divino, 1995. pp. 217-255.
- PISCITELLI, Adriana. “Recriando a (categoria) mulher?” *In Textos Didáticos*. Campinas: Universidade de Campinas, n.º48, p. 7-42, 2002. Disponível em: [<http://pt.scribd.com/doc/93407503/Aula-2-PISCITELLI-Adriana-RecriandoCategoriaMulher-Decrypted#scribd>]. Acesso dia 10 de outubro de 2010.
- SCOTT, Joan. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica” *In Educação e Realidade*, Porto Alegre, Vol. 20, 2, jul/dez 1995. pp. 71-99.
- ZAMBONI, Márcio. “Marcadores Sociais.” *In Sociologia: grandes temas do conhecimento (Especial Desigualdades)*, São Paulo, v.1, pp. 14-18, 1 ago, 2014.

Povos indígenas e igualdade étnico-racial: horizontes políticos para escolas

JANE FELIPE BELTRÃO

FIQUE ATENTO!

O asterisco (*) remete à importância dos conceitos elementares quando se combate o racismo, pois devem ser utilizados de forma correta quando da argumentação sobre direitos indígenas. Procure ler e discutir bibliografia especializada.

No Brasil, a **igualdade étnico-racial*** tornar-se-á realidade quando o intercâmbio de experiências de vida entre os diversos grupos sociais que compõem o mosaico multicultural forem reconhecidas e as similaridades e diferenças promoverem o fortalecimento dos diferentes tendo por moldura **igualdade cidadã***.

Para alcançar a igualdade cidadã, nós os brasileiros, devemos promover na escola e fora dela uma educação antirracista que abandone as orientações coloniais que sustentam as ideias de suposta igualdade e mascaram o racismo que discrimina e massacra os povos indígenas,* os quilombolas, os ribeirinhos e outros grupos étnica, racial e socialmente diferenciados.

Para perseguir os objetivos de combater sem trégua o **racismo***, aqueles que se voltam à educação devem estar na escola e fora dos bancos escolares realizando investigações e comunicação que contribuam para a disseminação das ideias de igualdade cidadã pelo fato de produzirem novas interrogações, reflexões e motivações para promover a igualdade na diferença, ou seja, produzir a cidadania sem que os povos indígenas, os quilombolas e os demais grupos deixem de ser quem são. Na verdade, o desafio é instituir efetivamente a **etnicidadania***, como quer Marcelo Beckhausen (s/d) ou a **dúpla cidadania*** como quer Gersem Luciano (2004).

Na tentativa de vencer o desafio de desenvolver uma proposta antirracista, na escola e fora dela, narra-se os resultados de um evento que se preocupa com a cidadania dos povos indígenas para aos poucos e por inflexões chegar, junto com o leitor, a cada escola, onde educadores e educandos estejam dispostos a combater o racismo ampliando assim a inserção extramuros da escola.

RESPONSABILIDADES, MUDANÇAS, REIVINDICAÇÕES E SOLUÇÕES ÉTNICAS

Em junho de 2003, em Vila de Leyra/Bogotá na Colômbia aconteceu o *Primeiro encontro de mulheres indígenas da Amazônia Colombiana* que congregou 27 indígenas pertencentes a diversas **etnias***, falantes de 13 idiomas diferentes e de idades variadas. O evento trouxe resultados interessantes e, mesmo passados dez anos, a situação enfrentada pelas indígenas mulheres parece não ter sofrido alteração e coincide com o que vivenciam os povos indígenas no Brasil.

As participantes do evento desenvolveram seus trabalhos de maneira simples, usando da informalidade, mas orientadas pela experiência de cada indígena que conduziu à reflexão sobre as suas condições de vida, aí incluídas as questões referentes: (1) à responsabilidade social como membro de coletivo indígena, na aldeia ou na cidade; (2) ao trabalho como produtora de alimentos e de artefatos; e, também, (3) à gestão de organizações comunitárias.

O programa do encontro usou de metodologia que compreendeu cartografia social utilizada em reuniões de trabalho que permitiram a reflexão, a qual foi necessariamente acompanhada por visitas a lugares diversos, onde as mulheres interagiram com outras mulheres, além de observarem as similitudes e diferenças entre os afazeres realizados em feiras e organizações comunitárias. Algumas questões serviram de eixo ao trabalho de reflexão: (1) a **multiculturalidade*** na Amazônia, “somos iguais mas diferentes, por quê?”; (2) a História do contato e seus impactos sobre os povos indígenas; (3) identificação de culturas e modos de vida; (4) o ser mulher sendo indígena; e (5) atividades produtivas e meio ambiente. Cada eixo de reflexão requeria trabalho de discussão e visita a lugares onde os problemas suscitados poderiam ser vistos e observados pelas indígenas, além de permitir conversas com agentes sociais diferenciados.

Ao discutir a **responsabilidade social das indígenas mulheres** as participantes ofereceram alguns testemunhos extremamente importantes. Alguns foram selecionados.

Ser indígena é manter nossa cultura tradicional, poder transmitir o conhecimento a nossos filhos, ensinar a língua, manter a casa e os elementos da maloca e realizar os trabalhos diários, especialmente da roça.

INFLEXÃO 1

Para pensar em ações que combatam o racismo, curve-se sobre as seguintes perguntas: qual a semelhança/diferença de responsabilidade entre uma colombiana mulher e uma indígena colombiana mulher? Prossiga e imagine, entre uma indígena mulher e uma mulher não-indígena a semelhança/diferença acontece? A mudança de contexto Colômbia/Brasil aponta para semelhança/diferença? Atenção! Não pense semelhança/diferença como oposição, reflita sobre a importância da complementariedade produzida pela diversidade cultural.*

Nós temos valor como mulheres indígenas. Podemos reivindicar direitos de nossas comunidades, porque somos indígenas.

O trabalho mais importante das mulheres é a produção de alimentos, pois somos responsáveis pela alimentação de todos.

A mulher é educadora, é a primeira mestra, é a que transmite oralmente a cultura aos filhos e aos netos. Ela é encarregada de ensinar a língua, as leis indígenas, os cantos, os rituais, as cerimônias, a elaboração do artesanato e é encarregada de cultivar.

As mulheres indígenas que vivem na cidade possuem novas responsabilidades, porque devem cuidar dos filhos e dos vícios que lhe são apresentados.

As indígenas mulheres da Amazônia colombiana possuem responsabilidades sociais de grande monta, pois têm como encargo a reprodução física e social do coletivo indígena.

QUADRO 1 | MUDANÇAS APROVADAS E NÃO-APROVADAS PELAS INDÍGENAS NA COLÔMBIA

MUDANÇAS “APROVADAS”	MUDANÇAS “NÃO-APROVADAS”
Agora se sabe como defender nosso território e nossa cultura frente aos “brancos”, sabemos exigir respeito.	Temos muita dor pelo que se perdeu da cultura e por não seguir os conselhos dos avós e dos anciões.
Em nossos territórios há união, se compartilham ideias e temos constituído associações para defender e proteger o território.	Utilização da cultura indígena pelos “brancos” em benefício próprio.
Agora há para os indígenas igualdade de direitos, territórios demarcados e protegidos por lei.	Não aceitamos que a educação dos “brancos” produzam a perda de nossa cultura, pois a educação escolar nos impedem de dançar e fazer coisas da vida tradicional.
Há mudanças, mas ainda preservamos em nossas comunidades médicos tradicionais e conhecimentos sagrados.	Dói saber que nossa gente esteja metida com álcool, droga e prostituição. Isto produz violência dentro das famílias e o mau uso do dinheiro.

Voltando ao evento, as indígenas na Colômbia, exercitaram a compreensão das mudanças* ocorridas no mundo indígena, indicando o que gostam ou não nas situações enfrentadas àquela altura. Essas ideias são apresentadas no quadro 1, na página à esquerda.

As indígenas indicam como positivo as mudanças que asseguram direitos étnicos e não violam os conhecimentos tradicionais. Mas, a partir de suas experiências refletem sobre as mudanças que possuem repercussão sobre os modos de vida indígena, impedindo-as de viver conforme suas normas, além de trazer mazelas com as quais os povos indígenas não conseguem conviver.

As indígenas reunidas no evento não restringiram suas observações ao cotidiano, dedicaram-se a traçar planos* para o futuro. Afinal ninguém vive sem objetivos, sem visão do amanhã.

Entre as proposições para o amanhã (de futuro) feitas pelas indígenas mulheres na Colômbia, selecionamos algumas:

- Ensinar a cultura às crianças desde a mais tenra idade para que na escola aprendam coisas novas, mas não esqueçam como se canta, dança, narra histórias, corta mandioca entre outras práticas. É preciso entender as duas culturas: a branca e a indígena, para saber utilizar as duas.
- Manter os ensinamentos das atividades tradicionais, como produzir artesanato, pescar e outras que fortaleçam a cultura.
- Promover a aprendizagem da língua materna e paterna às crianças, apoiando a educação bilíngue.
- Fortalecer a organização do território como base fundamental para gerir a economia e manter os costumes e a cultura.
- Não “vender” o território, conservá-lo usando-o bem, porque é ele que fornece alimentos para nossas crianças.
- Aprender castelhano [se fosse no Brasil seria português] e o pensamento dos “brancos” para poder defender-se. Assim se demonstra ao “branco” o que vale o povo indígena.
- Promover a existência de pequenas empresas na comunidade para que os jovens não sejam obrigados a trabalhar fora.
- Apoiar os jovens que querem realizar cursos de educação superior para que em breve voltem e trabalhem na comunidade sem perder a identidade cultural.

Para as indígenas na Colômbia o mais importante é permanecer indígena, sem deixar de aprender com os “brancos”, pois são obrigados pelo contato a conviver entre dois mundos, um dos quais lhe é hostil, como se viu nos fragmentos de fala anteriormente citados para falar de responsabilidade social em face das mudanças e da expectativa de futuro.

No Brasil, as dificuldades e as ações indicativas de reação dos povos indígenas não são muito diferentes do que se observou pela voz de indígenas na Colômbia. Os movimentos indígenas* representados por diversas organizações e lideranças se reúnem em assembleias e eventos, além de se empenharem em publicações que objetivam comunicar suas decisões e produzirem material de uso político na luta que continua diuturna. Entretanto, mesmo sem comunicar por escrito suas decisões, os povos indígenas mantêm ativos seus conselhos de anciões, os quais indicam os caminhos a serem percorridos. E não precisam da escrita, pois possuem um método infalível, discursar, conversar e, sobretudo, reiterar as tradições oralmente. As narrativas, muitas vezes longa, são repetidas aos jovens que assim guardam na memória e vão se habilitando ao exercício de “ser indígena” pertencente a este ou aquele povo.

Os *Ashaninka*,* conhecidos na literatura como *Kampa*,* tiveram a terra demarcada em 1992, após um processo de identificação iniciado em 1985. Sobre o processo diz Francisco *Pyanko*:

até então, nós vivíamos na terra dos outros e por isso procurávamos ficar sempre em lugar mais tranquilo. A gente foi identificando as áreas onde não havia seringa [borracha], pois eram ocupadas pelos brancos, onde eles faziam suas colocações [locais de coleta do látex da borracha] é que nós fomos ocupando [retomando]. A partir de 1985, quando iniciamos a conquista de nossa terra, começamos a estabelecer uma relação com o governo brasileiro, através da Funai [Fundação Nacional do Índio] para discutir a criação de um território para o povo Ashaninka. Naquele momento, para nós foi muito difícil entender, a gente pensava: “será que é verdadeiro isso?”; “será que não estão criando mais problemas para nós?”. Mas através de relatos passamos a entender que outras terras também foram conseguidas por outros índios, e que estava havendo uma mobilização em

INFLEXÃO 2

Para avaliar a importância do que dizem as indígenas, reflita sobre o assunto. É possível viver sem observar as normas que se cria para viver? Sem acesso à terra é possível produzir alimentos? Proibidas de falar a língua e exercitar suas práticas, é possível viver? Pense em uma pessoa nascida e criada próximo ao rio, ela vive sem pescar? Uma pessoa religiosa pode viver sem ir à Igreja? Uma pessoa que é alérgica a lactose (produtos derivados do leite ou que contenham leite) pode viver comendo queijo? Sem acesso a produtos sem lactose?

nível nacional para a identificação das terras indígenas no Brasil. Havia vários povos na mesma luta e nós fomos incorporando aos poucos a ideia de ter uma terra só pra nós (APIWTXA/AMAAIAC/CPI-AC, 2007: 7).

É preciso analisar o depoimento de *Pyanko* e refletir que antes do contato com os “brancos” as fronteiras não tinham fim, mas eram respeitadas pelos demais povos indígenas. Após o contato vieram os problemas e eram tantos que só aos poucos os *Ashaninka* acreditaram nos propósitos do governo brasileiro.

Prossegue *Pyanko*,

temos que pensar num desenvolvimento que respeite a todos. Hoje, eu acho que talvez a gente tenha conseguido chegar ao nível mais alto, possível, em termos de conforto, de tranquilidade, de liberdade, de autonomia. Agora, o nosso trabalho é manter isso. [...] Quando eu falo da gente ter alcançado esse nível mais alto, estou falando da consciência de se ter um território, de saber da importância dele, dos rios com águas limpas, com peixes. Com as florestas, com espécies da fauna e flora sendo cuidadas – falo dessa consciência que a comunidade tem sobre o presente e o futuro (APIWTXA/AMAAIAC/CPI-AC, 2007: 10).

Segundo *Pyanko*, “ter consciência” dos problemas é enfrentar o presente e o futuro. É lutar em meio aos “brancos” e os *Ashaninka* são incansáveis. Não foi sem proposta política que ocuparam a Secretaria de Educação no Acre e formularam um *Plano de gestão territorial e ambiental da terra indígena Kampa [Ashaninka] do Rio Amônia* para seu povo e com o seu povo.

Do **plano de gestão dos *Ashaninka*** retirou-se algumas observações válidas para qualquer comunidade na Amazônia, por exemplo:

SEMENTES DE ARTESANATO: plantar as sementes que são utilizadas para o artesanato próximo das casas de moradias. Não devemos derrubar as árvores para fazer a coleta de sementes, devemos fazer sempre um manejo sustentável. (APIWTXA/AMAAIAC/CPI-AC, 2007: 51).

INFLEXÃO 3

Será que apenas os povos indígenas da Colômbia preocupam-se com o seu lugar no mundo e com as suas responsabilidades sociais? Você, os seus pais, os seus vizinhos, e muitas outras pessoas preocupam-se com o assunto? E os povos indígenas no Brasil? Será que os coletivos indígenas existentes no Brasil preocupam-se com estas questões? Pense sobre o assunto, enquanto apresentamos o caso brasileiro.

Para conhecer a versão completa do **plano e das propostas *Ashaninka***, consultar: APIWTXA/AMAAIAC/CPI-AC. *Plano de gestão territorial e ambiental da terra indígena Kampa [Ashaninka] do Rio Amônia*. Rio Branco/Acre. Comissão Pró-Índio do Acre, 2007. É possível consultar, também, o espaço virtual da Associação para compreender melhor os *Ashianinka*: [\[apiwtxa.blogspot.com.br/\]](http://apiwtxa.blogspot.com.br/).

CACHORRO CAÇADOR: fica proibido o uso de cachorro (paulista, americano etc.) para caça de animais grandes (veado, porquinho, quexada, anta) em áreas mais distantes. O cachorro que não é de raça caçadora pode caçar os animais pequenos que atacam o roçado, como a paca, a capivara, a cotia etc. Cada família pode criar apenas dois cachorros. (APIWTXA/AMAAIAC/CPI-AC, 2007: 57)

INFLEXÃO 4

O que da experiência *Ashaninka* pode ser incorporado entre as “nossas” preocupações com as pessoas e o meio ambiente no Brasil ou na América Latina? Como usar a experiência das indígenas na Colômbia associada à experiência dos *Ashaninka*? É possível fazer um plano de gestão para sua escola? Para a sua comunidade? Para o seu bairro? Pense no tema! Imagine como fazer!

As observações contidas no plano demonstram que os *Ashaninka* aprenderam com os “brancos” o uso dos cachorros nas caçadas, mas descobriram também que há “tipos” diversos de cachorro e que cada tipo deve ser utilizado com parcimônia de acordo com o lugar e as interações que se mantém com o ambiente. Pode-se dizer que os *Ashaninka* tiram proveito do aprendizado com os “brancos”, com a mesma sabedoria que as indígenas na Colômbia, pois não desprezam o conhecimento originado pelo contato e adaptam o mesmo a seus usos.

Se você se interessou pelos *Ashaninka* saiba que eles pertencem a família linguística Aruak* (ou Arawak) e vivem no Brasil e no Peru. Transitam pela fronteira internacional com desenvoltura, pois estavam nas terras antes da chegada dos invasores europeus (portugueses e espanhóis). São conhecidos como: *Ande*, *Anti*, *Chuncho*, *Pilcozone*, *Tamba*, *Campari*, mas na literatura antropológica e missionária são chamados *Campa* ou *Kampa*. *Ashaninka* é a autodenominação que traduzida significa: “meus parentes”, “minha gente”, ou ainda, “meu povo.” A história de luta dos *Ashaninka* “inicia” com o rechaço do Império Inca, passando pela economia extrativista da borracha do século XIX e a exploração madeireira, na década de 80, do século passado.

É um povo ativo que valoriza a sua cultura, afora ser movido por agudo senso de liberdade, disposto a ir às últimas consequências na defesa de seu território. É admirável, como se viu linhas atrás, a capacidade dos *Ashaninka* de conciliar costumes, valores e tradições com ideias e práticas do “mundo dos brancos”, especialmente quando o tema é sustentabilidade socioambiental.

VIOLAÇÃO DE DIREITOS ÉTNICOS

A violação de direitos étnicos é, em parte, quando não totalmente, movida por atitudes racistas que são cultivadas de forma arraigada, desconsiderando a possibilidade de relativizar*, de reconsiderar, mesmo conhecendo a importante contribuição dos povos indígenas a cada um de nós e ao Brasil. No dia a dia, os indígenas são considerados como sujeitos de seus destinos e o resultado é a discriminação, pois se acredita que eles nada têm a oferecer. Não se discrimina unicamente os povos indígenas, alguns outros coletivos também são alvos do racismo, caso dos quilombolas, dos ribeirinhos, dos assentados entre tantos outros grupos.

Os povos indígenas, no entanto, são incansáveis na busca de direitos, na luta pela igualdade. Considerando a luta, é imperioso perguntar: será que não é tempo de conhecer os povos indígenas e de levar em conta a sua experiência? Para responder às interrogações, lembre-se que a igualdade deve ser o lema* (a missão), especialmente em um país multicultural encravado em um continente também plural, onde a diversidade cultural, ou seja, as múltiplas formas de estar no mundo e de produzir cultura respondem presente.

Permanecendo no Brasil, há experiências de povos indígenas que se enfrontam nas políticas de educação, pois suas vivências e experiências precisam ser valorizadas para que as pessoas indígenas e suas culturas sejam respeitadas e afirmadas. O desafio, no campo da educação, é “construir” sociedades em que a leitura e a escrita possam ser instrumentos de promoção de direitos e justiça que resulte no fortalecimento cultural dos povos etnicamente diferenciados (Paraná 2012: 6; 2012a: 7).

Segundo Valdir José Kokój (*Kaingang**) a importância da educação é crescente:

os estudantes estão se formando para ajudar as lideranças, para aprender junto. Antigamente eram usadas armas pesadas para nos destruir e agora são os papéis, os documentos. O índio para conseguir as coisas tem que ser com muita luta. As bolsas para os estudantes foi uma briga, nada vem de graça (Paraná 2012a: 20).

Conheça mais sobre os *Ashaninka* e demais povos indígenas. Consulte os sites do Laboratório de Pesquisa em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento (LACED) do Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social (PPGAS) do Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro para leituras acadêmicas produzidas por antropólogos e intelectuais indígenas [www.laced.etc.br/site/]; e do Instituto Socioambiental (ISA) para informações sobre povos indígenas e notícias socioambientais: [www.socioambiental.org/].

Valdir Kokój aponta a mudança da estratégia dos “brancos” em relação aos indígenas e constata que como a “guerra” é de papel a educação escolar indígena é urgente, inclusive em nível superior.

Kokój pertence ao povo *Kaingang* que habita as terras do atual sul do Brasil, nos estados de São Paulo, Paraná, Santa Catarina e Rio Grande do Sul, espalhado em áreas rurais e urbanas em cerca de 30 terras que representam uma ínfima porção dos antigos territórios. Em 2009, se constituíam em 33.064 pessoas. Como os *Ashaninka* e outros povos indígenas, chegar ao século XXI, exigiu força e determinação dos *Kaingang* desde o final do século XVIII, passando ao século XIX quando os primeiros chefes políticos tradicionais “concordaram” em “aliar-se” aos conquistadores brancos, tornando-se “capitães”. Capitães esses que aliciados pelos “brancos” foram fundamentais no cerco, dito de paz (Souza Lima, 1995), que resultou na pacificação de dezenas de grupos resistentes aos invasores que terminaram vencidos “pacificados”* e dizimados entre 1840 e 1930. Os desdobramentos da trágica história foram: (1) o processo de expropriação de terras; (2) o acirramento dos conflitos entre índios e brancos; (3) os conflitos intragrupos *kaingang*, uma vez que o faccionalismo* que impera entre os grupos jê* foi potencializado pelo contato.

Algumas questões continuam prementes na pauta dos movimentos indígenas no Brasil: terra, educação escolar e saúde, apesar de asseguradas pela Constituição de 1988 continuam pendentes e os indígenas no norte ou no sul do Brasil continuam vulneráveis à ausência de políticas públicas que garantam direitos legítimos.

Reunidos por ocasião da *Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Território, Meio Ambiente e Desenvolvimento* durante a Rio-92, 118 povos indígenas, oriundos de todos os continentes, escreveram a *Carta da Terra*. O documento apresenta os problemas enfrentados pelos povos indígenas aqui e alhures, além de requerer providências referentes ao respeito dos direitos étnicos. Lendo cuidadosamente a *Carta*, observa-se que as reivindicações ainda são atuais e de lá pra cá se passaram 22 anos. Os ouvidos dos diversos estados nacionais, entre eles o Brasil, continuam mocos, sem escutar e respeitar os direitos indígenas.

Dizem as lideranças na *Carta*:

Nossos antepassados sempre nos ensinaram a sermos verdadeiros e corajosos, quando queremos vencer desafios e sermos respeitados. Por isso, quando a ONU decidiu realizar a RIO-92, vários indígenas componentes do Comitê Intertribal - 500 Anos de Resistência, responsável pela articulação no Brasil, idealizaram e decidiram concretizar a Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Território, Meio Ambiente e Desenvolvimento.

Observem a coerência das reivindicações dos povos indígenas, por intermédio dos itens da *Carta*:

25. Os Povos Indígenas devem ter assegurado seus direitos e sua ciência, linguagem, cultura e educação, incluindo aspectos biculturais e bilíngues através do reconhecimento formal e informal com a participação da família e da aldeia assegurado.

26. O direito dos Povos indígenas à saúde deve incluir a sabedoria tradicional dos anciões e curandeiros indígenas. O reconhecimento à medicina tradicional e seu poder preventivo e espiritual devem ser reconhecidos e protegidos contra formas de exploração.

29. Recomendamos que os direitos da mulher indígena sejam respeitados. Elas devem ser respeitadas na sua região local e a nível nacional e internacional.

30. Os direitos históricos já mencionados dos direitos indígenas devem ser assegurados nas leis de cada país.

Apesar da diversidade cultural dos povos indígenas, os movimentos e organizações indígenas se mantêm atentos aos direitos e reivindicações. Tomando as referências expostas no texto, pode-se afirmar que: as indígenas mulheres da Colômbia; os *Ashaninka* da fronteira do Brasil com o Peru, no hoje estado do Acre; os *Kaingang* estabelecidos no sul do Brasil; e as lideranças mundiais presentes a Rio-92 reivindicam a uma só voz respeito aos direitos que estão assegurados por leis nacionais e internacionais.

POSSIBILIDADES DE AÇÃO

Se eu fosse professora do ensino básico e/ou médio no Brasil me curvaria diante dos fatos apresentados e pensaria como usá-los. Talvez ficasse receosa, pois os depoimentos são contundentes e ficaria me perguntando o que fazer para que os estudantes, os pais, os vizinhos da escola, os moradores do bairro e outras pessoas conhecessem o assunto. Eu insistiria na questão, pois segundo o IBGE, na região norte, há 305.873 pessoas indígenas; e só no estado do Pará são 39.081 indígenas. No Brasil, os indígenas contabilizam, no mundo rural, 502.783 pessoas e em área urbana totalizam 315.180 moradores. Existem, segundo o Censo de 2010, 817.963 pessoas indígenas. Portanto, a importância dos grupos etnicamente diferenciados é crucial para a convivência cotidiana. É provável que cada um de nós conheça pessoas indígenas, e é possível vê-las nos bancos escolares, apesar das barreiras interpostas entre os povos indígenas e o acesso à educação escolar.

Como sou interessada no assunto e há algum tempo fui professora de escolas públicas e particulares na Amazônia, mais precisamente no estado do Pará, comecei a “matutar”, como dizia minha avó quando tentava armar uma estratégia de ação para que as netas acreditassem nas narrativas com as quais nos atraía nas noites em que a televisão ainda não era rainha. Ora, se as aulas costumeiras forem “aposentadas” é possível inovar e incluir o tema no dia a dia da escola. Vamos lá, a ordem é refazer os caminhos em sala de aula.

Primeiro, consiga trazer à escola pessoas que pensam e vivem experiências com povos indígenas, podem ser indígenas estudantes, antropólogos e educadores. Tome a iniciativa de realizar ao longo do semestre as atividades que indico a seguir. A ordem não é obrigatória, é apenas uma sugestão à qual você e os estudantes devem acrescentar itens e estratégias, afinal vocês conhecem melhor a escola e seu entorno. Entre as muitas possibilidades, é possível:

- Chamar pessoas indígenas para vir à escola.
- Preparar os estudantes estimulando-os a conhecer as palavras que, no texto, estão com **asterisco***.
- Tentar elaborar um glossário dos termos elementares do texto, garanto que não será difícil, pois os estudantes sabem chegar aos *sites* na *web*.

- Não desprezar a contribuição dos estudantes, mesmo que ela contenha um viés que você identifique ou classifique como racista, use o fato para mostrar como o racismo está “embutido” em nós, a ponto de não nos darmos conta! É preciso, como dizem os jovens “desapegar”.
- Preparar os estudantes para perguntar o que desejam saber sobre os povos indígenas aos convidados, expressando sua curiosidade e o conhecimento adquirido na preparação do trabalho.
- Se organizar para que a pessoa convidada relate casos de racismo, assim todos aprendem a partir da vivência e podem identificar outros casos facilmente. É assim que se combate o racismo.
- Reunir os estudantes em volta do visitante ilustre e promover um debate quente que repercuta durante muito tempo na escola, que chegue aos ouvidos dos pais, dos vizinhos, despertando a curiosidade geral.

Para que o êxito aconteça, não esqueça que, no caso dos povos indígenas, as pessoas não acreditam que praticam o racismo, elas pensam que são engraçadas contando piadas nas quais os indígenas são apresentados de forma **estereotipada**⁴. Piadas são formas racistas de menosprezar os grupos etnicamente diferenciados. Uma forma de combater o racismo, para além dos debates, é reunir fotos e documentos sobre os povos indígenas e organizar uma pequena exposição sobre o tema. Incentive os estudantes a irem aos *sites* produzidos pelos próprios indígenas, assim eles se apercebem não apenas da diferença entre nós e eles, mais entre eles mesmos, o que facilita a compreensão e valorização da diversidade cultural.

Consolidadas as atividades na escola, os professores podem preparar os estudantes para participar de reuniões em locais nos quais existam pessoas dispostas a conversar ou a assistir peças teatrais, filmes, músicas que falem do combate ao racismo. Daí é fazer uma boa seleção de materiais de apoio e partir para ação no entorno da escola.

Combatendo o racismo, você, professor experiente, e seus estudantes podem construir um projeto de inclusão social que compreenda o respeito às diferenças. A comunidade escolar e do entorno da escola, por certo, terá os casos de “bullying” diminuídos, acolherá com respeito pessoas étnica e racialmente diferenciadas e pessoas com

deficiência. Ou seja, vocês promoverão uma melhor compreensão do “outro”, da diferença e assim prepararão cidadãos para o Brasil que se quer e precisa ser plural, para ser mais.

A inflexão obrigatória é: tentar, tentar e tentar! É dever de cidadania produzir um mundo sem exclusões e sem racismo.

PARA AMPLIAR OS CONHECIMENTOS:

[indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2]

[www.culturabrasil.org/zip/cartadaterra.pdf]

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- APIWTXA/AMAAIAC/CPI-AC. *Plano de gestão territorial e ambiental da terra indígena Kampa [Ashaninka] do Rio Amônia*. Rio Branco/Acre, Comissão Pró-Índio do Acre, 2007.
- BECKHAUSEN, Marcelo Veiga. As consequências do reconhecimento da diversidade. In SCHWINGEL, Lúcio Roberto (org.). *Povos indígenas e políticas públicas de assistência social no Rio Grande do Sul*: Subsídios para a construção de políticas públicas diferenciadas às Comunidades Kaingang e Guaraní. Porto Alegre, Secretaria do Trabalho, Cidadania e Assistência Social (STCAS) do Rio Grande do Sul, s/d.
- BELTRÃO, Jane Felipe; OLIVEIRA, Assis da Costa. Povos Indígenas e Cidadania: inscrições constitucionais como marcadores sociais da diferença na América Latina, *Revista de Antropologia* (USP. Impresso), v. 53, 2010, pp. 716-744.
- CABALZAR, Aloisio (org.). *Manejo do Mundo: conhecimentos e práticas dos povos indígenas no Rio Negro, Noroeste Amazônico*. São Paulo/São Gabriel da Cachoeira/AM, Instituto socioambiental (ISA)/Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), 2010.
- FUNDACIÓN ETNOLLANDO. *Primer Encuentro de Mujeres Indígenas de la Amazonia Colombiana*. Bogotá/Colômbia, Programa COAMA, 2004.
- FUNDO DAS NAÇÕES UNIDAS PARA A INFÂNCIA. *Cultura e identidade: comunicação para a igualdade étnico-racial – Guia de orientação para os municípios da Amazônia*. Selo UNICEF Município Aprovado Edição 2009-2012. Brasília, UNICEF, 2011.
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: O que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Vol. 1. Brasília: MEC/SECAD; LA-CED/Museu Nacional, 2006. Disponível em www.laced.mn.ufrj.br/trilhas/.
- PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. *Ler, escrever e SER GUARANI no Paraná*. Curitiba, SEED-PR, 2012.
- _____. *Ler, escrever e SER KAIKANG no Paraná*. Curitiba, SEED-PR, 2012a.
- PROGRAMA DAS NAÇÕES UNIDAS PARA O DESENVOLVIMENTO (PNUD). *Conferência Mundial dos Povos Indígenas sobre Território, Meio Ambiente e Desenvolvimento*. Rio-92. www.culturabrasil.org/zip/cartadaterra.pdf.
- SOUZA LIMA, Antonio Carlos. *Um grande cerco de Paz: poder tutelar, indianidade e formação do Estado no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1995.



**DIREITOS
DIFERENCIADOS**

Educação em direitos humanos na escola: subsídios aos docentes e exercício da cidadania

ASSIS DA COSTA OLIVEIRA

A relação entre educação escolar e direitos humanos pode ser melhor trabalhada a partir de uma simples pergunta: por que trabalhar os direitos humanos na escola? Num primeiro momento, pode-se dizer que a temática dos direitos humanos adentra aos conteúdos curriculares como forma de provocar e promover o ensino e a aprendizagem de temas sociais relevantes, relacionados ao contexto local, nacional ou global, a fim de que a escola não esteja alheia a situações que mobilizam o interesse e/ou a afetação dos educandos e da comunidade escolar.

Por isso, temas como a violência na escola, drogas, sexualidade, poluição e diversidade étnico-racial devem ser tratadas na prática educacional partindo-se do pressuposto de que já fazem parte do cotidiano de vida ou de compartilhamento de informações dos próprios educandos. Ao tratar assuntos como estes como parte dos conteúdos curriculares é preciso incorporar referenciais do campo dos direitos humanos e, ao fazê-lo, construir a possibilidade de se pensar uma educação em direitos humanos calcada nas questões relacionadas ao contexto de vida dos educandos, da comunidade escolar e de outros grupos sociais locais, relacionando tais elementos com os conteúdos curriculares.

No entanto, isto nos coloca um segundo argumento: se os direitos humanos trazem temas sociais relevantes para o trabalho de ensino-aprendizagem na escola é porque, antes de tudo, existe uma crítica à concepção e ao papel da educação escolar, uma crítica às escolhas dos conteúdos curriculares e do que seria, de fato, uma educação de qualidade. Aqui, a mediação da qualidade da educação estaria ligada à efetivação do direito à educação de maneira condizente com os objetivos que o Estado brasileiro definiu no artigo 205 da Constituição Federal de 1988: pleno desenvolvimento da pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho.

Não é nenhum absurdo dizer que, na maioria das escolas e das secretarias de educação, a pauta da educação é sinônimo de “qualificação para o trabalho” e/ou “desenvolvimento da pessoa” numa perspectiva de aquisição de conhecimentos científicos definidos “de fora para dentro” que (supostamente) tornam o educando apto a progredir na escalada das etapas do ensino até o vestibular e, depois, ao ensino técnico, universitário ou ao emprego.

Mas será que é só isso mesmo o que cabe à educação escolar? E aquele terceiro elemento, de “preparo para o exercício da cidadania”, o que ele apresenta de importância para a construção da educação escolar? Como se relaciona com os direitos humanos e com o respeito às diversidades? De que forma é possível trabalhar com os direitos humanos na educação escolar? E, por fim, quais conteúdos podem ser trabalhados?

Eis as perguntas que vão orientar o desenvolvimento desse texto, sempre com o objetivo de trabalhar a mediação dos direitos humanos como ferramenta de qualificação da educação escolar e, ao mesmo tempo, de empoderamento dos sujeitos da comunidade escolar para se apropriarem de conhecimentos e se mobilizarem na luta por mudanças sociais amparadas na justiça social e nos direitos humanos.

CIDADANIA E DIREITOS HUMANOS COMO FUNDAMENTOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR

A cidadania é normalmente conceituada como o direito a ter direitos. Esse conceito parte da ideia de que na construção dos Estados nacionais, todos aqueles que se colocam como seus membros, inseridos no povo, têm assegurados um conjunto de normas que obrigam alguém (Estado, sociedade, família ou a si mesmo) a cumprir com aquele mandamento.

Se, por um lado, essa construção da cidadania passa a ideia de que todos temos direitos e, portanto, de que existe uma condição geral do ser humano de reivindicar determinados direitos que ninguém pode lhe negar – como direito à vida, à liberdade, à moradia e à educação –; por outro, é bem verdade de que é preciso explicar melhor que pessoa e que direitos são esses. Daí surge uma segunda questão, a que Bobbio (2004) denominou de especificação dos direitos e dos sujeitos, é dizer,

a de que determinados grupos sociais (mulheres, crianças, negros, povos indígenas, grupos LGBT, entre outros) passam a ter direitos que consigam abarcar suas diversidades com o objetivo de valorizar as identidades e de protegê-las contra as situações de desigualdade e discriminação que as atingem devido serem o que são e terem que conviver num mundo que coloca suas diferenças como elementos de inferioridade e de desigualdade do tratamento.

ATIVIDADE

ATIVIDADE 1

Um trabalho interessante a ser feito com os educandos é propor que eles possam escrever em uma palavra ou em poucas palavras o que compreendem por cidadania e/ou por direitos humanos. Também não precisa ser escrito, pode-se pedir um desenho, uma imagem de jornal ou de revista, até mesmo uma letra de canção ou de poesia, feito de maneira individual ou em grupo. Assim, o docente pode compreender melhor o entendimento de cada educando sobre esses termos e quais elementos de sua realidade social utiliza para relacionar com tais questões. E daí tirar muito conteúdo para o debate.

Nessa primeira perspectiva de cidadania surge uma ideia de direitos humanos ligada à noção de inclusão social. Aqui, tão válido quanto perguntar quem são os sujeitos incluídos nos direitos humanos, é indagar pelas novas formas de exclusão e quem seriam, ainda hoje, os excluídos dos direitos humanos ou excluídos da efetivação deles? Logo, tais indagações provocam a sensibilização do olhar sobre as relações sociais que ocorrem em cada contexto, inclusive o escolar, a fim de atentar para formas de produção de opressões e violências, mas

também fomentam a ideia de inacabamento dos direitos humanos, é dizer, de que eles “estão sendo gestados permanentemente pelos diversos sujeitos sociais em sua diversidade”, de acordo com Carbonari (2009: 146). E, portanto, de que novos direitos estão por surgir a cada momento histórico, não devido à benevolência ou vontade de algum político ou do Estado, mas devido ao segundo elemento que compõe a cidadania, a da dimensão participativa, abaixo trabalhada.

A cidadania também está relacionada à dimensão da convivência social. Nessa perspectiva, antes de ser uma ordem jurídica, apresenta-se como um valor ético embasado, ao mesmo tempo, no ideal de harmonia e respeito entre os sujeitos, mas também no imperativo da participação e da responsabilização de cada um pela garantia dos direitos humanos e enfrentamento das formas de violação. Sobre isso, vale a pena ler a poesia “Cidadania” [[www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php? obra_id=12432&poeta_id=313](http://www.avozdapoesia.com.br/obras_ler.php?obra_id=12432&poeta_id=313)], de Thiago de Mello, poeta amazonense:

Cidadania é um dever
do povo.
Só é cidadão
quem conquista o seu lugar
na perseverante luta
do sonho de uma nação.
É também obrigação:
a de ajudar a construir
a claridão na consciência
de quem merece o poder.
Força gloriosa que faz
um homem ser para outro homem,
caminho do mesmo chão,
luz solidária e canção”

Interessante notar como o poeta inverte a ideia de cidadania, da lógica do direito a ter direitos para o do “direito a ter deveres ou obrigações” de conquistar, de lutar e de ajudar. Três palavras que se voltam para a mesma questão: participação. Aqui, cidadania é sinônimo de participação social para que a conquista dos direitos humanos seja de fato obtida.

ATIVIDADE

ATIVIDADE 2

Forme grupos de 4 ou 5 educandos. Para cada grupo, entregue uma cópia impressa da poesia “Cidadania” de Thiago de Mello. Peça que leiam e debatam em grupo, registrando as principais questões debatidas numa folha de papel ou cartolina, com base nas seguintes questões: por que a cidadania é um dever, mais além de um direito? Como podemos conquistar o nosso lugar na cidadania? De que forma é possível gerar a “claridão na consciência” daqueles que governam nosso município, estado ou nação? Depois de feito o debate nos grupos, peça que cada um apresente as ideias discutidas para a turma, colocando questões e deixando livre para que outros educandos possam problematizar as ideias levantadas por cada grupo.

E a participação social deve começar pela própria participação estudantil nas atividades desenvolvidas na prática educacional. Traduzindo: trata-se do empenho de cada docente em gerar atividades e indagações que permitam que os educandos se sintam estimulados a expor seus conhecimentos e experiências, não apenas para participar do espaço educacional, mas para ter autonomia em descobrir os caminhos para a construção e a aquisição de conhecimentos.

Nessa segunda perspectiva de cidadania há um valor que transborda e que se conecta diretamente com os direitos humanos, o da democracia ou convivência democrática. A democracia não se reduz a uma forma de regime político de um Estado, mas de pensá-la, tal como pontuou **José (Pepe) Mujica**, ex-presidente do Uruguai, enquanto uma filosofia de vida, em algo que precisa se conectar à família, à escola, às organizações, grupos, partidos, constituindo a democratização de espaços e do conhecimento com base na participação, no respeito ao dissenso e às diferenças, na valorização de todos e todas.

FIQUE POR DENTRO!

A fala de José (Pepe) Mujica foi proferida numa conferência especial durante a VII Conferência Latinoamericana e Caribenha de Ciências Sociais, no dia 11 de novembro de 2015, em Medellín, na Colômbia. O vídeo de sua conferência está acessível pelo link: www.youtube.com/watch?v=5XTupnKHnVo.

E como a educação escolar se insere nesse debate de cidadania e direitos humanos? Para compreender, é preciso recuperar o objetivo constitucional do direito à educação indicado mais acima, o do “preparo para o exercício da cidadania”. Se a cidadania envolve todos esses elementos discutidos até agora, então o preparo que a educação escolar precisa ofertar deve estar intimamente relacionado e estruturado por tais referenciais.

Logo, o objetivo educacional de preparação para o exercício da cidadania significa que o conteúdo a ser trabalhado na escola precisa ir além das matérias curriculares tradicionais, além do conteúdo programático formal. Deve estar ancorado no imperativo de educar para a vida, a fim de que haja um desenvolvimento pleno do educando em suas múltiplas dimensões: cognitivas, sociais, políticas, afetivas, éticas e estéticas (Marinho, 2012).

Mas, se assim o é, então como fazer? Tal pergunta direciona a atenção para os aspectos metodológicos do como desenvolver práticas educacionais que trabalhem os direitos humanos, assunto do próximo tópico.

ELEMENTOS METODOLÓGICOS PARA A EDUCAÇÃO EM DIREITOS HUMANOS NA ESCOLA

A incorporação dos direitos humanos na prática educacional possui três mecanismos metodológicos que podem orientar o docente na definição de como abordar o assunto: tema gerador, interdisciplinaridade e transversalidade. Importante mencionar que tais suportes metodológicos podem (e até devem) ser trabalhados de maneira combinada. Vamos a eles!

O primeiro suporte é o do tema gerador. A expressão “temas geradores” faz parte da educação popular freireana, portanto, criada por Paulo Freire, e significa a busca da identificação de problemas sociais significativos para o contexto local que tenham o potencial de gerar o “desenvolvimento de” e a “correlação com” outros temas.

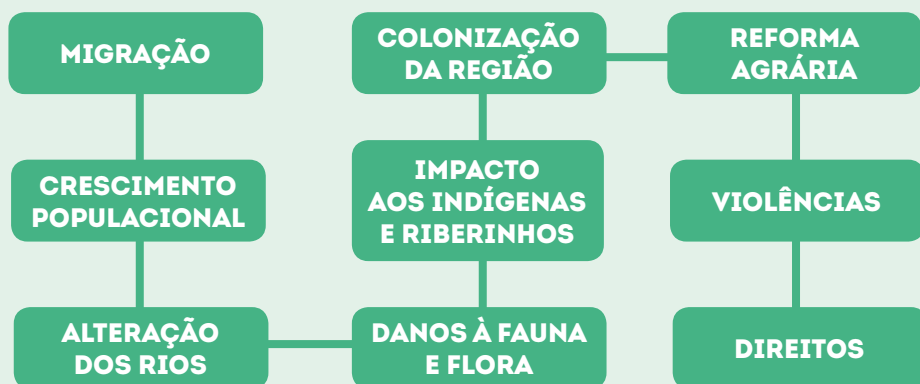
Por isso, é uma abordagem que valoriza a importância do trabalho com os direitos humanos a partir da identificação e da problematização de situações que tenham sentido e vivência para os educandos e outros agentes locais.

Para tanto, a busca dos temas geradores exige um trabalho de pesquisa e de diálogo investigativo do docente com os educandos e outros agentes locais (comunidade escolar, lideranças comunitárias, agentes comunitários de saúde, idosos, entre outros), mas podem ser bem trabalhados se, durante as práticas educacionais, o docente oportuniza momentos e dinâmicas (individuais ou de grupo) em que os educandos tenham que discutir e refletir sobre os problemas sociais que os afetam, podendo relacionar o assunto com os conteúdos trabalhados numa disciplina específica ou de maneira interdisciplinar.

NA PRÁTICA: TEMA GERADOR

As “oficinas pedagógicas” (Candau, 2008) são um recurso metodológico de resultado eficaz para se trabalhar na lógica do tema gerador. Tais espaços de construção coletiva podem se constituir na própria dinâmica da prática docente, e utilizam quatro momentos: aproximação com a realidade/sensibilização, aprofundamento/reflexão, síntese/construção coletiva e fechamento/compromisso. Em cada um desses momentos é necessário prever dinâmica adequada, sempre levando em conta a experiência de vida dos sujeitos envolvidos no processo educativo (Candau, 2008). Nas oficinas pedagógicas de educação em direitos humanos que realizei com educandos, docentes e membros comunitários de comunidades rurais localizadas ao longo da Rodovia Transamazônica, no sudoeste do Pará, no ano de 2012, buscava identificar e problematizar os temas geradores por meio da seguinte dinâmica. Primeiro, entregava uma cópia da música “Comida”, do grupo musical Titãs, para cada participante. Depois, colocava a música inteira para que pudessem ouvir. Nesse caso, a música era ouvida a partir de um vídeo do Youtube, mas se só tiver o arquivo em áudio não tem problema. Se não tiver nenhum dos dois, é interessante pedir para que cantem por conta própria, fazendo um coro. Ouvida a música, pedia que elencassem quais as partes da música que mais gostaram e por qual motivo. Depois de um rápido debate, de uns 5 a 10 minutos, que já me sinalizava algumas questões que tinham relação com o contexto local e os problemas sociais, entregava uma folha de papel A4 em branco e pedia que a dobrassem no meio. Numas partes, tinham que colocar a pergunta “A escola tem fome de que?”, na outra parte, a pergunta “A comunidade tem sede de que?”. Assim, pedia para que cada um apresentasse o que escreveu e aquelas

O desafio está em partir do contexto local, mas não se limitar a ele. A articulação e conexão do tema gerador com assuntos e conteúdos que trabalhem a aproximação com realidades externas que tenham elementos comuns com o vivenciado localmente é muito importante para ampliar a compreensão das causas e das consequências de tais situações, de como outros sujeitos vem tratando/intervindo (n)a questão, enfim, da conexão entre contextos em prol de uma leitura crítica da realidade.



questões que eram mais repetidas ou tinham uma intensidade maior de violação de direito ou de afetação às pessoas eram selecionadas para a problematização posterior, como temas geradores de outros temas para debate e para aprendizagem sobre o entrelaçamento com os direitos humanos. Porém, não necessariamente é preciso trabalhar as questões que forem surgindo na mesma atividade educacional. Em muitas comunidades rurais, a dinâmica acabou produzindo um único tema, a construção da Usina Hidrelétrica de Belo Monte e os impactos que ela estava causando (ou poderia causar) na vida das pessoas e nos seus direitos. O debate desse tema gerador gerava uma série de outros temas, elencados no gráfico acima.

Meu interesse, ao final da oficina, era demonstrar que cada um desses temas pode ser trabalhado em disciplinas curriculares da escola, como a poluição e danos à fauna na Biologia e/ou Física, o crescimento populacional na Matemática e/ou Geografia, a situação dos povos indígenas e comunidades ribeirinhas na História e/ou Estudos Amazônicos.

O segundo mecanismo metodológico é a interdisciplinaridade. Trata-se da interação entre as diferentes disciplinas curriculares – e dos docentes que as compõem – para o desenvolvimento de atividades educacionais que trabalhem com temas relacionados aos direitos humanos. Tal intento é menos uma questão de vontade docente, e mais uma necessidade pedagógica no trabalho com os direitos humanos que acabam envolvendo assuntos como meio ambiente, saúde, violência, discriminação, identidade, entre outros, que exigem a colaboração e coordenação entre diferentes disciplinas curriculares para o trato adequado e enriquecedor.

NA PRÁTICA: INTERDISCIPLINARIDADE

O trabalho interdisciplinar com questões que envolvem os direitos humanos pode ser planejado para ocorrer na sala de aula ou fora dela, em atividades dentro ou fora da escola. Um momento especial é a Feira de Ciência ou Feira da Cultura que cada escola desenvolve ao menos uma vez no ano, na qual é possível escolher um tema em direitos humanos, de preferência um tema gerador, que possa ser trabalhado por cada docente e pelos seus educandos gerando múltiplas formas de pesquisa, produção de conhecimento e exposição de conteúdo. Outro momento de especial trabalho interdisciplinar são as datas comemorativas que existem no calendário, como o 8 de março (dia da mulher), 18 de maio (dia de combate ao abuso e à exploração sexual de crianças e adolescentes), 5 de junho (dia mundial do meio ambiente), 20 de novembro (dia nacional da consciência negra), entre outras. Para exemplificar, apresenta-se trechos do texto de Mariene Gomes, professora de Ensino Religioso e Ensino de Artes de diversas escolas públicas de Altamira/PA, refletindo sobre sua prática docente:

De 2001 a 2007, quando ministrava aulas de Ensino Religioso e de Ensino da Arte nas escolas Dom Clemente, Octacílio Lino e José Edson Burlamaqui de Miranda, com apoio da direção, dos colegas, do Movimento de Mulheres, bem como, com a utilização dos materiais referentes aos Projetos Sentinela e Florescer, intensifiquei minhas atividades, fazendo vários trabalhos sobre abuso sexual. Inclusive fazendo júri-simulado sobre o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) e o julgamento das crianças emasculadas em Altamira. Sempre que discutia estes temas em sala de aula, algumas adolescentes confessavam que eram assediadas por parentes (quase todas era abuso intrafamiliar).

Logo, a interdisciplinaridade na prática educacional dos direitos humanos é um chamado ao trabalho docente coletivo, ao reconhecimento da incompletude do conhecimento da realidade, dos direitos humanos e da ciência que cada disciplina curricular, portanto, que cada profissional possui a partir de sua formação acadêmica, ao mesmo tempo em que reconhece o diálogo e a interação entre as disciplinas e os profissionais como elemento fundamental para o desenvolvimento de uma educação com mais qualidade de análises e reflexões.

[...]

A partir 2007 até o presente momento, atuo na Escola Edson Burlamaqui de Miranda onde obtive maior êxito, uma vez que ela trabalha em parceria com os movimentos sociais e as instituições que atuam em defesa da garantia dos direitos e da infância. Desde então participo da Campanha 18 de Maio, envolvendo os estudantes, professores e servidores da referida escola e demais circunvizinhas, promovendo ações para mobilização da sociedade com relação ao tema.

Este trabalho é feito em sala de aulas realizando diversas dinâmicas, como: formação de grupos para debates, teatro, poesias, rimas, jograis, construção de brinquedos e brincadeiras, músicas sobre os direitos da criança, a criação do desenho que é usado nas campanhas de 18 de maio; bem como, cantigas de rodas infantis e através delas dialogando e eles contam suas experiências e a dos outros, inclusive, as de vitimização.

[...]

Não posso deixar de relatar o Projeto Oito de Março, Dia Internacional da Mulher, que desenvolvo, anualmente, na Escola Burlamaqui. Nele, várias ações são realizadas na sala de aula e fora dela, com manifestações pelas ruas do bairro Boa Esperança, contra a violência que acontece com as mulheres, muitas delas mães de nossos alunos. As dinâmicas realizadas são as mesmas do projeto anterior. Costumamos fazer um roteiro de caminhada parando em frente as casas de seis mulheres assassinadas pelos ex-companheiros, os quais ainda não foram punidos (Gomes, 2014: 170-171).

O terceiro elemento é o caráter transversal dos direitos humanos, ou seja, que se tratam de conteúdos que podem (e devem) perpassar todas as disciplinas curriculares, não se restringindo apenas as disciplinas das Ciências Humanas, como História, Geografia, Estudos Amazônicos e Sociologia, mas ao conjunto delas, obviamente gerando o desafio de estimular os docentes das diferentes disciplinas curriculares para refletir como sua disciplina pode abordar temas relacionados aos direitos humanos.

A transversalização dos direitos humanos nas disciplinas curriculares exige a capacidade criativa do docente de adaptação e, por vezes, reformulação dos conteúdos curriculares a partir do entrelaçamento

NA PRÁTICA: TRANSVERSALIDADE

A pergunta que deve mobilizar o docente é como o ensino de minha disciplina curricular pode dialogar com a educação em direitos humanos? Tal pergunta pode ser facilitada pela leitura e aproveitamento dos “Parâmetros Curriculares Nacionais – Temas Transversais”, organizados em quatro eixos (Meio Ambiente; Orientação Sexual; Pluralidade Cultural; Saúde) pelo Ministério da Educação (MEC), que oferecem subsídios para o trabalho transversal desses temas, os quais discutem direta ou indiretamente pautas de direitos humanos. No entanto, é uma pergunta que demanda que o docente reflita sobre a possível interlocução entre os objetivos de sua disciplina de ensino e os princípios da educação em direitos humanos para a educação básica – os elencados no próximo capítulo – de modo a construir pontes de diálogo que possam oferecer caminhos de incorporação da temática dos direitos humanos. Laura Mello, professora de História, ao refletir sobre a mesma pergunta, coloca as seguintes questões para pensar a relação entre ensino de História e educação em direitos humanos:

dos mesmos com a realidade social local e as pautas de direitos humanos, ou, dito inversamente, é a possibilidade de inserção dos dois últimos aspectos nos conteúdos programáticos das disciplinas ofertadas na escola (Matemática, História, Português etc.) para a problematização do conhecimento – por vezes, das discriminações e desigualdades que o conhecimento científico produziu (e produz), especialmente em materiais didáticos que procuram representar de maneira estereotipada ou descontextualizada assuntos ligados a grupos socialmente vulnerabilizados, como os povos indígenas – e diálogo sobre as formas de instrumentalização para intervenção social.

Ainda que consideremos muito relevante a questão da estruturação curricular do ensino de história, sobretudo na sua relação com a discussão das matrizes historiográficas e as questões mais atuais do campo da educação, afirmamos que a interface com a temática dos direitos humanos se faz presente em qualquer dos caminhos escolhidos pelo professor na seleção dos conteúdos para o ensino, desde que ele se coloque dentro de uma perspectiva crítica no ensino da história. E essa perspectiva supõe o compromisso de contribuir para desenvolver nos alunos a capacidade crítica com vistas a superar a visão do senso comum para que possam atribuir sentido ao vivido na perspectiva de uma cidadania ampla.

[...]

Um dos eixos fundamentais da educação em direitos é a educação para o 'nunca mais'. Segundo Sacavino (2000), a educação para o "nunca mais" propõe-se a resgatar a memória histórica, quebrando a "cultura do silêncio" e da impunidade. Exige manter sempre viva a memória dos horrores da história, buscando ressaltar as práticas e lutas dos movimentos sociais populares pelo reconhecimento e conquista de seus direitos e cidadania no cotidiano. No que se refere ao ensino de história essa proposta corresponde ao objetivo do resgate da memória histórica no sentido de manter viva a memória dos processos históricos (escravidão, genocídios, colonizações, ditaduras) que atentaram contra o essencial direto à dignidade da pessoa humana (Mello, 2008: 138-139).

CONTEÚDOS RELEVANTES DOS DIREITOS HUMANOS PARA TRABALHO NA EDUCAÇÃO ESCOLAR

O conteúdo dos direitos humanos a ser trabalhado na educação escolar deve ser selecionado de maneira adequada, de modo a possibilitar o estímulo ao pensamento crítico, à autonomia, à participação e à criatividade dos integrantes de cada atividade.

O Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos apresenta alguns indicativos de princípios que devem orientar o trabalho com os direitos humanos na educação básica:

- a.** a educação deve ter a função de desenvolver uma cultura de direitos humanos em todos os espaços sociais;
- b.** a escola, como espaço privilegiado para a construção e consolidação da cultura de direitos humanos, deve assegurar que os objetivos e as práticas a serem adotados sejam coerentes com os valores e princípios da educação em direitos humanos;
- c.** a educação em direitos humanos, por seu caráter coletivo, democrático e participativo, deve ocorrer em espaços marcados pelo entendimento mútuo, respeito e responsabilidade;
- d.** a educação em direitos humanos deve estruturar-se na diversidade cultural e ambiental, garantindo a cidadania, o acesso ao ensino, permanência e conclusão, a equidade (étnico-racial, religiosa, cultural, territorial, físico-individual, geracional, de gênero, de orientação sexual, de opção política, de nacionalidade, dentre outras) e a qualidade da educação;
- e.** a educação em direitos humanos deve ser um dos eixos fundamentais da educação básica e permear o currículo, a formação inicial e continuada dos profissionais da educação, o projeto político pedagógico da escola, os materiais didático-pedagógicos, o modelo de gestão e a avaliação;
- f.** a prática escolar deve ser orientada para a educação em direitos humanos, assegurando o seu caráter transversal e a relação dialógica entre os diversos atores sociais (Brasil, 2007: 32).

Todos esses princípios precisam ser levados em consideração quando no trabalho direto com o conteúdo dos direitos humanos, destacando que: (a) é preciso reconhecer que a escola não é o único espaço de produção de conhecimento, e que a interação com outros

espaços sociais, especialmente num contexto de diversidade cultural, é benéfico para o melhor entendimento das situações, dos sujeitos e dos conhecimentos que podem ajudar no processo de ensino-aprendizagem; (b) o trabalho coletivo e o respeito às ideias, opiniões e valores do outro, entendido como o respeito à diversidade, são marcas fundamentais de um trabalho com o conteúdo dos direitos humanos, pois assim se constrói a coerência entre o que se diz e o que se pratica, haja vista que a educação se dá, muitas vezes, não pelo o que se diz, mas pela forma de comportamento e as atitudes tomadas ou fomentadas, inclusive pelo docente; (c) o entendimento de que a educação em direitos humanos não deve ser algo trabalhado em alguns momentos ou num dia específico do calendário escolar, ao contrário, deve ser assumido como um projeto educacional, daí a importância de disputar sua inclusão no Projeto Político Pedagógico da escola e nos conteúdos que servem para a avaliação em cada disciplina.

Pois bem, mas, e quanto ao conteúdo dos direitos humanos? Normalmente, quando se fala em direitos humanos, pensa-se logo em normas jurídicas e em instituições que fazem uso dessas normas para a proteção de determinados indivíduos ou grupos. Isto não está errado, mas incompleto, pois os direitos humanos também são constituídos por valores, como a dignidade, a igualdade, a liberdade e a



ATIVIDADE

ATIVIDADE 3

Num intervalo de aula ou durante uma reunião pedagógica, estimule conversas com docentes e outros membros da comunidade escolar sobre as seguintes questões: como podemos iniciar ou ampliar o trabalho com conteúdo de direitos humanos na prática educacional? Com quem devemos buscar apoio ou orientação? Quais espaços dentro da escola são importantes para disseminar assuntos ligados aos direitos humanos?

fraternidade, que podem ser trabalhados na prática educacional de maneira independente ou combinados às normas jurídicas.

Assim, pode-se conceber o conteúdo dos direitos humanos como um conjunto de normas jurídicas e valores éticos que servem de subsídio para serem relacionados e problematizados a partir da realidade social local e dos conteúdos curriculares.

Quanto às normas jurídicas, elas podem ser divididas entre aquelas que o Estado brasileiro produziu, dito legislação nacional, e as que foram produzidas no plano internacional, a partir, sobretudo, da Organização das Nações Unidas (ONU) e da Organização dos Estados Americanos (OEA), chamados de tratados internacionais de direitos humanos, estruturados em declarações, pactos e convenções, principalmente.

Há um conjunto de documentos jurídicos que contém direitos humanos que podem ser classificados como gerais ou universais, isto é, que tem validade e aplicação para todas as pessoas. No quadro abaixo listam-se os documentos mais importantes, assim como os *sites* onde podem ser baixadas as versões oficiais de maneira gratuita:

DOCUMENTOS JURÍDICOS INTERNACIONAIS

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos Humanos. Disponível em: [www.dudh.org.br/wp-content/uploads/2014/12/dudh.pdf]

_____. Pacto Internacional de Direitos Cíveis e Políticos. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0592.htm]

_____. Pacto Internacional de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/D0591.htm]

ORGANIZAÇÃO DOS ESTADOS AMERICANOS. Convenção Americana de Direitos Humanos. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1990-1994/anexo/and678-92.pdf]

DOCUMENTOS JURÍDICOS NACIONAIS

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm]

_____. III Programa Nacional de Direitos Humanos. Disponível em: [www.sdh.gov.br/assuntos/direito-para-todos/programas/pdfs/programa-nacional-de-direitos-humanos-pndh-3]

A Declaração Universal dos Direitos Humanos é o primeiro e mais importante documento jurídico de direitos humanos, elaborado em 1948 e, atualmente, traduzido para mais de 360 idiomas, tendo inspirado as constituições federais de muitos Estados nacionais, inclusive a Constituição da República Federativa do Brasil, de 1988, a mais importante normativa no plano nacional.

Em ambos os casos, sempre que for trabalhar com tais documentos jurídicos, é importante contextualizar o período histórico em que foram criados – término da 2ª Guerra Mundial e declínio do nazismo para a Declaração Universal dos Direitos Humanos; e período de redemocratização do Estado brasileiro e término do regime de ditadura militar, para a Constituição da República Federativa do Brasil – para que os educandos possam entender as lutas sociais e as violências que impulsionaram o surgimento de direitos humanos que trouxeram um novo patamar de proteção aos indivíduos e aos grupos, assim como uma nova responsabilidade de cumprimento das medidas ao Estado, para a sociedade e para cada um de nós.

Cabe ressaltar, ainda, que o Pacto dos Direitos Civis e Políticos e o Pacto dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos formulados em 1966, são os documentos jurídicos que trazem maior força de cumprimento e detalhamento das medidas presentes na Declaração Universal dos Direitos Humanos. Ao mesmo tempo, a Convenção Americana de Direitos Humanos, também conhecida como Pacto de San José da Costa Rica, de 1969, é o documento jurídico que trabalha os direitos humanos a partir do recorte contextual do continente americano.

Quanto à Constituição da República Federativa do Brasil, uma abordagem geral dos direitos contidos nela pode focar nos chamados “direitos e garantias fundamentais”, presentes do artigo 5º ao 8º, numa ampla lista de incisos, e que podem ser trabalhados de maneira específica a partir da contextualização com determinadas situações vivenciadas pelos educandos em suas realidades sociais, assim como conteúdos curriculares.

Evidentemente, o trabalho com os temas do nazismo ou da ditadura militar pode ser feito de maneira a estimular a contextualização no presente e na realidade local de situações vivenciadas enquanto violações de direitos, e, ao mesmo tempo, de como se está mobilizando os setores sociais para atuar no enfrentamento delas, mais além do que somente o simples debate em sala de aula ou em outro espaço educacional.

DICA DE FILMES SOBRE O CONTEXTO HISTÓRICO

Para trabalhar o contexto histórico de formação dos direitos humanos no plano internacional e nacional, uma boa dica é utilizar o vídeo **“Direitos Humanos”** produzido pela Associação Nacional de Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (ANDHEP), contendo 20 minutos de duração. Disponível no link: [www.youtube.com/watch?v=lu7I6kG77Yk]

Também é possível realizar boas discussões sobre a temática geral dos direitos humanos a partir da seguinte lista de filmes:

- **O que é isso companheiro?**
Filme de Bruno Barreto, de 1997, sobre o sequestro do embaixador norte-americano no Brasil por grupos de esquerda durante o período da ditadura militar. 106 minutos. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=9_ODe6ar7ag]
- **O ano em que meus pais saíram de férias**
Filme de Cao Hamburger, de 2006, narra o período da ditadura militar no Brasil pelo olhar de uma criança, cujos pais tiveram que sair de casa por serem militantes perseguidos pelo governo militar. 110 minutos. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=yplwrQIWgIw]
- **A lista de Schindler**
Filme de Steven Spielberg, de 1993, sobre o período nazista na Alemanha a partir da narração da história de Oskar Schindler e de como conseguiu salvar mil judeus da morte. 200 minutos. Disponível em: [www.youtube.com/watch?v=Zjkcwfzh4As]
- **O pianista**
Filme de Roman Polanski, de 2002, sobre o período nazista na Alemanha, contado da trajetória de vida de um pianista judeu-polaco durante a invasão do exército alemão a Polônia. 150 minutos. Disponível em: [www.filmesonlinegratis.net/assistir-o-pianista-dublado-online.html]

Para além do contexto geral de luta pelos direitos humanos no plano internacional e nacional, há também um conjunto de **documentos jurídicos** que trabalha os direitos de determinados grupos sociais, como crianças e adolescentes, mulheres, grupos LGBT, povos indígenas, comunidades tradicionais, negros e pessoas com deficiência.

Esses documentos são úteis para que se possa trabalhar o acesso a informações relevantes sobre direitos, serviços e formas de proteção contra violações específicas. Também, é sempre necessário problematizar os motivos desses grupos sociais reivindicarem direitos específicos e, com isso, entender melhor o contexto histórico de surgimento de cada um deles, pois foram todos frutos de muita mobilização social e pressão política para que os organismos internos e o Estado brasileiro pudessem construí-los e implantá-los, sendo que, depois disso, o desafio é conseguir a efetivação, cujo maior sucesso só ocorrerá se houver a disseminação de seu conteúdo, papel que a educação escolar precisa levar a sério para que se possa construir um país com melhores condições de vida e que não tenha medo de discutir e enfrentar as desigualdades e discriminações que se forjaram historicamente, mas que são reproduzidas e vivenciadas no cotidiano social e escolar.

Outra forma de trabalhar com os direitos humanos é com base nos valores éticos que ele promove. Aqui, não é necessário o uso direto dos documentos jurídicos, mas sim a problematização desses valores e construção do que Horta (2003) denomina de “educação em valores”, fundada na defesa, promoção e valorização da vida.

O sentido de uma educação em valores deve ser a instauração de uma nova cultura, cujo centro é o ser humano e sua dignidade. O fundamento dessa cultura deve ser os direitos humanos. Sem dúvida, a implementação curricular dos direitos humanos na educação formal é um elemento importante para que essa cultura seja interiorizada e se exprima através de valores, comportamentos e ações (Horta, 2003: 128).

DICA DE LIVRO

Os documentos jurídicos que trabalham os direitos humanos de determinados grupos sociais podem ser encontrados no Minicódigo de Direitos Humanos (Bittar & Almeida, 2010), elaborado pela ANDHEP, e com acesso pelo link: [www.andhep.org.br/images/downloads/publicacoes/minicodigo2010.pdf]

Os valores éticos que “estruturam os” e “são protegidos pelos” direitos humanos são vários, os principais: vida, dignidade, liberdade, autonomia, igualdade, fraternidade, justiça e laicidade. Cada um deles deve ser trabalhado de maneira a possibilitar a compreensão da pluralidade de interpretações que possui, fruto, também, da pluralidade de culturas e grupos sociais que os reivindicam.

Isto faz com que não haja uma única forma de compreender o que é a vida, quando ela começa ou quando deve terminar. As discussões sobre a legalização ou criminalização ao aborto e da eutanásia propiciam uma boa identificação das disputas em torno da definição de cada valor ético. A mesma ocorre em relação ao valor da igualdade, e aos debates na atualidade sobre a implantação das ações afirmativas, como as cotas, para ingresso diferenciado de determinados grupos sociais (negros, alunos oriundos de escolas públicas, deficientes, indígenas, entre outros) na universidade, o que leva diferentes agentes a colocarem suas posições sobre o que entendem por igualdade, e a disputarem suas predominâncias nos espaços sociais.

No entanto, e independente da pluralidade de concepções que haja sobre cada valor ético, o fundamental é que o docente que trabalha com os direitos humanos na educação escolar tenha uma compreensão crítica desses valores éticos e das disputas que eles mobilizam em torno dos direitos humanos. Para tanto, algumas perguntas devem ser feitas (e, inclusive, problematizadas com os educandos): essa concepção mais inclui ou exclui/reprime os sujeitos envolvidos? Quais as consequências de se pensar o valor ético trabalhado a partir dessa perspectiva? Qual a interpretação da situação que motiva o acionamento do(s) valor(es) ético(s) é mais adequada a uma leitura crítica dos direitos humanos? Que direitos estão em jogo e como os sujeitos estão sendo protegidos ou excluídos deles?

ATIVIDADE

ATIVIDADE 4

Utilizando os recursos metodológicos do tema gerador, identifique uma situação-problema com os educandos e qual o valor ético dos direitos humanos que a fundamenta. Então, peça aos educandos que formem grupos e façam uma pesquisa na internet e/ou em livros sobre o tema e de quais modos ele vem sendo abordado. No dia da aula, separe duas cartolinas contendo uma a inscrição “Concordo” e a outra “Discordo”. Para cada apresentação, os educandos devem indicar onde os argumentos apresentados se encontram na opinião de cada grupo. Depois de terminadas as apresentações e concluído o preenchimento das cartolinas, problematize as escolhas realizadas com base nas quatro perguntas indicadas no parágrafo anterior.

Logo, muito mais do que o encontro de respostas, o uso de valores éticos no trabalho com os direitos humanos na educação escolar suscita o fomento da pedagogia da pergunta dentro dos acontecimentos e situações a serem tratadas. Com isso, as indagações, trabalhadas de maneira coletiva, podem sensibilizar os sujeitos para a realidade, para os direitos ameaçados e os determinantes estruturais da vida social que forjaram com que, historicamente, algumas pessoas e grupos fossem considerados *menos humanos* do que outras, com isso tendo naturalizado ou justificado, inclusive pelo próprio Estado, diversas opressões sociais, as quais, no presente momento, precisam ser desnaturalizadas e trabalhadas enquanto justificativas que provocaram injustiças sociais que necessitam de outro tratamento desde uma análise crítica dos direitos humanos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BITTAR, Eduardo C. B.; ALMEIDA, Guilherme Assis de (orgs.). *Minicódigo de Direitos Humanos*. Brasília: Teixeira Gráfica e Editora, 2010.
- BOBBIO, Norberto. *A era dos direitos*. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. *Plano Nacional de Educação em Direitos Humanos*. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, UNESCO, 2007.
- CANDAU, Vera Lúcia. Educação e direitos humanos, currículo e estratégias pedagógicas. In: ZENAIDE, Maria Tavares, et al. *Direitos Humanos: capacitação de educadores*. João Pessoa: Editoria Universitária/UFPB, pp. 187-192, 2008.
- CARBONARI, Paulo César. Educação em direitos humanos: esboço de reflexão conceitual. In: BITTAR, Eduardo (org.). *Direitos humanos no século XXI: cenários de tensão*. São Paulo: ANDHEP; Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos, pp. 140-151, 2009.
- GOMES, Mariene. Compreensão das formas de participação social e protagonismo juvenil para a garantia de direitos sexuais. In: PINHO, Vilma Aparecida & OLIVEIRA, Assis da Costa (orgs.). *Direitos infanto-juvenis e violência sexual no contexto de grandes obras: reflexões e perspectivas*. Belém: GTR, pp. 167-174, 2014.
- HORTA, Maria del Mar Rubio. Educar em direitos humanos: compromisso com a vida. In: CANDAU, Vera Maria & SACAVINO, Susana (orgs.). *Educar em direitos humanos: construir democracia*. Rio de Janeiro: DP&A Editora, p. 125-139, 2003.
- MARINHO, Genilson. *Educar em direitos humanos e formar para a cidadania no ensino fundamental*. São Paulo: Cortez, 2012.
- MELLO, Laura Cristina C. do Amaral. Educação em direitos humanos e o ensino de história: convergências e campo de possibilidades. In: SACAVINO, Susana & CANDAU, Vera Lúcia (orgs.). *Educação em direitos humanos: temas, questões e propostas*. Petrópolis: DP et Alli Editora, pp. 131-144, 2008.

“Agora, nós é que decidimos”: o direito à consulta e consentimento prévio

RODRIGO OLIVEIRA

Gostaria de iniciar nossa conversa propondo um pequeno exercício. Imagine que decisões importantes, que afetam diretamente sua vida, sejam tomadas por outras pessoas. Decisões que dizem respeito, por exemplo, à sua saúde, escolaridade e moradia são tomadas por terceiros que desconhecem sua realidade, preferências, projetos e interesses. Escolhas determinantes são feitas sem que você tenha sua opinião considerada ou sequer ouvida.

A trama descrita certamente pareceu aflitiva. Afinal, todos queremos ter o controle sobre nossas próprias vidas. Ninguém melhor do que nós mesmos para conhecer nossas preferências, gostos e projetos. No entanto, este tipo de situação foi e é recorrente nas trajetórias de vida dos grupos etnicamente diferenciados, a exemplo dos povos indígenas, comunidades quilombolas e povos e comunidades tradicionais.

Durante muito tempo, estes grupos foram tidos como incapazes de tomarem decisões e esta visão preconceituosa estava institucionalizada sob a forma de leis e práticas estatais. Por um lado, leis como o Estatuto do Índio (Lei nº 6.001/1973) e a Convenção nº 107 da Organização Internacional do Trabalho afirmavam que os povos indígenas deveriam ser “progressivamente integrados à sociedade nacional”, dando substrato jurídico a políticas de negação da diversidade e de assimilação forçada.

Por outro, o Código Civil de 1916 – já substituído pelo Código Civil de 2002 – impunha aos indígenas a condição de “relativamente capazes” para a prática de atos jurídicos, o que implicava que suas decisões deveriam ser “assistidas” por alguém com “plena capacidade”, isto é, não indígena. As comunidades quilombolas e povos e comunidades tradicionais, por sua vez, viviam uma situação de invisibilização perante a legislação, sendo tratados nas políticas estatais sob a designação genérica e homogeneizante de “comunidades rurais”.

A superação deste quadro jurídico, classificado como “tutelar”, se deu inicialmente com a promulgação da Constituição Federal de 1988 que reconhece a “organização social, costumes, línguas, crenças e tradições” dos povos indígenas, bem como os direitos originários sobre as terras ocupadas tradicionalmente, dentre outras conquistas importantes. No mesmo sentido, a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, em vigor no Brasil desde junho de 2003, busca estabelecer uma nova relação entre os estados nacionais e os “povos indígenas e tribais”. Mais adiante, discutiremos o uso e o sentido da categoria “tribal”.

O tratado internacional tem como um de seus motes a superação do regime tutelar e integracionista. A Comissão de Especialistas na Aplicação de Convenções e Recomendações, órgão vinculado à Organização Internacional do Trabalho responsável por acompanhar a implementação das Convenções, chegou a afirmar que a consulta e a participação representam o espírito da Convenção nº 169. Neste sentido, o documento criou instrumentos valiosos que buscam inserir plenamente os povos indígenas e tribais nos processos decisórios de medidas e políticas que os afetem.

Neste trabalho, pretendo conversar especificamente sobre o direito à consulta e consentimento prévio, livre e informado, instrumento importante para efetivar o direito à autodeterminação dos grupos etnicamente diferenciados, e proponho uma reflexão conjunta acerca de seus elementos essenciais.

O QUE É AUTODETERMINAÇÃO?

A “autodeterminação” foi prevista inicialmente nos Pactos Internacionais de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, ambos de 1966. Ela implica que os povos deverão “estabelecer livremente sua condição política e prover seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural”, assim como “dispor livremente de suas riquezas e recursos naturais” (artigo 1º). Tendo como pressuposto uma concepção unitária de nação, a interpretação dominante até pouco tempo era de que a autodeterminação se dirigia tão somente aos Estados e a seus cidadãos, visando resguardá-los da intervenção externa.

Esta interpretação vem sendo desafiada pelos próprios órgãos que compõem o sistema da Organização das Nações Unidas (ONU), como os Comitês de Direitos Humanos e de Direitos Civis e Políticos e de Direitos Econômicos Sociais e Culturais. Estes órgãos alçaram a autodeterminação à condição de direito das “minorias étnicas”, cujos modos de vida estão estreitamente relacionados ao uso do território e dos recursos naturais. Sendo assim, o direito à autodeterminação visa garantir que os “povos indígenas e tribais” tenham controle sobre seus destinos, territórios e recursos naturais, sem que isto signifique ameaça à soberania e à integridade territorial do Estado nação.

Mais recentemente, a Convenção nº 169/OIT prevê que estes grupos “deverão ter o direito de escolher suas próprias prioridades no que diz respeito ao processo de desenvolvimento” e de controlar “o seu próprio desenvolvimento econômico, social e cultural” (artigo 7. 1).

O QUE É O DIREITO À CONSULTA E CONSENTIMENTO PRÉVIO, LIVRE E INFORMADO?

REFLEXÃO

Por que a legislação internacional é tão importante para a promoção dos direitos dos grupos vulnerabilizados?

O direito à consulta e consentimento prévio, livre e informado foi previsto inicialmente na Convenção nº 169. Este tratado de direitos humanos é fruto da mobilização transnacional de povos indígenas e tribais, que desde a década de 1960 atuam na esfera internacional em torno do reconhecimento e efetivação de direitos. A Convenção nº 169 é, seguramente, o principal documento jurídico a respeito dos grupos etnicamente diferenciados, veiculando conquistas importantes, como o direito à autoidentificação, direito ao território ocupado, ao uso exclusivo dos recursos naturais e à participação.

O “Direito Internacional dos Direitos Humanos” surgiu, principalmente, em resposta aos regimes fascistas e nazistas vividos na Europa durante a primeira metade do século XX. A comunidade internacional chegou à conclusão de que a proteção dos direitos humanos não poderia ficar a cargo unicamente dos Estados nacionais. Por vezes, os Estados são tomados por forças conservadoras que logram modificar o ordenamento jurídico para legitimar práticas atentatórias aos direitos humanos. Daí a necessidade de se criar documentos jurídicos internacionais que estabeleçam consensos mínimos entre os países acerca da proteção dos direitos humanos, bem como mecanismos internacionais, de caráter judicial e/ou político, que julguem os Estados no caso de violação destes documentos, a exemplo da Corte e da Comissão Interamericana de Direitos Humanos.

No caso dos grupos vulnerabilizados, a esfera internacional permite que estes sujeitos lutem pelo reconhecimento e efetivação de direitos em uma conjuntura política menos assimétrica que nas instâncias nacionais. Vejamos o caso do Brasil. A baixa representatividade institucional dos grupos étnicos nos poderes Legislativo e Executivo, aliada ao fortalecimento de setores conservadores (bancada ruralista, principalmente), tem ameaçado direitos constitucionais conquistados historicamente, a exemplo da Proposta de Emenda Constitucional nº 215, que ameaça o reconhecimento de territórios indígenas e quilombolas ao transferir a competência da demarcação do Executivo para o Poder Legislativo.

Na esfera internacional, estas assimetrias são suavizadas. Por um lado, o *lobby* dos grupos econômicos exerce menor influência. Por

“Agora, nós é que decidimos”:
o direito à consulta e consentimento prévio

outro, os povos indígenas e tribais se articulam transnacionalmente entre si e com organizações de direitos humanos para contrabalançar as assimetrias. Exemplo disso é a promulgação da Convenção nº 169 pela Organização Internacional do Trabalho, cujo texto, embora resultado de “negociações” e concessões, reflete importantes reivindicações dos povos indígenas e tribais.

A Convenção nº 169 entrou em vigor no Brasil no dia 25 de julho de 2003, através do decreto 5.051/2004. Isto significa que todas as suas disposições são obrigatórias e imediatamente aplicáveis, ou seja, nenhum órgão governamental pode alegar a ausência de regulamentação nacional como razão para descumpri-la.



QUAL É A RELAÇÃO ENTRE OS TRATADOS DE DIREITOS HUMANOS E A LEI INTERNA BRASILEIRA?

Segundo jurisprudência do Supremo Tribunal Federal, os Tratados Internacionais de Direitos Humanos (a exemplo da Convenção nº 169) estão situados hierarquicamente acima das leis ordinárias, porém abaixo da Constituição Federal de 1988, possuindo eficácia supralegal.

Mais recentemente, outros documentos internacionais dispuseram sobre o assunto. Em 2007, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas (ONU) publicou a Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas, que em diversos momentos trata do direito à consulta, ampliando seu alcance e garantias. A Corte Interamericana de Direitos Humanos, órgão vinculado à Organização dos Estados Americanos responsável por acompanhar a implementação de tratados de direitos humanos em vigor nos países membros, fortaleceu o direito à consulta em dois de seus julgamentos, e tais decisões servem de parâmetro para as demais.

Em síntese, o direito à consulta e consentimento prévio, livre e informado dispõe que os povos indígenas e tribais deverão ser consultados sempre que medidas administrativas ou legislativas possam afetá-los diretamente:

Convenção nº 169, artigo 6º. 1. Na aplicação das disposições da presente Convenção, os governos deverão:

a) consultar os povos interessados, por meio de procedimentos adequados e, em particular, de suas instituições representativas, sempre que sejam previstas medidas legislativas ou administrativas suscetíveis de afetá-los diretamente;

2. As consultas realizadas em conformidade com o previsto na presente Convenção deverão ser conduzidas de boa-fé e de uma maneira adequada às circunstâncias, no sentido de alcançar um acordo ou consentimento em torno das medidas propostas.

Medidas administrativas são atos de governo, emanados principalmente dos Poderes Executivos (governo federal, governos estaduais e municípios), que possuem efeitos concretos e específicos, diferindo-se das medidas legislativas, provenientes sobretudo dos Poderes Legislativos (Congresso Nacional, Assembleias Legislativas e Câmaras de Vereadores), que se caracterizam por terem efeitos gerais e abstratos.

São exemplos de medidas administrativas: construção de postos de saúde e escolas diferenciadas, elaboração de um Plano Nacional de Desenvolvimento, autorizações para a construção de rodovias, hidrelétricas, empreendimentos minerários, dentre outros. Embora tenhamos dito que estes atos proveem principalmente do Poder Executivo, os Poderes Legislativo e Judiciário também podem editá-los. A criação de um Núcleo de Conciliação Judicial em Terra Indígena, por exemplo, é uma medida administrativa com origem no Poder Judiciário e que demanda consulta prévia. São exemplos de medidas legislativas: emendas constitucionais, leis, decretos (inclusive os editados pelo Poder Executivo), resoluções e portarias.

Pode-se observar que é bastante amplo o conjunto de medidas que demandam consulta. Em realidade, o critério não está na natureza da medida – pois a Convenção nº 169 prevê que todas, sem exceção, medidas legislativas e administrativas podem demandar consulta –, mas na possibilidade de as medidas afetarem diretamente os povos indígenas e tribais. Importante esclarecer que neste caso a palavra afetar não possui conotação negativa, pois projetos de interesse dos sujeitos

“Agora, nós é que decidimos”:
o direito à consulta e consentimento prévio

também exigem consulta. Afetar assume o sentido de interferir especificamente em direitos coletivos dos povos indígenas e tribais, como direitos territoriais e ao uso dos recursos naturais, direito à educação e à saúde diferenciadas e direitos culturais.

Na sequência do texto, serão detalhados outros aspectos essenciais da consulta e consentimento prévio, livre e informado: quais povos têm direito à consulta, quem consulta, quando e de que forma, tomando por base a Convenção nº 169, a Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas e a jurisprudência da Corte Interamericana de Direitos Humanos.

FERRAMENTA

O Centro de Informação da Consulta Prévia [www.consultaprevia.org/] é o maior portal online sobre o direito à consulta e consentimento prévio, livre e informado. Mantido pelo Centro de Derecho, Justicia y Sociedad (Dejusticia) e pelo Observatório de Discriminación Racial, a plataforma está traduzida para o espanhol, português e inglês e se dedica a acompanhar a discussão sobre o tema na América Latina, Ásia e África. Possui as seguintes seções:

- **Seu caso de consulta:** esta ferramenta permite que os sujeitos de direito verifiquem se seus processos de consulta estão em conformidade com os parâmetros do direito internacional;
- **O que é a consulta prévia?:** material com informações essenciais sobre o que é o direito à consulta prévia, onde está previsto, o que e quem deve ser consultado;
- **Opinião:** esta seção é colaborativa e contém artigos de opinião sobre o direito à consulta escritos por lideranças indígenas e tribais, pesquisadores e ativistas;
- **Biblioteca:** disponibiliza mais de 700 arquivos sobre o tema entre publicações, decisões judiciais, materiais gráficos, *amicus curiae*, leis e outros;
- **Casos emblemáticos:** destaca os principais casos e discussões sobre a consulta prévia.
- **Multimídia:** reúne vídeos e áudios sobre o direito à consulta, materiais que podem lhe ajudar na preparação de sua própria oficina;
- **Apresentação de casos:** seção colaborativa que busca oferecer informações completas sobre casos de violação do direito à consulta na América Latina.

QUEM TEM DIREITO?

Segundo a Convenção nº 169, a consulta e consentimento prévio, livre e informado é um direito dos povos indígenas e tribais. A categoria jurídica e antropológica “povos indígenas” se refere aos povos que descendem daqueles que habitavam determinado país ou região à época da colonização e mantenham suas próprias instituições sociais, políticas e culturais ou parte delas. O critério empregado é o da **autoidentificação**. Embora por vezes o critério seja ameaçado, não há grandes controvérsias acerca das realidades socioculturais abrangidas pela categoria “povos indígenas”.

A categoria “povos tribais”, no entanto, se refere a diferentes realidades socioculturais. A Convenção nº 169 estabelece que serão considerados tribais aqueles povos que: (i) possuam “condições sociais, culturais e econômicas [que] os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial”, e; (ii) tenham consciência de sua identidade tribal. Os critérios também consagram o direito à autoidentificação.

Durante anos as comunidades quilombolas brasileiras reivindicaram a condição de povos tribais e, portanto, de sujeitos da Convenção nº 169 e da consulta e consentimento prévio, livre e informado. Em 2003, foi editado o Decreto 4.887 - regulamentando artigo 68 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias da Constituição Federal - que afirma serem consideradas comunidades quilombolas os grupos “étnico-raciais, segundo critérios de autoatribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida”.

Apesar de os critérios serem muito semelhantes aos da Convenção nº 169, o Estado brasileiro relutou em “aceitar” a aplicabilidade da categoria “povos tribais” às comunidades quilombolas, postura que afronta o direito à autoidentificação. O governo federal reconheceu oficialmente os quilombolas enquanto sujeitos da Convenção nº 169 apenas no ano de 2008, quando passou a incluir estes grupos nos relatórios anuais enviados à Organização Internacional do Trabalho.

Superada (ao menos legalmente) a controvérsia em torno dos quilombolas, os povos e comunidades tradicionais lutam pelo mesmo reconhecimento. Em outras palavras, os povos e comunidades tradicionais

“Agora, nós é que decidimos”:
o direito à consulta e consentimento prévio

são povos tribais? Vejamos. A categoria jurídica e antropológica se refere a múltiplas experiências históricas, sociais e culturais: comunidades ribeirinhas, comunidades de fundo de pasto, povos ciganos, dentre outros grupos cujas dinâmicas sociais os diferenciam da sociedade hegemônica.

Coube ao Decreto nº 6.040 – que instituiu a Política Nacional de Desenvolvimento Sustentável dos Povos e Comunidades Tradicionais – regulamentar a situação jurídica dos povos e comunidades tradicionais, adotando os mesmos critérios que a Convenção nº 169 adota para os povos tribais, como se pode comparar no quadro abaixo.

COMPARAÇÃO DOS CRITÉRIOS DE AUTOIDENTIFICAÇÃO

POVOS TRIBAIS (CONVENÇÃO Nº 169, ART. 1, I.A, 2)

São grupos “cujas condições sociais, culturais e econômicas os distingam de outros setores da coletividade nacional, e que estejam regidos, total ou parcialmente, por seus próprios costumes ou tradições ou por legislação especial”.

A consciência de sua identidade indígena ou tribal deverá ser considerada como critério fundamental para determinar os grupos aos que se aplicam as disposições da presente Convenção.

POVOS E COMUNIDADES TRADICIONAIS (DECRETO Nº 6.040/2007, ART. 1, II)

Grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição.

A despeito da previsão, o governo federal não reconheceu até o momento, de maneira oficial, os povos e comunidades tradicionais enquanto povos tribais, negando-os a condição de sujeitos da consulta e consentimento prévio, livre e informado. Todavia, em resposta às reivindicações destes grupos e em respeito ao direito à autoidentificação, o Poder Judiciário vem reconhecendo progressivamente a aplicabilidade da Convenção nº 169 e do direito à consulta e consentimento prévio, livre e informado a estes grupos. Deste modo, podemos concluir que os povos e comunidades tradicionais são povos tribais e, portanto, são sujeitos de direito da consulta e consentimento prévio, livre e informado.

COMO DEVE SER A CONSULTA?

A consulta e consentimento prévio, livre e informado não pode ser um simples trâmite formal. A legislação e a jurisprudência internacionais preveem alguns requisitos mínimos para se realizar a consulta e consentimento prévio, livre e informado, com o intuito de garantir a participação efetiva dos sujeitos e de suavizar as assimetrias sociais, políticas, econômicas e técnicas existentes entre os sujeitos envolvidos (Estados, grupos étnicos e, em muitos dos casos, empresas privadas).

O primeiro destes requisitos é de que a obrigação de realizar a consulta e consentimento prévio, livre e informado é governamental, não podendo ser delegada a empresas privadas. Uma empresa privada interessada em explorar minério, por exemplo, não está autorizada a conduzir qualquer reunião consultiva junto às comunidades possivelmente afetadas. Dentre os órgãos governamentais, será responsável pela consulta e consentimento prévio, livre e informado aquele a quem couber a decisão sobre a medida proposta. A consulta deve ser dirigida aos povos indígenas, comunidades quilombolas e povos e comunidades tradicionais. Órgãos como a Fundação Nacional do Índio (Funai), Fundação Cultural Palmares (FCP) e Instituto Chico Mendes de Conservação e Biodiversidade (ICMBio) podem atuar como intervenientes, bem como o Ministério Público, mas não decidem em nome dos sujeitos.

- **Caráter prévio.** É preciso que a consulta e consentimento prévio, livre e informado seja realizada antes de qualquer autorização, para que possa influenciar a tomada de decisão. A Corte Interamericana de Direitos Humanos esclareceu que ela deve ocorrer desde as primeiras etapas do planejamento da medida que se quer implementar. Não é prévia a consulta realizada após a concessão de uma licença ambiental para um empreendimento ou após a votação de uma medida legislativa pelo Congresso Nacional, por exemplo.
- **Caráter livre.** O órgão responsável tem a obrigação de garantir condições para que os grupos consultados decidam livremente. Isto tem várias implicações: proibição da presença de segurança armada durante as reuniões, do oferecimento de presentes e vantagens pessoais em troca de uma decisão em determinado sentido,

“Agora, nós é que decidimos”:
o direito à consulta e consentimento prévio

o órgão interessado na medida não pode exercer qualquer tipo de pressão sobre o povo consultado. Também impede que o órgão trave negociações individuais em detrimento da organização social e política do povo, com o objetivo de lograr o consentimento.

- **Caráter informado.** Os grupos consultados só poderão decidir efetivamente se tiverem acesso a informações adequadas sobre a medida proposta, o que pode demandar estudos técnicos produzidos por entidades com competência e autonomia, onde constem informações acerca dos possíveis impactos negativos ou positivos. A etapa informativa da consulta e consentimento prévio, livre e informado só deve ser encerrada quando os grupos alcancem a plena compreensão do que está sendo proposto (ver apêndice ao final do texto). Outras medidas também podem ser necessárias: garantia de participação dos grupos na própria elaboração dos estudos técnicos, elaboração de materiais didáticos, tradução e contratação de técnicos independentes, indicados pelo próprio grupo.
- **Culturalmente apropriado.** Por fim, o órgão responsável deve respeitar a organização social e política do grupo consultado, bem como suas formas de representação e de deliberação. Significa também respeitar o tempo que cada povo leva para decidir (por exemplo, muitos povos tomam suas decisões através do consenso, o que demanda um amplo debate) e as restrições temporais (épocas do ano em que o povo não pode se concentrar nas reuniões, como períodos de roça ou de rituais religiosos), dentre outros pontos.

PROTOSCOLOS DE CONSULTA E CONSENTIMENTO

Um dos principais desafios da consulta e consentimento prévio, livre e informado é a interculturalidade. Enquanto um mecanismo da instituição estatal, a consulta e consentimento prévio, livre e informado corre o risco de se tornar um espaço burocrático que impeça a participação dos grupos etnicamente diferenciados. Daí a necessidade de serem previstos procedimentos “culturalmente apropriados”, que garantam o respeito à cultura e “aos usos, costumes e tradições”, bem como à organização social e política dos sujeitos.

Em vista deste desafio, grupos étnicos brasileiros começaram a elaborar seus próprios “Protocolos de consulta e consentimento”, documentos onde expõem à sociedade e ao Estado como estão organizados social e politicamente, como se fazem representar e como tomam suas decisões. Reivindicam como deve ser uma consulta e consentimento prévio, livre e informado culturalmente adequado às suas próprias especificidades.

Até o momento, foram elaborados três protocolos: “Protocolo de consulta e consentimento Wajãpi”, “Protocolo de consulta Munduruku” e “Protocolo de consulta de Montanha e Mangabal”.

Estes aspectos diferenciam a consulta e consentimento prévio, livre e informado dos instrumentos tradicionais de participação social, a exemplo das audiências públicas e conselhos deliberativos. Embora a própria Convenção nº 169 exija que estes instrumentos sejam adequados culturalmente, a consulta e consentimento prévio, livre e informado se diferencia deles por ter na interculturalidade sua própria essência. Apesar destas especificidades, é comum a confusão entre audiências públicas ou reuniões informativas e a consulta e consentimento prévio, livre e informado. Inclusive, há registros de casos em que o governo buscou se desobrigar da CCPLI alegando ter realizado reuniões que na verdade foram meramente informativas. No quadro ao lado, confronto as diferenças entre a consulta e consentimento prévio, livre e informado e a audiência pública:

“Agora, nós é que decidimos”:
o direito à consulta e consentimento prévio

	AUDIÊNCIA PÚBLICA	CONSULTA E CONSENTIMENTO PRÉVIO, LIVRE E INFORMADO
PREVISÃO LEGAL	Constituição Federal, artigo 225, §1º, IV; Lei 9784/99; Resoluções CONAMA 001/86 e 009/1987.	Convenção nº 169, artigos 6 e 15, e Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas.
FUNDA-MENTO JURÍDICO	Direito à informação e à participação. Serve de base, juntamente com o RIMA, para a análise e parecer final do licenciador quanto à viabilidade ambiental do projeto (Resolução CONAMA, art. 5º).	Direito à autodeterminação, direito ao território e ao uso exclusivo dos recursos naturais, direito à propriedade coletiva, dentre outros. Mediante seu caráter deliberativo, visa inserir os povos indígenas e tribais nos processos decisórios de políticas e medidas que os afetem.
HIPÓTESE	Toda atividade modificadora do meio ambiente (Resolução CONAMA 01/1986, art. 2º c/c art. 11, §2º).	Medidas administrativas e legislativas suscetíveis de afetar determinada comunidade (C169, art. 6º, 1. a).
CRITÉRIO DE INCIDÊNCIA	Sempre que o órgão licenciador julgar necessário e quando for solicitado por entidade civil ou pelo Ministério Público (Resolução CONAMA 01/1986, art. 2º).	Afetação a direitos coletivos de uma comunidade culturalmente diferenciada (C169, art. 6º, 1. a).
CONDUTOR	Órgão de meio ambiente responsável pelo licenciamento ambiental (Resolução CONAMA 001/1986, art. 3º).	Órgão responsável pela decisão, autorização e/ou adoção da medida.
QUEM PARTICIPA?	Em regra, participa a sociedade civil como um todo.	Povos indígenas, comunidades quilombolas e povos e comunidades tradicionais.
MOMENTO	Após o recebimento do RIMA pelo Órgão licenciador (Resolução CONAMA 01/1986, art. 2º, §1º).	Antes da autorização da medida e desde as primeiras etapas de planejamento da obra, inclusive durante o EIA.
METODOLOGIA	Será dirigida pelo representante do órgão licenciador que, após a exposição objetiva do projeto e do seu respectivo RIMA, abrirá as discussões com os interessados presentes (Resolução CONAMA 01/1986, art. 3º).	Procedimentos apropriados, a serem definidos pela própria comunidade consultada (C169, art. 6º, 1. a).
FINALIDADE	Expor aos interessados o conteúdo do produto em análise e do seu referido RIMA, dirimindo dúvidas e recolhendo dos presentes as críticas e sugestões a respeito (Resolução CONAMA 01/1986, art. 1º).	Chegar a um acordo e conseguir o consentimento acerca das medidas propostas (C169, art. 6º, 2).
INOBSERVÂNCIA	Invalidez da licença concedida (Resolução CONAMA 01/1986, art. 2º, §2º).	Nulidade da autorização.

ADAPTADO DE PONTES JR., FELÍCIO; OLIVEIRA, RODRIGO. “AUDIÊNCIA PÚBLICA, OITIVA CONSTITUCIONAL E CONSULTA PRÉVIA: LIMITES E APROXIMAÇÕES” *IN* DUPRAT, DEBORAH. CONVENÇÃO N. 169 E ESTADOS NACIONAIS. BRASÍLIA: ESCOLA SUPERIOR DO MINISTÉRIO PÚBLICO, 2015.

AFINAL, QUEM É QUE DECIDE?

A Convenção nº 169 prevê que a consulta e consentimento prévio, livre e informado seja realizada no sentido de alcançar “um acordo ou consentimento” em torno da medida da proposta. O acordo ou consentimento é o objetivo da consulta e consentimento prévio, livre e informado, o que é diferente de seus efeitos jurídicos. Dito isto, quais são os possíveis efeitos jurídicos da consulta e consentimento prévio, livre e informado? É possível implementar a medida mesmo sem o consentimento do povo consultado? A Convenção nº 169 não esclarece.

Posteriormente, a OIT esclareceu que a consulta e consentimento prévio, livre e informado não confere aos povos indígenas e tribais o poder de vetar as medidas propostas. Porém, tem se observado a expansão das hipóteses de direito ao consentimento prévio, livre e informado, isto é, em que a anuência do grupo é condição fundamental para a implementação da medida. A Declaração das Nações Unidas sobre Direitos dos Povos Indígenas prevê cinco casos específicos em que cabe ao próprio povo dar a palavra final sobre a medida:

- Remoção dos povos indígenas (artigo 10);
- Privação de bens culturais, intelectuais, religiosos e espirituais (artigo 11, 2);
- Privação do território e dos recursos por meio de confisco, tomada, ocupação, utilização ou dano (artigo 28, 1);
- Depósito ou eliminação de materiais perigosos em territórios indígenas (artigo 29, 2);
- Projeto que afete as terras, territórios ou outros recursos, particularmente em relação ao desenvolvimento, à utilização ou à exploração de recursos minerais, hídricos (artigo 32, 2).

A Corte Interamericana de Direitos Humanos entende que deverá ser imprescindível o consentimento sempre que a medida proposta ameaçar a integridade física e cultural do povo. Quanto mais intensos os impactos, maior poder decisório deve ser garantido aos povos indígenas e tribais. No entanto, é necessário esclarecer que mesmo nos casos em que não se exige consentimento, a consulta precisa influenciar, em maior ou menor medida, a tomada de decisão, por exemplo através de uma modificação/revisão do projeto ou inclusão de uma cláusula até então inexistente.

“Agora, nós é que decidimos”:
o direito à consulta e consentimento prévio

CONCLUSÃO

A consulta e consentimento prévio, livre e informado é uma importante conquista dos grupos etnicamente diferenciados. Ela pode ser considerada o principal instrumento da Convenção nº 169 para a superação da tutela e do integracionismo, visando garantir o exercício da autonomia e da autodeterminação. Embora tenha ratificado o tratado há mais de dez anos, o Brasil pouco avançou na implementação deste direito. Em muitos casos, a consulta e consentimento prévio, livre e informado não é observado e em outros é transformada em um procedimento meramente formal, conforme denúncias de povos indígenas, comunidades quilombolas e povos e comunidades tradicionais. Neste contexto, o papel do educador é fundamental para a difusão e problematização da consulta e consentimento prévio, livre e informado, que pode ser incorporado às estratégias de resistência dos movimentos étnicos.

LEITURAS COMPLEMENTARES

Protocolo de Consulta e Consentimento Wajãpi:

[www.consultaprevia.org/files/biblioteca/fi_name_archivo.327.pdf]

Protocolo de Consulta Munduruku:

[www.consultaprevia.org/files/biblioteca/fi_name_archivo.326.pdf]

Protocolo de Consulta de Montanha e Mangabal:

[www.consultaprevia.org/files/biblioteca/fi_name_archivo.321.pdf].

APÊNDICE

Procedimento comum da consulta e consentimento prévio, livre e informado.

PASSO A PASSO DA CCPLI

1**REUNIÃO DE PACTUAÇÃO DO PLANO DE CONSULTA**

É O MOMENTO EM QUE O ÓRGÃO RESPONSÁVEL E O POVO CONSULTADO IRÃO PACTUAR A METODOLOGIA E A AGENDA DO DIÁLOGO.

2**REUNIÕES INFORMATIVAS**

O ÓRGÃO RESPONSÁVEL PELA CONSULTA IRÁ REPASSAR AO POVO CONSULTADO TODAS AS INFORMAÇÕES RELATIVAS À MEDIDA. NÃO HÁ DELIBERAÇÃO.

3**REUNIÕES INTERNAS**

O POVO CONSULTADO DISCUTE INTERNAMENTE, SEM A PARTICIPAÇÃO DO GOVERNO.

4**REUNIÕES DE NEGOCIAÇÃO E DELIBERAÇÃO**

O ÓRGÃO RESPONSÁVEL E O POVO CONSULTADO VOLTAM A SE ENCONTRAR DESTA VEZ COM O OBJETIVO DE NEGOCIAR E DELIBERAR SOBRE A MEDIDA.

5**DECISÃO**

O RESULTADO FINAL DO PROCESSO DE CONSULTA E FORMALIZADO EM ATA.

FONTE: ELABORADO PELO AUTOR.

“Agora, nós é que decidimos”:
o direito à consulta e consentimento prévio

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Supremo Tribunal Federal. *Recurso Extraordinário nº 466.343/SP*. Recorrente: Banco Bradesco S/A. Recorrido: Luciano Cardoso Santos. Relator: Ministro Cezar Peluso. Brasília, 3 dez. 2008.

CORTE IDH. *Caso del Pueblo Indígena Kichwa de Sarayaku vs. Ecuador*. Sentencia Serie C Nº 245 del 27 de junio de 2012 (Fondo y Reparaciones). Disponível em: [www.consultaprevia.org/#!/documento/38]. Acesso em: 26 nov. 2015;

_____. *Caso del Pueblo Saramaka vs. Surinam*. Sentencia Serie C Nº 172 del 28 de noviembre de 2007 (Excepciones Preliminares, Fondo, Reparaciones y Costas). Disponível em: [www.corteidh.or.cr/docs/casos/articulos/seriec_172_esp.pdf]. Acesso em: 26 nov. 2015.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. *Impactos da PEC 215/200 sobre os povos indígenas, populações tradicionais e o meio ambiente*. Brasília: ISA, set. 2015. Disponível em: [http://www.socioambiental.org/sites/blog.socioambiental.org/files/nsa/arquivos/isa_relatoriopec215-set2015.pdf]. Acesso em: 26 nov. 2015.

OIT. Comisión de Expertos en Aplicación de Convenios y Recomendaciones (CEACR). *Observación Individual sobre el Convenio 169 Argentina*. 2005.

_____. *Concernente à proteção e integração das populações indígenas e outras populações tribais e semitribais de países independentes, 1957*.

_____. *Convenio número 169 Sobre Pueblos Indígenas y Tribales, 1989*.

ONU. Comitê de Direitos Humanos. *Observación General No. 12, Comentarios generales adoptados por el Comité de los Derechos Humanos, Artículo 1 - Derecho de libre determinación, 21º período de sesiones, U.N. Doc. HRI/GEN/1/Rev.7 at 152 (1984)*. Disponível em: [www1.umn.edu/humanrts/hrcom-mittee/Sgencom12.html]. Acesso em: 26 nov. 2015.

PONTES Jr., Felício; OLIVEIRA, Rodrigo. *Audiência Pública, Oitiva Constitucional e Consulta Prévia: limites e aproximações*. Brasília: Escola Superior do Ministério Público, 2015, no prelo.

SARMENTO, Daniel. *Nota Técnica: A PEC 215/00 e as Cláusulas Pétreas*. Disponível em: [mobilizacaonacionalindigena.files.wordpress.com/2014/12/pec-215_nota-tc3a9cnica-mpf.pdf]. Acesso em: 26 nov. 2015.



4 PROPOSTAS
DE TRABALHO



Artefatos para o ensino: a pesquisa por meio de práticas criativas com a cultura material

THIAGO LOPES DA COSTA OLIVEIRA

INTRODUÇÃO

Este capítulo visa apresentar uma experiência de pesquisa compartilhada com uma comunidade indígena amazônica. Estas experiências foram desenvolvidas no Alto Rio Negro, entre os Baniwa, durante minha pesquisa de doutorado. O que chamo aqui de “pesquisa compartilhada” são práticas que articulam as demandas de uma pesquisa antropológica e os interesses locais das comunidades estudadas. Tais práticas visam a elaboração de materiais e produtos diversos, como cartilhas escolares, coleções etnográficas, livros de texto e de imagens, filmes e mapas, para mencionar alguns exemplos mais comuns. Esta elaboração conjunta tem o potencial de articular alunos e professores de escolas indígenas à comunidade mais ampla – algo que surge muitas vezes como demanda dos professores em contextos de escolas comunitárias na Amazônia. Não falo aqui como especialista em pedagogia e ensino, mas como antropólogo engajado nestas práticas.

Ao longo de meu doutorado, desenvolvi algumas experiências com estas características, tendo organizado uma coletânea de monografias de alunos indígenas (Silva *et al* 2013) e realizado **coleções etnográficas**, ambos trabalhos em parceria com os Baniwa do Alto Rio Negro. Publiquei também um livro e dirigi um filme em parceria com os Kayapó da aldeia Moxkarakô, no sul do Pará (Demarchi e Oliveira, 2015; Nascimento e Oliveira, 2014).

Neste capítulo, abordarei as experiências de produção de coleções etnográficas em contextos de pesquisas compartilhadas. Tal tema me parece importante para o contexto de ensino na Amazônia por pelo menos dois motivos. O primeiro deles é relativo ao conteúdo: a cultura material de populações tradicionais é constituída de objetos multireferenciados (Ribeiro, 1983: 12). Ou seja, objetos atravessados por práticas

Recolhidas por inicialmente por viajantes e posteriormente por especialistas em Antropologia e Museologia, as **coleções etnográficas** contêm testemunhos materiais do conhecimento especializado de uma determinada população. Os objetos coletados são guardados nas reservas técnicas de museus especializados. Nestes locais, idealmente, os artefatos recolhidos encontram-se em condição de sobreviver à passagem do tempo e servir como testemunho de tradições de conhecimento dos povos por eles referenciados.

sociais que guardam conteúdos de ordem ecológica, econômica, técnica, estética, mítica, cosmológica, ritual e educativa, para citar apenas alguns campos. Isso significa que, por meio do estudo da cultura material, se pode alcançar inúmeros campos da vida social de uma determinada comunidade, uma vez que estes objetos possuem dimensões externas à sua própria materialidade, que com ela interagem de forma complexa e variável de sociedade para sociedade. A cultura material se dispõem, portanto, como uma prática transversal a estes campos.

O segundo motivo é metodológico. É possível empregar, no campo de estudo da cultura material, práticas que articulam, de um lado, jovens aprendizes a velhos conhecedores, e de outro, a comunidade como um todo a instituições de pesquisa e ensino como museus etnográficos (para alguns exemplos deste tipo de pesquisa ver Beltrão, 2003 e Oliveira, 2015).

Nas próximas seções abordarei as experiências em torno da elaboração de uma coleção etnográfica de cerâmica das mulheres Baniwa, indígenas que vivem no Alto Rio Negro, descrevendo o seu itinerário como forma de exemplificar a metodologia aqui implicada. Começo pelos antecedentes desta iniciativa.

ANTECEDENTES

Havia, no início de minha pesquisa no Alto Rio Negro, somente uma ceramista, em um universo de mais de 6000 indígenas, que dominava inteiramente o complexo processo de elaboração da cerâmica tradicional baniwa. Esta arte é conhecida na literatura etnográfica sobre a região como uma das mais refinadas das terras-baixas da América indígena (ver Koch-Grünberg, 2005 [1904-1905]). Tal estado de abandono contrastava fortemente com o perfil dos acervos de artefatos recolhidos por inúmeros colecionadores a serviço dos principais museus etnográficos do país. A partir da análise destas coleções, o que se via era uma população fortemente caracterizada pela produção de cestos e de cerâmica. No acervo do Museu Paraense Emílio Goeldi cerca de 26% dos objetos rionegrinos pertencem a esta categoria, enquanto no acervo do Museu do Índio este número gira em torno de 28% dos artefatos. Os dados apresentados nas tabelas 1 e 2 abaixo permitem uma visualização desta situação.

TABELA 1 | ACERVO BANIWA MUSEU DO ÍNDIO

N/C	CERÂMICA	TRANÇADOS	CORDÕES E TECIDOS	ADORNOS PLUMÁRIOS	ADORNOS DE MATERIAIS ECLÉTICOS, INDUMENTÁRIA E TOUCADOR	INSTRUMENTOS MUSICAIS E DE SINALIZAÇÃO	ARMAS	UTENSÍLIOS E IMPLEMENTOS DE MADEIRA E OUTROS MATERIAIS	OBJETOS RITUAIS, MÁGICOS E LÚDICOS	TOTAL
4	104	105	6	9	24	44	28	21	33	378
1,06%	27,51%	27,78%	1,59%	2,38%	6,35%	11,64%	7,41%	5,56%	8,73%	100%

TABELA 2 | ACERVO BANIWA MUSEU PARAENSE EMÍLIO GOELDI

N/C	CERÂMICA	TRANÇADOS	CORDÕES E TECIDOS	ADORNOS PLUMÁRIOS	ADORNOS DE MATERIAIS ECLÉTICOS, INDUMENTÁRIA E TOUCADOR	INSTRUMENTOS MUSICAIS E DE SINALIZAÇÃO	ARMAS	UTENSÍLIOS E IMPLEMENTOS DE MADEIRA E OUTROS MATERIAIS	OBJETOS RITUAIS, MÁGICOS E LÚDICOS	TOTAL
1	44	41	7	8	9	18	23	5	15	171
0,58	25,73%	23,98%	4,09%	4,68%	5,26%	10,53%	13,45%	2,92%	8,77%	100%

Estas coleções representam dois momentos históricos distintos da história do colecionismo etnográfico no Brasil. Grosso modo, encontramos no Museu do Índio objetos coletados na segunda metade do século XX, enquanto nas coleções do Museu Goeldi – sobretudo do Alto Rio Negro –, encontramos objetos coletados na primeira metade deste mesmo século. Enquanto neste último período as coleções visavam a composição de amplos acervos, que pretendiam recobrir a totalidade da cultura material de uma etnia, a partir de meados do século XX, elas passaram a ser especializadas, focando muitas vezes em somente um dos campos da produção de artefatos, como a cestaria ou a

cerâmica. É interessante, portanto, notar que, seja em um contexto ou em outro, a cerâmica, ao lado da cestaria, é uma das mais recolhidas e reconhecidas manifestações da cultura material na região.

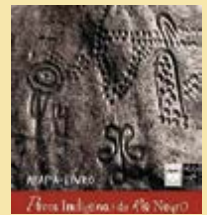
Estas constatações levam à seguinte pergunta: o que teria levado à decadência deste campo da cultura material, antes tão representativo da produção material baniwa? Há dois fatores importantes a se considerar para uma resposta abrangente a esta questão. O primeiro é a entrada de produtos similares industrializados, como bacias e panelas feitas de alumínio. O segundo é a decadência do sistema de trocas rituais decorrentes do avanço do cristianismo – sistema do qual a cerâmica fazia parte como presente trocado entre grupos ligados por laços matrimoniais. Ambos motivos são, portanto, históricos e nos convidam a analisar, mesmo que rapidamente, o passado do Alto Rio Negro.

HISTÓRIA DO RIO NEGRO

O Alto Rio Negro é um sistema multiétnico, onde vivem 23 etnias, falantes de línguas Arawak, Tukano Oriental e Maku. Nesta região vive uma das maiores populações indígenas do Brasil, somente os Baniwa são cerca de 6000 indivíduos. O **sistema multiétnico do Rio Negro** é coeso de inúmeros pontos de vista: organização social, ritual, econômica, ecológica, tecnológica e da cultura material. Nesta região, ao contrário do que ocorre na maior parte da Amazônia indígena, os casamentos exogâmicos (entre clãs diferentes) resultam em residência virilocal (na casa da família do noivo).

Há, nesta região, uma longa história de contato entre índios e não-índios. Desde o século XVII, existem relatos de fortalezas portuguesas voltadas para o domínio territorial e a escravização de índios e sua conversão em mão de obra para os empreendimentos coloniais. Ao longo dos séculos XVII e XVIII, a presença de militares e religiosos na região variou bastante, com períodos de maior e menor presença, mas o objetivo era sempre o mesmo, capturar a mão-de-obra indígena. Até o século XIX foram feitos escravos dezenas de milhares de índios da região (ver Wright, 2005 sobre a história dos descimentos e Galvão, 1964 sobre a história da região).

No século XIX, com o primeiro *boom* da borracha, a população local segue sendo afetada pelas iniciativas econômicas e políticas para



Para saber mais sobre o **sistema multiétnico do Rio Negro** consulte o Mapa-Livro Povos indígenas do Alto e Médio Rio Negro: uma introdução a diversidade cultural e ambiental do Noroeste da Amazônia brasileira de Cabalzar e Ricardo (2006). Mais informações podem ser encontradas também no site do Instituto Socioambiental (ISA) pib.socioambiental.org/pt/povo/etnias-do-rio-negro acesso 12/01/2016]

a região. Neste período, desenvolve-se o sistema econômico do avia-
mento, caracterizado por aliar dominação econômica e moral, em um
sistema de exploração de recursos naturais e humanos. Tal sistema
liga índios e trabalhadores migrantes – que já viviam na região – à eco-
nomia global em cadeias de empregados e patrões tão extensas que
vão do interior da floresta ao centro de Londres, passando pelas prin-
cipais cidades da região, como Manaus e Belém, em amplo “desenvol-
vimento” no final do século XIX.

No início do século XX assiste-se à retomada dos empreendimentos
religiosos, com a volta de missionários de ordens cristãs. Os Jesuítas ha-
viam sido banidos ainda no século XVIII em função de um choque de
interesses com a Coroa portuguesa. Poucas foram as ordens religiosas –
Franciscanos, por exemplo – a tentar se estabelecer na região desde en-
tão, até que os Salesianos, no início da segunda década do século XX, se
instalam de forma permanente e acabam ficando, por ingerência do Es-
tado brasileiro, com o monopólio da ação indigenista no Alto Rio Negro.

Os Salesianos construíram colégios missionários para atrair os jo-
vens indígenas, provocando uma separação entre as gerações de adultos
e crianças, separação esta que está no seio da decadência de inúmeros
costumes tradicionais. Mais tarde, em meados do século XX, missioná-
rios evangélicos converteram 80% dos Baniwa ao pentecostalismo.

Na década de 1970, diante da forte pressão religiosa e da entrada de
projetos desenvolvimentistas altamente predatórios, como a constru-
ção da estrada Perimetral Norte e da mineração de ouro, a população
indígena da região inicia uma mobilização política pioneira na Amazô-
nia. Esta mobilização resultará na criação de uma organização política
multiétnica – a Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Ne-
gro – que atuará tanto em defesa da demarcação das terras, quanto pelo
fim dos projetos de desenvolvimento predatório e do controle Salesiano
da educação formal. Esta organização instaura um processo de autono-
mização da gestão territorial, da organização social, política, econômica
e educacional que está em curso no presente. E é para este processo que
os pesquisadores que atuam na região são chamados a colaborar.

As mudanças na organização social, econômica, ritual e na cul-
tura material que se assistem entre os Baniwa e outros povos do Alto
Rio Negro, só podem ser compreendidas diante desta longa história
de transformações. Ao longo deste período o contato com novas tec-
nologias presentes em artefatos industrializados funcionou como um

dos grandes atrativos para a mobilização da mão de obra indígena. Da mesma forma, o contato com a educação de modelo ocidental, baseada sobretudo no aprendizado da leitura e da escrita, exerceu também forte influência sobre a população nativa do Alto Rio Negro.

Tendo alcançado de modo razoável tantos bens materiais quanto instrução escolar, esta população não logrou, contudo, equalizar suas tradições ao saber estrangeiro que desejavam alcançar. No lugar disso, assistiu-se a uma derrocada dos costumes indígenas, relegados a segundo plano, como formas menos elaboradas de tecnologia e conhecimento. Atualmente, a educação escolar diferenciada e os planos de gestão territorial procuram associar tradição e modernidade em uma nova forma de se pensar a relação entre as culturas tradicionais e as agências e conhecimentos externos. Foi diante deste quadro, e para atuar neste último sentido, que desenvolvemos o projeto de salvaguarda da cerâmica tradicional baniwa em conjunto com os Baniwa do clã Hohodeni – indígenas que vivem nas comunidades de Ucuqui-Cachoeira e São Joaquim, ambas no Rio Aiari, afluente do Rio Içana, um dos formadores do Rio Negro.

A PRIMEIRA OFICINA

O projeto de salvaguarda da cerâmica baniwa iniciou-se na comunidade de Ucuqui-Cachoeira, onde eu realizava as etapas iniciais da **pesquisa de campo** do meu doutorado. Para discutir a cerâmica e outros componentes da cultura material local, reunimos homens e mulheres em oficinas que funcionavam, inicialmente, de maneira informal, ocupando o tempo livre das pessoas. Este processo foi mediado por fotografias que continham imagens dos objetos produzidos na região, colecionados pelos principais museus etnográficos do país ao longo de mais de dois séculos.

O contato inicial com as fotografias criou um primeiro contexto de análise. Nele, separamos dois grupos de objetos, aqueles produzidos tradicionalmente pelas mulheres Baniwa, a cerâmica branca; e aqueles produzidos pelas mulheres de origem tukano, a cerâmica negra. Este foi o primeiro indicador de um papel outrora importante exercido por estes artefatos, o de diferenciador étnico. Como Ucuqui-Cachoeira é uma aldeia que se localiza exatamente entre as fronteiras do

Pesquisa de campo é o conjunto de atividades realizadas por pesquisadores de áreas como a Biologia, a Antropologia e a Arqueologia. Estas atividades visam obter dados diretamente da interação com as pessoas e o ambiente estudado. Na Antropologia incluem-se entre os métodos de pesquisa de campo as entrevistas, os questionários, os levantamentos demográficos, a elaboração de listas diversas e a chamada "observação participante", por exemplo.



MULHERES
ANALISANDO
FOTOGRAFIAS
DOS ARTEFATOS
DE CERÂMICA
RIONEGRINA.

FOTO: THIAGO OLIVEIRA
/ PRODOCULT BANIWA -
MUSEU DO ÍNDIO

mundo Arawak e Tukano no Alto Rio Negro, no limite das bacias do Uaupés e do Içana, foi interessante ver que algumas das mulheres conheciam, de acordo com sua origem, uma ou outra destas tradições artísticas. O que era um indicativo de que o aprendizado da cerâmica segue as linhas de uma tradição feminina no interior destes grupos.

A partir deste contato inicial, houve também o envolvimento de duas mulheres mais velhas da aldeia de Ucuqui, D. Laura (uma senhora da etnia Kubeu) e D. Maria, uma senhora Baniwa, com parentes paternos Kubeu, que passaram a liderar os trabalhos que desenvolveríamos a partir de então. Junto delas, fomos em busca dos materiais utilizados na elaboração da cerâmica, inicialmente a casca de caraípe (*Licania scabra*), denominada *kawa* em baniwa, e o barro especialmente empregado nestes potes, denominado *de kay*. A casca de caraípe é usada, na forma de cinzas, como antepélastico, um material que visa, neste caso, acrescentar matéria orgânica à argila, aumentando sua temperatura de queima.

Para coletar esta casca, nos dirigimos até uma área situada ao norte da aldeia de Ucuqui, onde o capitão da aldeia nos guiou até um trecho da mata em que predominava esta espécie vegetal. Esta experiência foi importante por indicar como, por meio de uma leitura particular das paisagens florestais, baseada na identificação de áreas de predomínio, os baniwa “liam” a paisagem ao seu redor. É esta leitura que está em jogo na localização de recursos diversos que empregam no seu dia-a-dia.

A coleta desta casca foi seguida por seu processamento. Nesta etapa, as mulheres queimaram o material em fogo baixo, em pequenos montes, até que a casca fosse convertida em cinzas.

No dia seguinte, após este processamento, fomos em busca do barro para misturar com as cinzas. D. Laura, nossa mestra, desejava ir até um depósito específico, situado há alguns quilômetros da aldeia de Ucuqui, no qual encontrava-se barro de qualidade superior àquele presente nas imediações da aldeia. Havia muitos anos que os Baniwa não visitavam aquele local e nossa oficina pode promover, então, uma reconexão daquele grupo com seu próprio território. Esta experiência de coleta de materiais dava mostra do sofisticado mapeamento de recursos presente no campo da cultura material baniwa.



À ESQUERDA, ANDRÉ AJUDA A RETIRAR A CASA DO CARAÍPE. ACIMA, O BARRO NO ATURÁ, PROTEGIDO COM FOLHAS.

FOTOS: THIAGO OLIVEIRA / PRODOCULT BANIWA - MUSEU DO ÍNDIO.

De volta à aldeia, carregando o pesado material em seus aturás – cestos cargueiros transportados com auxílio de uma alça passada sobre a cabeça –, as mulheres misturaram o barro com as cinzas da casca de caraípe para, no dia seguinte, iniciar a modelagem. Enquanto elas preparavam o barro, modelavam os artefatos e procediam à queima das peças, nós também realizamos, paralelamente, uma documentação em áudio e vídeo sobre a mitologia de origem do conhecimento da cerâmica junto aos velhos conhecedores da tradição oral baniwa.

Nesta tradição, conta-se – segundo Laureano Valência, o patriarca de Ucuqui – que a cerâmica foi um legado das mulheres primordiais – chamadas Amaronai – às mulheres de hoje, tendo sido ensinada como se fazia até pouco tempo, durante a reclusão que marca os rituais femininos de iniciação. Estes rituais ocorriam após a primeira menstruação das jovens, e faziam parte dos dispositivos utilizados na educação tradicional baniwa. A cerâmica entrava, ainda, nas redes de troca matrimoniais entre grupos aliados por casamento, sendo ofertada em ocasiões especiais, nas festas chamadas “dabucuris”, rituais de trocas de alimentos que celebravam a união entre dois clãs da região. Junto aos objetos feitos de fibra trançada, como peneiras, espremedores de mandioca e esteiras, a cerâmica permitia a produção de um grande número de alimentos derivados da mandioca. Através desta documentação era possível perceber, portanto, a forma como a cerâmica atravessava diversos conteúdos culturais distintos, como a iniciação, o casamento e a produção de alimentos, por exemplo.

Ao final da oficina, descobrimos uma limitação importante das ceramistas de Ucuqui. Elas não souberam decorar as peças de forma tradicional. Durante a oficina, mesmo consultando senhoras mais velhas, de origem baniwa, não conseguimos nem mesmo descobrir quais eram exatamente os materiais empregados na produção dos pigmentos e vernizes; quanto mais aprender como esses materiais deveriam ser utilizados.



OFICINA DE QUALIFICAÇÃO DE PEÇAS E PRODUÇÃO DE APOSTILA DO REPERTÓRIO GRÁFICO BANIWA.

FOTO: ANDRÉ BANIWA / PRODOCULT BANIWA - MUSEU DO ÍNDIO.

A SEGUNDA OFICINA: NOVOS PARCEIROS

Após esta oficina, em 2012, de volta ao Rio de Janeiro, procurei parcerias institucionais para nossa iniciativa. Até então, havíamos agido praticamente sem apoio financeiro senão aquele oriundo de verbas destinadas à pesquisa de campo do Museu Nacional e do Museu do Índio. Ao mesmo tempo em que eu procurava uma parceria institucional, Nazária, esposa do capitão Carlos e importante articuladora local de nosso projeto, ficou responsável por encontrar uma jovem que, dizia-se, era a última pessoa que conhecia as técnicas e procedimentos envolvidos na decoração tradicional da cerâmica baniwa.

Esta busca por apoio foi bem sucedida de ambas as partes. No final de 2013, iniciamos o Prodocult Baniwa, com apoio do Museu do Índio e da Unesco para realização de um projeto de salvaguarda da cerâmica baniwa. Este projeto previa oficinas de qualificação do acervo do Museu do Índio e de produção destes artefatos nas aldeias da etnia. Para a primeira oficina, que previa a visita de uma comitiva Baniwa ao Rio de Janeiro, conseguimos trazer Maria de Lima, uma jovem mestra ceramista, e iniciamos o trabalho de reapropriação do conhecimento gráfico e formal envolvido neste campo da cultura material do grupo.

Esta foi uma experiência importante porque permitiu que este pequeno grupo atravessasse o divisor que separa inúmeros coletivos das coleções de objetos que seus antepassados contribuíram para formar, na maior parte das vezes, sem sabê-lo. Permitiu também que tivessem contato com a realidade de grandes centros urbanos e com as instituições – como os museus e universidades –, que possuem disponibilidade e meios para atuarem como seus parceiros na realização de projetos locais.

Após estas atividades, realizamos uma oficina de produção de cerâmica em São Joaquim, comunidade Baniwa onde vive Maria, a mestre ceramista. Neste contexto, ela passou a ensinar o que havia aprendido ajudando sua falecida mãe, ainda quando era criança. As mulheres que participaram da oficina, no geral, conheciam alguns passos da produção destes artefatos mas, todas, a exemplo do que ocorrera em Ucuqui, não sabiam realizar a decoração destas peças. Por este motivo, dedicamos boa parte de nossas atividades a enfrentar esta questão. O contato com as fotos de artefatos, com a apostila de desenhos que fizemos no Rio de Janeiro e com a experiência de Maria foi, neste sentido, fundamental.

Ao final, realizamos uma coleção de mais de 130 objetos produzidos durante a oficina, o que incluiu também matérias-primas e ferramentas utilizadas na produção da cerâmica. Esta coleção está depositada no Museu do Índio, no Rio de Janeiro, e o material fotográfico e



ACIMA, OFICINA DE PRODUÇÃO:
MULHERES EXAMINAM APOSTILA
DO REPERTÓRIO GRÁFICO BANIWA.
À DIREITA, OFICINA DE PRODUÇÃO:
MULHERES RELATAM SUA EXPERIÊNCIA.

FOTOS: THIAGO OLIVEIRA / PRODOCULT
BANIWA - MUSEU DO ÍNDIO.



audiovisual produzido neste contexto será devolvido às participantes na forma de dossiês. Além disso, estamos trabalhando na publicação de um catálogo sobre a cerâmica baniwa que será utilizado para subsidiar a venda destes artefatos, uma das razões do grande interesse das mulheres Baniwa na retomada desta produção.

ALGUMAS CONCLUSÕES

Nesta seção, apresento uma rápida análise de alguns pontos que, penso, podem ser generalizados a partir desta experiência. Começo pela questão da organização do trabalho e da transmissão do conhecimento.

As atividades das oficinas foram absorvidas de modo bastante orgânico pelos Baniwa. Para recolher a casca de caraípe, por exemplo, houve o trabalho conjunto de homens e mulheres, como ocorre no cotidiano. Para recolher o barro, este trabalho conjunto se limitou à localização dos depósitos, uma vez que os homens não podem, de acordo com a tradição local, tocar o barro, pois isto tornaria seus corpos moles e preguiçosos, sendo esta uma das razões de a cerâmica ser uma arte exclusivamente feminina. Quando desejávamos saber a respeito da mitologia e do ritual envolvendo a cerâmica, recorremos aos velhos conhecedores da tradição oral. Todos estes pontos não precisaram ser discutidos ou negociados. Era o próprio modo de vida baniwa que se incorporava às oficinas de modo quase natural.

Em outras ocasiões, como nas oficinas realizadas na comunidade São Joaquim, tivemos problemas devido a entrarmos, justamente, em choque com as formas locais de organização do saber. Maria, como eu disse, era jovem. Era jovem, sobretudo, em relação a algumas mulheres participantes da oficina, suas “alunas”. Este fato criou algumas tensões quando as propostas de Maria para oficina se contrapunham àquelas de suas alunas. Um destes momentos foi a queima dos artefatos – uma fase sempre tensa da produção, na qual uma escolha errada pode levar à perda de todo o trabalho das ceramistas. Algumas mulheres queriam queimar as peças em fogueiras individuais, menores e mais manejáveis, enquanto Maria desejava fazer uma única fogueira para todas as peças. O conflito levou o grupo reunido na oficina a uma separação momentânea; algumas mulheres agindo em conjunto, outras individualmente. Neste tipo de situação, enquanto coordenador

da oficina, procurei interferir pouco. Entendi que não eram exatamente pessoas que estavam em conflito, mas sistemas de ensino, aprendizagem e organização do trabalho. Ao mesmo tempo, estas situações também levavam ao desenvolvimento da pesquisa, pois elas deixavam claro que a cultura material de um povo comporta muitas percepções e práticas individuais.

Tais diferenças constituem, muitas vezes, a grande riqueza destas manifestações. Durante as oficinas identificamos, por exemplo a existência de estilos individuais, que marcam as peças de cada uma das ceramistas no interior de uma tradição. Até a quantidade de matéria-prima utilizada pode ter influência na formação destes estilos. Com mais água, por exemplo, na mistura do barro, a peça de determinada ceramista ficaria com a massa mais mole e pesada, o que levaria a um aspecto mais bojudo; com menos água, ela se torna mais longilínea, pois a massa mais dura não pesaria sobre a estrutura do próprio vaso. As mulheres reconheciam rapidamente estas especificidades e identificam-nas às suas autoras. Este fato contribuía também para a compreensão e valorização da contribuição de cada indivíduo ao que chamamos, às vezes de modo essencialista, de “cultura tradicional”.

Ainda no que se refere às relações entre formas diferentes de conhecimento – a tradicional e a moderna –, foi interessante notar que jovens mulheres escolarizadas, que nunca haviam tido contato com a cerâmica, se saíram muito bem na decoração dos artefatos. Isso ocorreu justamente em virtude de sua experiência prévia com a escrita e o desenho, uma experiência que faz parte da escolarização formal a que foram submetidas. O tradicional e o moderno, aqui, operaram em uma harmonia imprevista.

O segundo ponto que gostaria de destacar refere-se ao envolvimento das pessoas com o território e seus recursos. Nossas buscas por matérias-primas, que depois incluíram – além do carápe e do barro – polidores, resinas vegetais utilizadas para envernizar as peças e pigmentos minerais utilizados para pintá-las, se configuraram em uma verdadeira aula sobre a territorialidade baniwa. A busca destes materiais, ao mesmo tempo, apontava para a complexidade do conhecimento envolvido neste campo da cultura material baniwa e promovia, nas aprendizas, a (re)conexão com locais e experiências do território que elas não tinham – como a localização dos depósitos de barro e as técnicas corporais necessárias para sua extração.

O último ponto que me parece importante se refere à visibilidade das técnicas de produção de artefatos tradicionais. Ao descrever as cadeias operatórias de produção destes artefatos, mostramos a complexidade de ações técnicas que se tornam invisíveis quando olhamos apenas os objetos prontos, seja em coleções etnográficas, seja em lojas de artesanato ou nas próprias aldeias. A mistura de ingredientes para elaboração da massa cerâmica, a modelagem dos artefatos, a raspagem com cascas de cuia, o polimento com sementes ou pedras especiais, a secagem, a pintura, a queima e o envernizamento constituem processos elaborados ao longo de um período imemorial – não é à toa que os Baniwa descrevem a cerâmica como uma arte primordial, “do tempo do mito” – que se realizam, na elaboração de cada pote, pelas mãos de uma ceramista.

A cerâmica é uma atividade atravessada por técnicas muito complexas e documentar estes processos contribuiu para valorizar o conhecimento local em relação ao conhecimento estrangeiro materializado em artefatos industrializados. Esperamos que esta valorização auxilie no equilíbrio das relações entre os saberes locais e externos, e subsidie a compreensão do valor do conhecimento e das técnicas envolvidos nesta prática.

Este tipo de atividade tem, portanto, o potencial de envolver escola e comunidade e de envolver a comunidade, como um todo, com instituições de apoio, como museus, e também com pesquisadores. Estas práticas se alinham ao modo local de transmissão de conhecimentos e à organização do trabalho e permitem que jovens em idade escolar tenham contato com o conhecimento dos mais velhos em contextos tradicionais. Ao mesmo tempo, os resultados destes envolvimento podem ser apropriados pela escola e pela comunidade na criação de novos produtos, como mapas e ferramentas de controle de gestão territorial, por exemplo, uma vez que a cultura material está fortemente ligada ao manejo de recursos ambientais.

ATIVIDADES

As atividades a serem desenvolvidas a partir desta proposta de ensino-pesquisa podem estar relacionadas à cerâmica e a outras artes tradicionais como a cestaria e a produção de artefatos de madeira, por exemplo. Mas podem voltar-se também para o crochê, o tear, a costura, o cultivo de plantas, a criação de animais e outras atividades que fazem parte do cotidiano da comunidade. Todo conhecimento de cultura material é igualmente complexo. Sempre será possível traçar relações espaciais e temporais entre pessoas, ferramentas, técnicas, locais etc. No que segue abaixo, deixo algumas perguntas e atividades que compreendem um guia para práticas de ensino-pesquisa voltadas para a cultura material.

PERGUNTA 1

Quais objetos de cultura material são elaborados na comunidade?

- **ATIVIDADE:** Faça uma lista consultando artesãos e artesãs, conhecedores e conhecedoras tradicionais. Procure ilustrar cada item. O desenho é uma forma importante de apropriação de conhecimentos e sua prática leva a uma observação atenta aos detalhes daquilo que se pretende representar.
- **DICA:** Para ajudar, considere que o **dicionário do artesanato indígena** (Ribeiro, 1988) inclui as seguintes categorias de artefatos tradicionais: trançados (cestaria e outros objetos feitos com fibras vegetais trançadas); cordões e tecidos; adornos (plumários e de materiais diversos, como sementes etc.); instrumentos musicais; armas; utensílios e ferramentas de madeira e pedra; objetos rituais, mágicos e lúdicos (brinquedos, jogos). Procure descrever a cultura material dentro destas categorias. Se existirem artefatos que não se encaixam nestas categorias, descreva-os e crie categorias alternativas.





PERGUNTA 2

Alguns dos objetos produzidos na comunidade podem ser considerados sob risco de desaparecimento?

- **ATIVIDADE:** Entreviste os artesãos e artesãs, conhecedores e conhecedoras tradicionais, interrogando-os a respeito de sua prática.
- **DICA:** pergunte como é o aprendizado e a transmissão destes conhecimentos. Aproveite para saber a respeito da história daquele campo de produção. Outrora mais pessoas faziam estes artefatos? Qual é a situação atual? Estes produtos já foram trocados ou vendidos? Como eles aparecem na tradição oral? Existem canções, histórias e outras manifestações culturais que se reportam a estes objetos?

PERGUNTA 3

As/os detentoras(es) do conhecimento relativo à produção destes artefatos podem colaborar em oficinas como mestres de ofício e ensinar aos mais jovens?

- **ATIVIDADE:** faça uma reunião, envolvendo as lideranças comunitárias, os artesãos e as artesãs tradicionais, e apresente uma proposta de ensino-aprendizagem por meio de oficinas de documentação.
- **DICA:** a definição de como fazer a oficina deve ser feita já em parceria com os/as especialistas. Procure incorporar o conhecimento deles na elaboração do roteiro da oficina. Para elaborar este roteiro veja a próxima pergunta.

PERGUNTA 4

A atividade a ser documentada é desenvolvida em quantas etapas? É possível descrevê-la junto aos mestres passo-a-passo? É possível fazer pesquisa de campo para descrever, documentar e se envolver com a produção destes objetos?

- **ATIVIDADE:** Identificar os materiais utilizados, os locais de coleta de matérias-primas, se for o caso, as ferramentas e as técnicas empregadas na produção dos objetos. Isto deve ser feito passo a passo, por meio de fotografias, desenhos, entrevistas com as/os mestres e pesquisa de campo.
- **DICA:** procure associar a documentação à produção de objetos tanto pelas(os) conhecedoras(es) quanto pelas(os) aprendizes.
- **ATIVIDADE:** Elabore um mapa da região e indique os locais de coleta das matérias-primas. Se não houver coleta, descreva a origem dos materiais, procurando saber onde são produzidos, quem os leva até a cidade mais próxima, e desta até a comunidade.

PERGUNTA 5

Existem padrões gráficos nestes objetos? Eles podem ser desenhados em outras superfícies para se produzir uma apostila de referência?

- **ATIVIDADE:** Elabore uma apostila de padrões gráficos.

PERGUNTA 6

Existem instituições que podem atuar como parceiras destas atividades na região? Existem custos inerentes ao desenvolvimento destas atividades que devem ser considerados para serem apresentados a instituições parceiras, ou à secretaria de educação do município?

- **ATIVIDADE:** Compartilhe sua experiência em busca de parceiros que poderão atuar na amplificação dos seus resultados e no desenvolvimento de novos produtos a partir do trabalho desenvolvido na escola.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÃO, J. F. Coleções etnográficas: chaves de muitas histórias. *Datagrama-zero* (Rio de Janeiro), [www.dgz.org.br/], v. 4, n.3, 2003.
- CABALZAR, Aloisio e RICARDO, Carlos Alberto (Orgs.). *Povos Indígenas do Rio Negro*. Uma introdução à diversidade socioambiental do noroeste da Amazônia brasileira. Mapa-livro, 3ª ed. rev. São Paulo: ISA – Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.
- DEMARCHI, A. e OLIVEIRA, T. *Metoro kukràdjà*: ensaio fotoetnográfico sobre a estética ritual Mebengôkrê-Kayapó. Rio de Janeiro: Edição Museu do Índio, 2015.
- GALVÃO, Eduardo E.. “Aculturação Indígena no Rio Negro”, *Boletim do Museu Paraense Emílio Goeldi*. Antropologia, nova série n° 7, pp 1-65, Belém, 1964.
- KOCH-GRÜNBERG, Theodor.. *Dois anos entre os indígenas*. Manaus: EDUA, FSDB, 2005.
- OLIVEIRA, Thiago L. da Costa & NASCIMENTO, Fábio. 2014. *Nossa Pintura*. 24 minutos, Documentário.
- OLIVEIRA, Thiago L. da Costa. *Os Baniwa, os artefatos e a cultura material*. Tese PPGAS/MN-UFRJ, 2015.
- RIBEIRO, Berta. Artesanato Indígena: para que, para quem? In: *O Artesão Tradicional e seu papel na sociedade contemporânea*. FUNARTE/INF, 1983.
- _____. *Dicionário do artesanato indígena*. Belo Horizonte: Itatiaia. São Paulo: Editora da USP, 1988.
- RIBEIRO, Berta. VAN VELTHEM, Lucia H. “Coleções etnográficas: documentos materiais para a história indígena e a etnologia” In: CARNEIRO DA CUNHA, Manuela (org). *História dos Índios do Brasil*, pp. 103-112. São Paulo: FAPESP/SMC/ Cia. das Letras, 1992.
- SILVA. Adeílson. (org.) *Kaawhiperi Yoodzawaaka: o que a gente precisa para viver e estar bem no mundo*. ISA, ACEP, OIBI, FOIRN. São Paulo, São Gabriel da Cachoeira, 2011.
- WRIGHT, R. *História Indígena e do Indigenismo no Alto Rio Negro*. Campinas: Mercado de Letras, 2005.

Sobre povos indígenas e diversidade na escola: superando estereótipos

ROSANI DE FATIMA FERNANDES

Diversidade cultural

“refere-se à multiplicidade de formas pelas quais as culturas dos grupos e sociedades encontram sua expressão (...) A diversidade cultural se manifesta não apenas nas variadas formas pelas quais se expressa, se enriquece e se transmite o patrimônio cultural da humanidade mediante a variedade das expressões culturais, mas também através dos diversos modos de criação, produção, difusão, distribuição e fruição das expressões culturais, quaisquer que sejam os meios e tecnologias empregados.” (Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais, 2005).

A maioria dos educadores e educadoras já ouviu falar sobre diversidade, em alguma medida reconhece a importância do trabalho nas escolas e concorda que é preciso avançar e ampliar as discussões sobre o assunto. Mas muitos podem questionar, por exemplo, sobre que conteúdos são adequados, ou ainda, que termos são politicamente corretos ao falar sobre **diversidade cultural** no Brasil, especialmente quando se trata de povos indígenas.

É consenso também que os cursos de formação de professores não abordam adequadamente a temática, o que é agravado pelo desconhecimento e pela inexistência de materiais didáticos que contemplem a diversidade. Sem muita opção, muitos continuam reproduzindo aquelas “verdades” que aprenderam nos livros didáticos quando eram alunos, sem a devida problematização.

Como consequência, crianças e jovens que estão hoje nas escolas continuam tendo uma visão simplificada e estereotipada sobre diversidade étnica no Brasil e, como seus mestres, seguem reproduzindo conhecimentos descontextualizados das vivências, enfrentamentos políticos e históricos dos povos indígenas, que, em muitos casos, se manifestam em forma de intolerância e preconceito.

As representações sobre os povos indígenas estão quase sempre associadas ao passado e em nada têm a ver com a complexidade da organização social, línguas, culturas, e tradições indígenas contemporâneas.

É muito importante que educadores e educadoras problematizem a diversidade étnica e cultural de forma adequada, contribuindo assim para a diminuição do preconceito e para a construção de relações de respeito com os povos indígenas, negros, quilombolas, entre outros grupos etnicamente diferenciados.

Os cursos de formação de professores, com raras exceções, não trabalham adequadamente a questão, mantendo lacunas históricas no trato com a diversidade no Brasil. Muitas pessoas saem dos cursos de graduação sem saber por onde começar quando o assunto é **povos indígenas** e diversidade. Se você se sente incluído nesse grupo de pessoas, tenho duas informações: a primeira é que as reflexões que proponho no texto podem auxiliar, mesmo que de forma introdutória, para uma maior familiaridade com a temática da diversidade étnica e povos indígenas. A segunda é que, talvez, você conclua a leitura com mais dúvidas do que tinha ao iniciá-la. É certo que, se você se identificar com qualquer uma das opções terei cumprido meu objetivo! Se eu puder, no mínimo, incomodá-los(as) com questões que apresento, também terei alcançado meu propósito.

A partir da discussão sobre o trabalho, ou “não trabalho”, sobre diversidade dos povos indígenas no Brasil, pretendo mostrar como a educação escolar contribuiu para continuidade dos **preconceitos**, do **racismo**, da intolerância com povos culturalmente diferenciados e a necessidade de novas posturas, comprometidas politicamente com a construção de um país onde as pessoas aprendam desde cedo a importância da convivência respeitosa com as diferenças, com o **pluralismo cultural** que se efetiva pela promoção dos direitos humanos, porque princípio fundamental da diversidade.

Nesse sentido, é urgente o trabalho a partir da **interculturalidade**, porque é a possibilidade de “(...) existência e interação equitativa de diversas culturas, assim como a possibilidade de geração de expressões culturais compartilhadas por meio do diálogo e respeito mútuo”, conforme a Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais ratificada pelo Brasil em 2005. A interculturalidade deve estar presente nas escolas, como forma de conhecer o “outro”, que pode ser indígena, negro, quilombola, estrangeiro, cigano, ribeirinho, homossexual, de outra religião, ou ainda, uma pessoa idosa, com costumes e formas de pensar diferentes! O exercício é apropriado para pensar não somente a diversidade étnica, já que trato sobre povos indígenas, mas também para treinar e colocar em prática o relativismo, que é oposto ao etnocentrismo porque propõe a valorização de todas as formas de expressões da diversidade, ou seja, que cada cultura seja compreendida a partir dos seus próprios termos.

Povos indígenas

Conforme a Convenção nº 169 da Organização Internacional do Trabalho, são aqueles que descendem "... de populações que habitavam o país ou uma região geográfica pertencente ao país na época da conquista ou da colonização ou do estabelecimento das atuais fronteiras estatais e que, seja qual for sua situação jurídica, conservam todas as suas próprias instituições sociais, econômicas, culturais e políticas, ou parte delas".

Preconceito

Segundo o dicionário Michaelis, diz respeito a opiniões formadas previamente, refere sentimento desfavorável, concebido antecipadamente ou independente de experiência ou da razão. As formas mais comuns de preconceito são de classe, racial e religioso. Disponível em: [michaelis.uol.com.br/moderno/portugues/index.php?lingua=portugues-portugues&palavra=preconceito].

Acesso em 10 de nov. de 2015.

“(…) o pluralismo cultural constitui a resposta política à realidade da diversidade cultural. Inseparável de um contexto democrático, o pluralismo cultural é propício aos intercâmbios culturais e ao desenvolvimento das capacidades criadoras que alimentam a vida pública.” (Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais, 2001.)

Para isso, compartilho algumas das minhas próprias histórias, que acumulo na minha vivência enquanto indígena, mãe, militante de direitos indígenas, educadora, acadêmica. Dentre as experiências, trago algumas com crianças e jovens que podem ajudar a perceber como a diversidade étnica vem sendo trabalhada nas escolas. Para ampliar as possibilidades de compreensão, apresento algumas sugestões de leituras, de autores indígenas e não indígenas que trazem abordagens importantes e podem ampliar as reflexões propostas. Além disso, vocês terão sugestões de atividades que podem ser trabalhadas com os estudantes no sentido da construção de novas formas de percepção da diferença e da diversidade na escola.

IDENTIDADES, CULTURAS E POVOS INDÍGENAS

Por diversas vezes, em situações do meu cotidiano me deparei com pessoas que, mesmo sem saber, passam adiante informações imprecisas ou incorretas e manifestam desconhecimento no que se refere aos povos indígenas. Em alguns casos, expressam suas ideias de forma explícita, outras nem tanto, porque se apresentam camufladas em supostos elogios e comentários que até parecem “inocentes”. Uma das coisas mais comuns que ouço, desde sempre, é como me pareço ou não com uma índia, como meus olhos são “assim” e meu cabelo “assado”, comentários que sempre expressam esse incômodo que as pessoas sentem quando se deparam com o “diferente” que pode não ser tão diferente assim, ou porque não corresponde à imagem genérica construída sobre o “índio” no Brasil, quase sempre associada a um fenótipo idealizado, ao passado, ao quadro colonial pintado na memória nacional. Alguns ficam chocados quando um indígena se expressa bem em português, porque ainda acreditam que “índio de verdade”

não fala português, apenas balbucia palavras desconexas. Outras vezes, o preconceito se manifesta em forma de um falso elogio, como por exemplo, “você é bonita, nem parece uma índia”.

Num primeiro momento, para alguém “desavisado” tais afirmações podem até soar como elogios, mas não são! Na verdade, são negações disfarçadas, por assim dizer, porque acionam outras formas de preconceito: quando dizem “você é bonita” e não “parece uma índia” estão acionando os **estereótipos** que cristalizam uma imagem de mulher indígena ideal, parte do imaginário que construíram nas relações familiares, no convívio social, nas diversas situações de aprendizagem que desconsideram a diversidade de povos indígenas no Brasil e as diferenças que os caracterizam. Em geral, o imaginário acerca da mulher indígena está baseado na visão romântica de uma “Iracema”, de cabelos pretos e compridos, que vive numa aldeia, que anda seminua. Este certamente não é meu caso, há dois anos não moro em aldeia, sou professora, uso jeans, salto alto, adoro batom e esmalte, tenho celular, carteira de motorista e passaporte. Quando me apresento como professora universitária, falando português, ministrando aulas para não indígenas, vem logo a sentença: não é mais indígena. Como se isso fosse possível!

Já pensou que ninguém deixa de ser paraense porque foi morar em São Paulo, ou porque aprendeu a falar francês? Ou passou a ser americano porque aprendeu a falar inglês na escola ou usa tênis importado? Da mesma forma, uma pessoa não indígena pode morar numa aldeia por longo período, pintar seu corpo com jenipapo e urucum, participar das festividades e rituais, mas isso não fará dela uma indígena, porque as identidades são construídas e reconhecidas socialmente. Todas as pessoas têm identidade, mas não me refiro ao Registro Geral (RG) que serve como documento de identificação, me refiro à forma como as pessoas se identificam e são identificados pelas demais, como sendo deste ou daquele lugar, pertencente a uma determinada família, a um determinado povo ou comunidade. Nesse sentido, não há uma identidade essencial, mas muitas identidades, no plural!

O antropólogo Roberto Cardoso de Oliveira explica que a identidade é situacional, relacional e contrastiva, ou seja, não olhamos no espelho e dizemos sou paraense, paulista ou *Kaingang*, fazemos isso sempre como forma de diferenciação frente aos outros, de identificação diante de outra pessoa ou grupo. Se você, paraense ou

Estereótipo é uma opinião ou imagem padronizada, generalizada que não corresponde com a realidade, porque geralmente simplificada, é compartilhada por um grupo e tem conotação negativa, porque rotula e cristaliza imagens sobre pessoas, grupos, lugares.

Para o antropólogo Roque de Barros Laraia, **etnocentrismo** é “(...) a crença de que a própria sociedade é o centro da humanidade, ou mesmo a sua única expressão” (2006:73). É a propensão que as pessoas têm de considerar a sua cultura como melhor e superior às demais, o que gera conflitos, preconceitos.

amazonense, estiver em Minas Gerais e for perguntado sobre seu local de origem, certamente vai dizer “sou do Pará”, mas se estiver na África, certamente dirá que é brasileira. Ou seja, esta ou aquela identidade é acionada de acordo com os interlocutores, da situação e do lugar. Na escola do seu filho ou filha, por exemplo, você não é referida, nem se refere à sua identidade profissional, você se identificará e será identificada como sendo a “mãe do Thiago, da Maria, da Beatriz”.

As identidades são acionadas por contraste, porque é sempre a afirmação do “nós” diante dos outros, mas, isso nem sempre acontece de forma tranquila. Historicamente as relações com os povos indígenas no Brasil foram marcadas pelo etnocentrismo, que em alguns casos, se manifesta em forma de preconceito, quando desqualifica, inferioriza e subalterniza o outro pela sua diferença cultural, religiosa, entre outras.

O etnocentrismo, nesse sentido, atua negativamente porque hierarquiza as culturas, a exemplo das relações eurocêntricas, muito presentes ainda no Brasil e que consideram inferior tudo que não pareça com a matriz europeia, reproduzindo relações de colonialidade, porque desconsidera os sujeitos, povos e culturas que não se enquadram nessa moldura europeia. Não há cultura superior ou inferior, melhor ou pior, há culturas diferentes!

Cultura, nesse sentido, não se refere à erudição, quase sempre associada à escolarização, mas aos complexos sistemas sociais, econômicos, culturais, linguísticos, econômicos, políticos, religiosos elaborados pelos diferentes povos no mundo!

HISTÓRIAS SOBRE PESSOAS, NOMES, ESCOLAS E PRECONCEITO

Meus dois filhos nasceram em aldeia e sempre estudaram em escolas indígenas. O mais velho tem hoje 21 anos, se chama *Idjarrury*, atualmente cursa o quinto semestre de Medicina na Universidade Federal do Pará. Seu nome é *Karajá* e significa “filho da cachoeira”. A caçula, *Tyihaneti*, tem 12 anos e cursa o sétimo ano do Ensino Fundamental. Em 2012, depois de residirmos mais de oito anos entre os Gavião *Kyikatêjê* na Reserva Indígena Mãe Maria, que está localizada no município do Bom Jesus do Tocantins, no estado do Pará, nos mudamos para a cidade de Marabá, que também fica no Sudeste do Pará, distante

cerca de quarenta quilômetros da aldeia. Foi aos oito anos de idade, quando nos mudamos para Marabá, que *Tyihaneti*, pela primeira vez, passou a frequentar uma escola pública municipal não indígena. Certo dia, ao regressar da escola percebi que ela estava triste e preocupada, perguntei o que havia acontecido, ao que me respondeu prontamente: “quero trocar de nome, meu nome é difícil e a professora não consegue falar!”. Argumentei que seu nome não é difícil, é diferente, porque é indígena, é **Kyikatêjê!**

Diante da frustração com o fato dos professores não pronunciarem o seu nome e o taxarem de difícil, resolvi contar mais uma vez à minha filha a história da sua nomeação. *Tyihaneti* nasceu na Aldeia *Kyikatêjê* e a pessoa que a nominou se chama *Jôprara Tahoti*. O nome *Jôprara* significa “aquela que gosta de jogar flechas”. *Jôprara* é professora da língua e da cultura *Timbira* na escola da aldeia, trabalhamos juntas por quase uma década e sempre fomos muito próximas, razão pela qual se prontificou a dar o nome para minha filha. Na cultura *Kyikatêjê*, a nomeação estabelece obrigações entre o nominador (aquele que dá o nome) e o nominado (aquele que recebe o nome), com as famílias de ambos e com todos aqueles que foram nominados pela mesma pessoa, ou seja, trata-se de uma rede de relações extensas e complexas que incluem obrigações cerimoniais, parceiros preferenciais para corridas de toras, jogos de flecha, casamentos e evitações, ou seja, pessoas com as quais se pode casar e não se pode relacionar de forma alguma, nem sequer falar ou passar perto.

Na tradição *Kyikatêjê*, o nome dado expressa a personalidade do nominador, está relacionado às suas características pessoais, gostos e preferências. *Tyihaneti* significa, conforme explica a própria *Jôprara*, “menina esperta, que mexe com todo mundo, que não tem vergonha de nada e nem de ninguém”, características que de alguma forma foram transferidas para minha filha, pois se parece muito com a alegre *Katyi* (madrinha) que lhe nominou.

Argumentei mais uma vez com minha filha, mostrando que os nomes das pessoas têm histórias, que são diferentes e especiais. Depois de muita conversa ela entendeu e não pediu mais que seu nome fosse trocado. Preocupada com a situação fui até a escola com a intenção de relatar o ocorrido e propor a realização de trabalhos sobre a importância da valorização da diversidade. Infelizmente não obtive êxito. Em minha conversa com a diretora, expliquei o que havia acontecido e

Os **Kyikatêjê** pertencem ao Tronco *Jê*, à família linguística *Timbira Oriental* e a autodeterminação *Kyikatêjê* (onde *kyi* é cabeça e *Jê* é povo), “povo da montante”, os diferencia dos *Parkatêjê*, “povo da jusante” e dos *Akrâtikatêjê*, “povo da montanha”, que também vivem hoje na Reserva Indígena Mãe Maria (RIMM). Mais informações sobre os povos da RIMM podem ser acessadas no site do Instituto Socioambiental (ISA): pib.socioambiental.org/pt/povo/gaviao-parkateje. Acesso em 10 de nov. de 2015.

argumentei sobre a importância da temática. A diretora fez pouco caso e disse que isso era comum, que é uma situação difícil de ser mudada.

Nos dias que seguiram, minha filha continuou compartilhando comigo relatos de preconceito ao chegar da escola, principalmente com relação às meninas e meninos negros, os xingamentos eram vários, dentre eles, “carvão”, “cabelo ruim”, “cabelo de bombril”, “baleia”, incluindo outras ofensas racistas que poderiam ser trabalhadas se a escola se preocupasse de fato em promover a inclusão, combatendo qualquer forma de discriminação e racismo. Mas não foi o que ocorreu, a escola seguiu seu “roteiro pedagógico” sem trabalhar e problematizar as diversas situações de constrangimento pelos quais os alunos eram (e são) submetidos.

Outra situação relacionada a este debate é a intolerância e racismo presentes no relato de um estudante quilombola do curso de Etnodesenvolvimento da UFPA de Altamira, na região do Médio Xingu, sudoeste paraense. Em agosto de 2015 ministrei uma disciplina em uma das turmas do curso, que tinha como objetivo refletir sobre a educação escolar nas comunidades de origem dos estudantes e as possibilidades de construção de propostas pedagógicas adequadas à diversidade dos povos indígenas, quilombolas, agricultores e demais populações tradicionais. Uma das atividades foi orientada para que cada uma das pessoas da turma, com pertencimentos diversos, escrevessem ou desenhassem as dificuldades que enfrentaram em suas trajetórias como estudantes e os caminhos que percorreram para chegar à universidade.

Na apresentação e discussão dos trabalhos alguns choraram ao recordar a fome que passaram na escola, as grandes distâncias percorridas para estudar na cidade. Outros, com voz embargada, não conseguiram sequer falar, mostrando apenas os desenhos para os colegas. Um estudante quilombola, que por razões éticas identifiquei com o nome fictício de João, desenhou e explicou o percurso que fazia do quilombo onde morava até a escola na cidade, trajeto de mais de dez quilômetros que fazia juntamente com seus colegas em cima de um “pau de arara”, que é um caminhão ou caminhonete com a carroceria aberta, bastante utilizado no transporte de estudantes em alguns municípios do interior do estado.

No desenho que João fez estavam uma ponte quebrada e o caminhão pendurado, ilustrando o dia em que sofreram um acidente. Por sorte, todos conseguiram pular antes que o caminhão caísse. Para



Excelente material para problematizar estereótipos e preconceitos em sala de aula: “Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e histórias dos povos indígenas” de Célia Collet, Mariana Paladino e Kelly Russo. Está disponível para download em: [laced.etc.br/site/acervo/livros/quebrando-preconceitos/].

além das dificuldades no deslocamento, falta de merenda escolar, a fome e a inexistência de estrutura mínima nas escolas, João mostrou que o racismo era, e continua sendo, parte do cotidiano dos estudantes do quilombo. João falou sobre o dia em que os pais dos alunos foram chamados para uma reunião na escola da cidade, o pai de João foi. No outro dia, os colegas de sala se referiram ao pai de João com insultos que preferiu não reproduzir. Depois disso, João passou a esconder do pai os convites para participar das reuniões da escola, “eu rasgava e jogava fora”, segundo ele, para preservá-lo do racismo dos colegas.

As duas histórias têm pontos em comum e demonstram lacunas no processo educacional das escolas referidas: (1) a naturalização do preconceito, do racismo e da discriminação por parte de professores e gestores que continuam reproduzindo a exclusão; (2) a não problematização do racismo como questão a ser enfrentada pela escola; (3) a continuidade e reprodução de posturas e atitudes excludentes que consideram a diferença como inferioridade.

Mas, como os professores podem atuar de maneira política e crítica para formar pessoas menos intolerantes? Que atividades podem ser desenvolvidas para a percepção da diferença como valor inerente às sociedades humanas? Desde 1988, quando foi promulgada a Constituição Federal do Brasil, inúmeros documentos nacionais e tratados internacionais, dos quais o Brasil é signatário, tratam da temática da diversidade no âmbito da formação cidadã por meio da educação escolar. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) Lei 9.394 de 1996, reafirmou o caráter plural da formação do povo brasileiro. Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNS) têm a pluralidade e a diversidade como eixos centrais dos chamados Temas Transversais e ressaltam o desafio das escolas no trabalho com a diversidade etnocultural do Brasil considerando a grande diversidade étnica que compõe a sociedade brasileira e a importância da valorização das trajetórias dos povos e diferentes formas de expressão cultural.

Em 2003, a Lei 10.639 tornou obrigatório o ensino da história e cultura afrobrasileira nas escolas de todo país, modificada posteriormente, em 2008, pela [Lei 11.645](#) de 10 de março de 2008 que amplia para a obrigatoriedade do ensino da cultura e história indígena nas instituições de ensino públicas e privadas.

Em 2004, o Brasil ratificou a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), de 1989, mesmo que tardiamente. Em

A Lei nº 11.645, de 10 março de 2008 estabelece a obrigatoriedade do ensino dos conteúdos referentes à história e cultura afrobrasileiras e indígena, devendo ser ministrada no âmbito dos currículos do ensino fundamental e de ensino médio, públicos e privados, em especial nas disciplinas de educação artística e história do Brasil. Disponível em: [\[www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm\]](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm). Acesso em 10 de nov. de 2015.

2008, tornou-se signatário da Declaração da Organização das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas, de 2007. O decreto nº 6.177, de agosto de 2007, promulga a Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais, de 2005. Os documentos representam avanços importantes do Estado brasileiro no tratamento da diversidade. Mas, avanços normativos somente são efetivados se contarem com políticas públicas coerentes que promovam a valorização da pluralidade e o combate sem tréguas do racismo e do preconceito. Mais do que isso, é preciso que as pessoas desenvolvam sensibilidades para a percepção e valorização das diferenças em todos os espaços e sentidos.

REPRESENTAÇÕES ESTEREOTIPADAS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NO BRASIL

Historicamente no Brasil, os povos indígenas foram classificados a partir de duas formas: a primeira é a visão romântica que refere aos grupos considerados “aliados”, os taxados como “mansos”. Quando as pessoas se referem aos indígenas como protetores da floresta, que vivem em eterna harmonia com a natureza, ou mesmo quando idealizam as sociedades indígenas sem considerar que também são eivadas de conflito, tensões e contradições, estão acionando esta concepção.

A segunda se refere àqueles que resistiram aos contatos, à chamada “civilização”, por isso são tidos como “selvagens”, empecilhos para o progresso nacional e por isso devem ser combatidos, exterminados, “pacificados” ou “conquistados”.

Qual das duas é a mais adequada? Certamente nenhuma, pois ambas são pejorativas e idealizam ou condenam sem considerar a dinâmica das culturas e as especificidades organizacionais destas sociedades, que são orientadas por padrões culturais próprios, diferentes entre si e diferentes da sociedade nacional.

Para ilustrar melhor como essa imagem romântica de povos “protetores das florestas”, que aciona os indígenas como povos do passado, ainda está muito presente no imaginário nacional e local, vamos analisar alguns desenhos e conceitos elaborados por crianças e jovens de duas escolas, uma estadual e uma municipal. A faixa etária dos estudantes é entre oito e 14 anos. As duas escolas estão localizadas em uma

comunidade no município de Santa Maria do Pará, na região Nordeste do estado, onde indígenas da etnia *Tembé Tenetehara* vivem há quase dois séculos, e, desde o final da segunda metade do século XIX, entre os regionais, o que significou o silenciamento da identidade étnica até meados de 1999, quando organizados por meio de uma associação passam a reivindicar o direito ao território tradicional e ao reconhecimento da identidade *Tembé Tenetehara*.

Atualmente os *Tembé* estão em duas comunidades, que identificam como aldeias, mesmo não sendo demarcadas como terra indígena, trata-se do *Areal* e do *Jeju*, onde residem em pequenos lotes familiares. A principal forma de subsistência é o trabalho nas roças e fazendas dos regionais, principalmente no período de colheita de produtos como a pimenta do reino que tem produção destacada no município. Sem a terra reconhecida e demarcada, os *Tembé* não têm educação escolar indígena, apesar de reivindicarem junto a Secretaria de Estado da Educação (SEDUC) há quase duas décadas. Os estudantes das duas comunidades frequentam as mesmas escolas dos não indígenas, onde por diversas vezes sofreram preconceito. Num desses casos, as pinturas corporais feitas com jenipapo que libera um pigmento preto ao ser manipulado, foram comparadas à “coisa da besta fera” pelos professores, ou seja, demonizadas.

Entre os dias 21 e 23 de outubro de 2015, realizamos oficinas nas duas escolas do *Jeju* (Escola Municipal Odojober de Souza Botelho e Escola Estadual de Ensino Fundamental Francisco Nunes), com o objetivo de perceber como os estudantes e educadores lidam com a diversidade étnica e em especial como representam os indígenas, uma vez que convivem com os *Tembé* na mesma comunidade e frequentam as mesmas salas de aula. As oficinas também possibilitaram a percepção da auto-representação dos estudantes indígenas, que são minoria numérica nas escolas.

Antes de iniciarmos qualquer explanação ou discussão, pedimos que desenhassem e definissem “o que é um índio”. As respostas foram muito próximas do que comumente costumamos ouvir quando as pessoas procuram definir os indígenas, associando ao passado e remetendo à visão romântica de protetores da floresta. As respostas com conteúdo político, que refletem a luta pela terra, o fato de pertencerem a coletividades, povos com culturas e tradições específicas foram poucas, cerca de dez por cento dos alunos.

A seguir trago alguns dos trabalhos que não são identificados como forma de preservar as identidades dos estudantes. De maneira geral, as elaborações mostram que os *Tembé Tenetehara* permanecem invisibilizados na escola, porque a maioria das representações ainda se referem ao índio idealizado no imaginário nacional, que caça, pesca, anda nu, mora em oca, conforme as imagens mostram:

3 Um índio é uma pessoa que
Caça muito peixes, animais
ele vive em uma oca.



PESSOA QUE CAÇA

O índio é o defen-
sor da natureza e
muitos anos atrás



DEFENSOR DA NATUREZA

As respostas mais recorrentes foram àquelas contidas nos textos dos materiais didáticos que por muito tempo orientaram os trabalhos nas escolas no século passado: no primeiro desenho, o aluno define índio como sendo “(...) uma pessoa que caça muitos peixes, animais ele vive na oca”. Na segunda, “o índio é o defensor da natureza [há] muitos anos atrás”.

Dentre as definições, as mais frequentes são (1) “vive na mata”; (2) é caçador e pesca; (3) “mora em aldeia”; (4) “é defensor da natureza”; (5) “protetor da tribo”; (6) “vive em uma oca”. E ainda, mas com menor recorrência: “guerreiro”, “uma pessoa antiga”, “anda nu”, “vive nas matas e nas cavernas”, conforme é possível verificar nas imagens a seguir:



UM CAÇADOR



VIVE NO MATO



PROTETOR DA FLORESTA

Os *Tembé* que participaram da atividade se identificaram nos trabalhos. Dentre estes, um em especial chamou atenção pelo teor político das respostas. Vou identificá-la como Maria (nome fictício).

A primeira questão pedia para definir “índio”. Diz Maria: “os índios sofrem preconceitos (...) é uma pessoa normal como qualquer outra pessoa, que pode se vestir normalmente, pode ter um celular, pode estudar, pode ser como qualquer pessoa.” A segunda questão era de autodefinição, “quem sou eu”. Maria escreve: “sou indígena, tenho 10 anos, tenho cabelos castanhos, me acho uma pessoa legal, sorridente e alegre”. Na primeira resposta, Maria cita o preconceito, certamente o que sofre cotidianamente, e afirma que índio é uma pessoa “normal”, como qualquer outra, que pode estudar, ter celular. Ou seja, representa sua própria vivência e de sua comunidade, de pessoas que estudam, que dominam as tecnologias, como o celular, por exemplo.

A definição de Maria em nada se parece com as respostas baseadas nos estereótipos mencionados pelos colegas, que, mesmo convivendo com Maria e outros colegas *Tembé* na mesma sala de aula, morando na mesma comunidade, não os “percebem”, porque não os consideram “indígenas verdadeiros”, supostamente por não estarem na mata caçando, pescando e andando nus.

A auto representação de Maria expressa a diversidade indígena, “tenho cabelos castanhos” e vai de encontro às imagens cristalizadas que a classificariam como não sendo mais indígena, porque estuda, porque mora entre os não indígenas. Maria, assim como os demais *Tembé* não é mencionada nas atividades dos colegas, apenas uma pessoa respondeu “Ele é *Tembé*”, de um total de 66 estudantes.

O grande desafio da escola é investir na superação da discriminação e dar a conhecer a riqueza representada pela diversidade etnocultural que compõe o patrimônio sociocultural brasileiro, valorizando a trajetória particular dos grupos que compõem a sociedade. Nesse sentido, a escola deve ser local de diálogo, de aprender a conviver, vivenciando a própria cultura e respeitando as diferentes formas de expressão cultural" (PCNS, 1997: 27).

Quando o assunto é indígena e tecnologias do mundo moderno o preconceito permanece e aparece. Sobre isso, diz um estudante: “um índio é uma pessoa que tem poucas vestes e não conhece o mundo da tecnologia”, ou seja, anda nu e nada sabe sobre tecnologias. Certamente se esta pessoa chegasse a uma das aldeias Gavião, onde todas as casas têm antenas de televisão, das mais variadas, celulares, computadores de última geração, carros luxuosos e acesso à internet, diria que não são mais indígenas. Da mesma forma, não consideraria como indígenas aqueles que estão vivendo nas cidades, trabalhando ou estudando fora das aldeias.

O censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) de 2010 mostra que dos mais de 800 mil indígenas que vivem hoje no Brasil, cerca de 315 mil vivem nos centros urbanos, alguns aldeados, outros não. A maioria dos que moram nas cidades falam o português, alguns são bilíngues/multilíngues e têm a língua indígena como primeira língua, enquanto outros falam apenas o português.

A variedade no que se refere às línguas indígenas é grande não somente na quantidade, são mais 274 em todo Brasil, mas na multiplicidade de formas que se apresentam. O fato de uma pessoa ou um povo indígena não falar mais sua língua materna, não significa que deixou de ser indígena, pois, a língua é apenas um dos marcadores identitários de um povo. Há que se considerar as políticas de miscigenação a que os povos indígenas foram submetidos e os programas educacionais oficiais impostos às comunidades por meio das escolas que tinham como objetivo substituir as línguas indígenas pela língua portuguesa. Da mesma forma como as pessoas costumam classificar os povos indígenas pelo fato de falarem ou não a língua materna, também emitem opiniões baseadas no pressuposto da presença ou não dos traços distintivos, que quase sempre estão associados ao exotismo. Essa busca por características genéricas que supostamente podem identificar ou não um indígena foi evidente em outra atividade que realizamos nas escolas do Jeju. Apresentamos diversas imagens de indígenas, em situações distintas, com terno e gravata, dando entrevistas, palestrando, dando aulas, recebendo diplomas, mas, quando perguntamos quem eram os indígenas nas imagens todos prontamente responderam que eram os do Parque Indígena do *Xingu*, porque pintados, paramentados com penas e adornos específicos para ritual. O mesmo ocorreu quando perguntamos “onde os indígenas moram”, a resposta não incluiu os

prédios, as casas de alvenaria ou de madeira que foram apresentadas, mas a casa que mais se parecia com uma oca.

Então, fiz uma brincadeira para que pensassem a partir de suas vivências, perguntei como as pessoas católicas (ou não), costumam se vestir para casar, ao que responderam “vestidas de noiva, os homens com terno, gravata”, segui perguntando se depois elas continuam vestidas com estes trajes, se tomam banho de igarapé, fazem compras, ou vão trabalhar com ternos e vestidos de noiva. Todos responderam que não! Expliquei que assim acontece com os povos indígenas, as pinturas, os cocares, os enfeites são usados em alguns rituais, em momentos especiais, fazem parte da identidade e são como uma “roupa especial” usadas em ocasiões apropriadas, pois cada cultura define em seus próprios termos o que é ou não adequado para cada situação, isto porque, cada sistema cultural tem uma lógica própria.

Para muitos povos indígenas, ser magro é sinônimo de fraqueza, doença, enquanto pessoas mais robustas são mais consideradas porque podem desempenhar melhor suas atividades, como fazer roça, pegar a lenha, carregar a tora durante a corrida e até mesmo gerar um filho com saúde, no caso das mulheres.

O antropólogo Roque de Barros Laraia explica que os sistemas culturais estão sempre em mudança, não são estáticos, são dinâmicos e entender a dinâmica das culturas é importante para evitar comportamentos preconceituosos e comparações impróprias. Não é possível então a busca de uma cultura “pura” ou original, porque todas as culturas estão sempre em movimento, são dinâmicas e mutáveis, não cabendo, portanto, essencialismos. As comparações somente são válidas quando auxiliam na compreensão do outro a partir dos seus próprios termos, mas nunca como forma de hierarquização ou inferiorização de grupos ou pessoas.

“Para viver democraticamente em uma sociedade plural é preciso respeitar os diferentes grupos e culturas que a constituem. A sociedade brasileira é formada não só por diferentes etnias, como por imigrantes de diferentes países. Além disso, as migrações colocam em contato grupos diferenciados. Sabe-se que as regiões brasileiras têm características culturais bastante diversas e a convivência entre grupos diferenciados nos planos social e cultural muitas vezes é marcada pelo preconceito e pela discriminação” (PCNS, 1997: 27).

SUPERANDO ESTEREÓTIPOS PARA A VALORIZAÇÃO DA DIVERSIDADE

O exercício do relativismo é muito importante para a construção do respeito à diversidade nas escolas. Desenvolver sensibilidades para a compreensão do outro a partir dos seus próprios termos, da sua própria lógica e maneira de ver o mundo é algo urgente para que haja

Povos tradicionais ou povos etnicamente diferenciados são aqueles que mantêm formas de relação diferenciada com o território, que é a base da vida, por isso nutrem forte sentimento de pertença ao lugar, que abriga múltiplas expressões, significados históricos, sociais e culturais (Little, 2002).

DICA DE LEITURA

Para saber mais sobre os povos indígenas no Brasil, veja o que diz Gersem dos Santos Luciano, que é Baniwa do estado do Amazonas, Antropólogo e professor da Universidade Federal do Amazonas. O livro pode ser baixado no site: [laced.etc.br/site/acervo/livros/o-indio-brasileiro/].



menos intolerância e mais respeito às diferenças. Nisso reside o papel do educador comprometido com uma sociedade mais justa e plural, pois o pluralismo é uma resposta à diversidade, assim como assinalam diversos documentos internacionais de proteção e promoção de direitos humanos. A Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais afirma que a diversidade cultural é inseparável do respeito à dignidade humana, é, portanto, um “imperativo ético” e implica no respeito aos direitos humanos, especialmente dos povos tradicionais.

É importante lembrar que historicamente as culturas indígenas, assim como seus territórios tradicionais, foram usurpados e silenciados pelas políticas integracionistas e assimilacionistas do Estado brasileiro. Atualmente a população indígena no Brasil está em crescimento, mas muitos povos foram extintos desde o contato com os portugueses no litoral do Nordeste do Brasil, há mais de 500 anos.

Mesmo com as conquistas dos movimentos indígenas organizados, são muitas as ameaças às terras indígenas, que são alvos constantes de madeireiros, mineradoras, posseiros e de empreendimentos do Estado brasileiro que reduzem e impactam as terras, ocasionando danos irreversíveis às comunidades.

Mobilizados, os povos indígenas requerem direitos, buscam parceiros e aliados, reivindicam escolas para as comunidades, estão nas universidades, cobram participação e representatividade nos mais diversos espaços da sociedade. Mas isso não é aprendido nos bancos escolares. Enquanto isso, prevalecem os cocares de cartolina, que ridicularizam as culturas indígenas, as músicas que nada dizem, muito pelo contrário, alimentam a visão estereotipada e equivocada do “índio” no Brasil.

Insisto aqui na importância de problematizar as lutas, mostrar os indígenas reais, que estão nas escolas, nas cidades, nas ruas vendendo artesanatos para sobreviver, que enfrentam os madeireiros, os garimpeiros, os ruralistas que têm suas terras invadidas e inundadas pelas hidrelétricas, seccionadas pelas rodovias e ferrovias que atropelam e matam.

Isso implica também na desconstrução das generalizações que produzem homogeneidades, é imprescindível que a diversidade dos povos seja conhecida, afinal, 305 povos não podem ser considerados iguais, porque com sistemas sociais, lingüísticos, econômicos, políticos, culturais e histórias próprias, com formas específicas de se relacionar com o mundo não indígena e com os outros povos indígenas também.

São particularidades inerentes a cada povo, em diferentes regiões do Brasil, mas que têm em comum a luta histórica pela sobrevivência por meio das resistências. Dentre os trabalhos elaborados pelos alunos nas oficinas que mencionei, alguns chamam a atenção pela percepção da humanidade dos povos indígenas e da presença *Tembé* no Jeju:

É uma pessoa.



UMA PESSOA

um índia e uma pessoa que
batalha pela sua terra



BATALHA PELA TERRA



UM TEMBÉ

Na imagem ao lado não estão presentes as associações ao fenótipo, à mata, à nudez, mas o indígena como uma pessoa que usa calça jeans, camiseta:

A luta pela terra, por exemplo, foi mencionada por um dos alunos das escolas. De um total de 66, apenas dois relacionaram os indígenas positivamente à pauta da retomada do território, dos costumes e tradições. É preciso avançar nesse sentido, o trabalho sobre povos indígenas deve contemplar as lutas, os enfrentamentos, os direitos e as violações, deixando de lado as comemorações descontextualizadas para ouvir os próprios indígenas, como protagonistas e sujeitos de suas histórias, sem idealizações desnecessárias que em nada acrescentam na construção de uma sociedade mais sensível a todas as diferenças.

3- É uma pessoa como nós com seus
costumes e tradições.



UMA PESSOA COMO NÓS

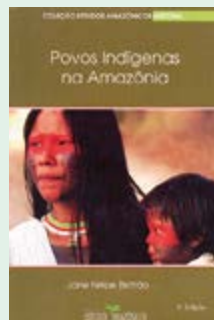
PARA SABER MAIS SOBRE OS POVOS INDÍGENAS NA AMAZÔNIA

Os materiais foram organizados pela antropóloga e historiadora paraense Jane Felipe Beltrão com a colaboração de parceiros e parceiras, entre as quais me incluo, a partir de demandas de lideranças e suas comunidades para sistematização e publicação das memórias e histórias.

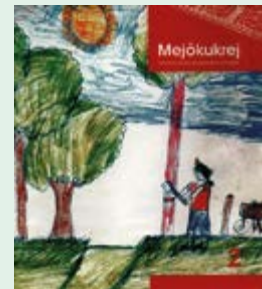
Os materiais são a possibilidade de trabalhar a questão indígena nas escolas a partir do olhar dos próprios indígenas, que são protagonistas nas escritas publicadas. Boa leitura e bom trabalho!



O livro **“Povos Indígenas nos rios Tapajós e Arapiuns”**, lançado recentemente, foi elaborado a partir dos relatos de memória e narrativas dos sujeitos que integram os grupos indígenas no *Tapajós* e *Arapiuns*, conta com imagens e transcrições dos indígenas, como protagonistas que são.



Em **“Povos Indígenas na Amazônia”**, a autora problematiza o trabalho sobre a diversidade dos povos indígenas na Amazônia, por sua linguagem e forma de abordagem das categorias, o livro desconstrói estereótipos e traz luz para a temática.



Os livros **“Os animais nos mitos Aikewara”** e **“Mejökukrej: conhecendo os artefatos Kyikatêjê”** compõem a série “Conhecimentos Tradicionais” do Programa de Políticas Afirmativas para Povos Indígenas e Populações Tradicionais (PAPIT) da UFPA. O livro sobre os artefatos *Kyikatêjê* é parte dos trabalhos realizados na escola da comunidade no período de março de 2004 a dezembro de 2011 no esforço de registrar e publicar as memórias, histórias e tradições deste povo.

ATIVIDADES

ATIVIDADE 1

Peçam para os alunos perguntarem aos seus pais, avós, familiares e pessoas mais velhas sobre como se divertiam quando eram crianças, que brincadeiras que faziam, que roupas usavam, como iam para a escola, como se comunicavam com as pessoas que estavam distantes. Vão perceber pelas fotografias e relatos que muitas coisas mudaram. Vamos lá, mãos à obra!

ATIVIDADE 2

Que tal fazer uma pesquisa nos censos do IBGE para verificar o crescimento da população indígena no Brasil nos últimos 20 anos? Podem ser feitos gráficos, desenhos, mapas e outras formas de apresentação dos dados. Vejam quantos povos indígenas têm no seu estado. Vale a pena também problematizar o aumento do número de indígenas nas cidades que consta no último censo, de 2010. Mãos à obra!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BELTRÃO, Jane Felipe (Org.). *Povos Indígenas nos rios Tapajós e Arapiuns*. Belém: Supercores, 2015.
- _____. *Povos Indígenas na Amazônia*. Belém: Estudos Amazônicos, 2012.
- BRASIL. *Lei nº. 11.645*. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm]. 2008. Acesso em: 10 de nov. de 2015.
- _____. *Parâmetros curriculares nacionais: apresentação dos temas transversais, ética*. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SE, 1997. Disponível em: [portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf]. Acesso em: 15 de nov. de 2015.
- CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. “Um conceito antropológico da identidade” In *Identidade, Etnia e Estrutura Social*. São Paulo: Pioneira, pp: 33-52, 1976.
- COLLET, Célia; PALADINO, Mariana; RUSSO, Kelly. *Quebrando preconceitos: subsídios para o ensino das culturas e das histórias dos povos indígenas*. Rio de Janeiro: Contra Capa, LACED, 2014. Disponível em: [laced.etc.br/site/acer-vo/livros/quebrando-preconceitos/]. Acesso em: 10 de nov. de 2015.
- FERNANDES, Edimar Antonio. *Luta por direitos: estudo sobre a Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA)*. 175 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará (Programa de Pós Graduação em Direito). Belém, 2013.
- FERNANDES, Edimar Antonio; SILVA, Almir Vital da; BELTRÃO, Jane Felipe. “Associação Indígena Tembé de Santa Maria do Pará (AITESAMPA) em luta por direitos étnicos” in *Amazônica: Revista de Antropologia*. Belém, v. 2, pp. 392-406, 2011. Disponível em: [www.periodicos.ufpa.br/index.php/amazonica/article/view/774/1060]. Acesso em: 20 de mar. de 2015.
- FERNANDES, Rosani de Fatima. *Educação Escolar Kyikatêjê: novos caminhos para aprender e ensinar*. 212 p. Dissertação (Mestrado em Direito) – Universidade Federal do Pará (Programa de Pós Graduação em Direito). Belém, 2010. Disponível em: [www.programabolsa.org.br/pbolsa/pbolsaTeseFicha/arquivos/tese_rosani_de_fatima_fernandes.pdf]. Acesso em: 08 de dez. de 2014.
- FERNANDES, Rosani de Fatima; MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré; BELTRÃO, Jane Felipe (orgs.). *Mejôkukrej: conhecendo os artefatos Kyikatêjê*. Belém: EDUFPA, 2009.
- INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). [pib.socioambiental.org/pt/povo/gaviao-parkateje]. Acesso em: 10 de nov. de 2015.

Sobre povos indígenas e diversidade na escola:
superando estereótipos

LARAIA, Roque de Barros. *Cultura: um conceito antropológico*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.

LITTLE, Paul E. Territórios sociais e povos tradicionais no Brasil: por uma antropologia da territorialidade. *Série Antropológica*, 2002. Disponível em: [\[nute.ufsc.br/bibliotecas/upload/paullittle.pdf\]](http://nute.ufsc.br/bibliotecas/upload/paullittle.pdf). Acesso em: 15 de nov. de 2015.

LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade; LACED/Museu Nacional, 2006. Disponível em: [\[laced.etc.br/site/trilhas/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf\]](http://laced.etc.br/site/trilhas/livros/arquivos/CoLET12_Vias01WEB.pdf). Acesso em: 10 de nov. de 2015.

MASTOP-LIMA, Luiza de Nazaré; BELTRÃO, Jane Felipe (orgs.). *Os animais nos mitos Aikewara*. Belém: EDUFPA, 2009.

OIT. *Convenção No 169 da OIT sobre Povos Indígenas e Tribais*, 1989. Disponível em: [\[www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm\]](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2004-2006/2004/decreto/d5051.htm). Acesso em: 02 de nov. de 2015.

ONU. *Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas*. 2007. Disponível em: [\[pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/DECLARACAO_DAS_NACOES_UNIDAS SOBRE_OS DIREITOS_DOS_POVOS_INDIGENAS.pdf\]](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/DECLARACAO_DAS_NACOES_UNIDAS SOBRE_OS DIREITOS_DOS_POVOS_INDIGENAS.pdf). Acesso em 10 de nov. de 2015.

UNESCO. *Convenção sobre a proteção e promoção da Diversidade das Expressões Culturais*. 2005. Disponível em: [\[unesdoc.unesco.org/imagenes/0015/001502/150224por.pdf\]](http://unesdoc.unesco.org/imagenes/0015/001502/150224por.pdf). Acesso em: 01 de nov. de 2015.

PARA CONHECER MAIS

Anistia Internacional – Povos Indígenas
[\[anistia.org.br/o-brasil-e-ameaca-aos-direitos-dos-povos-indigenas/\]](http://anistia.org.br/o-brasil-e-ameaca-aos-direitos-dos-povos-indigenas/)

Articulação dos Povos Indígenas do Brasil – APIB
[\[mobilizaconacionalindigena.wordpress.com/tag/apib/\]](http://mobilizaconacionalindigena.wordpress.com/tag/apib/)

Associação Brasileira de Antropologia – ABA
[\[www.aba.com.br/\]](http://www.aba.com.br/)

Coordenação das Nações Indígenas da Amazônia Brasileira -COIAB
[\[www.coiab.com.br/site/pagina/quem-somos/como-surgiu/\]](http://www.coiab.com.br/site/pagina/quem-somos/como-surgiu/)

Fundação Nacional do Índio -FUNAI
[\[www.funai.gov.br/\]](http://www.funai.gov.br/)

Indígenas no Censo do IBGE

[\[www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf\]](http://www.ibge.gov.br/indigenas/indigena_censo2010.pdf)

Instituto Socioambiental (ISA) Povos Indígenas

[\[www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil\]](http://www.socioambiental.org/pt-br/o-isa/programas/povos-indigenas-no-brasil)

Laboratório de Pesquisas em Etnicidade, Cultura e Desenvolvimento – LACED

[\[www.laced.etc.br/site/\]](http://www.laced.etc.br/site/)

Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão – SECADI

[\[portal.mec.gov.br/secretarias-e-orgaos-vinculados/secadi\]](http://portal.mec.gov.br/secretarias-e-orgaos-vinculados/secadi)



**CAMPOS DA
DIVERSIDADE E
DO PATRIMÔNIO**

A arqueologia conta histórias

CLARISSE CALLEGARI JACQUES

Há algum tempo os moradores da Vila Pia vêm observando nos campos e nas fazendas grandes valas cavadas na terra. São às vezes muito compridas, outras vezes estão ao lado de montes de terra que as acompanham. Estas valas são chamadas de Geoglifos, e foi descoberto que, olhando de cima, elas podem formar círculos, quadrados e linhas, dentre outras formas. Com a ajuda dos acreanos, arqueólogos estão desenvolvendo uma pesquisa de mapeamento, identificação e estudo destes Geoglifos. Mas afinal, o que faz a arqueologia?

Como arqueóloga, tive a oportunidade de conhecer na cidade de Rio Branco o Geoglifo do Tequinho e, em especial, a Vila Pia. Foram os professores e os alunos das escolas União e Progresso e Francisco de Assis II que me apresentaram a Vila Pia, através das nossas conversas, dos desenhos coloridos que fizeram, dos mapas e das figuras de massa de modelar. Conversamos sobre como são suas casas, como é o meio-ambiente na Vila, a que atividades se dedicam e que animais podemos ver nas redondezas. Também falamos sobre a história da Vila e das famílias que moram na região e fomos juntos conhecer o Geoglifo Tequinho.

Por intermédio do Projeto de *Musealização do Geoglifo Tequinho – Arqueologia comunitária no Acre*, tive a chance de conversar bastante, escutar histórias e conhecer um pedacinho do Acre. No entanto, depois de um tempo ficamos com algumas dúvidas sobre como este local, onde hoje estão morando as famílias da Vila Pia, era no passado. Nem todas as histórias contadas saciaram nossas curiosidades. Mas como podemos saber sobre o passado quando não temos alguém para nos contar?

A arqueologia pode nos auxiliar um pouco neste sentido, ela nos ajuda a conhecer o passado a partir dos vestígios materiais. E com a ajuda dos moradores do local, pois são eles que conhecem melhor a região, os arqueólogos podem contar também algumas histórias. A seguir vamos partir de algumas que escutei para depois falar sobre como os arqueólogos fazem para saber quem morou em um determinado local, como viviam as pessoas no passado e que atividades realizavam.

OS LUGARES TÊM HISTÓRIAS

Os arqueólogos gostam de escutar histórias. Elas nos ajudam a conhecer os lugares onde fazemos pesquisa e a pensar para quê serviam os vestígios do passado que encontramos hoje, como cacos de cerâmica, machados de pedras, valos, vasos de barro, cápsulas de bala e entre outros vestígios. Para entendermos como é o trabalho do arqueólogo, vamos trabalhar a partir de trechos de histórias contadas pelas pessoas nas escolas para imaginar quais testemunhos nós podemos estar deixando para trás no nosso dia a dia.

Durante as oficinas, um estudante me contou que mora em uma casa com a mãe e os irmãos mais velhos. Na casa dele tem uma cozinha, um banheiro, dois quartos e a sala para assistir televisão. Se fôssemos pensar em todos os objetos que temos em casa, como um arqueólogo do futuro poderia saber, a partir das evidências que ficaram para trás, onde fica a cozinha e onde fica o banheiro? Quais são os objetos que indicam estes lugares diferentes? O mesmo aluno contou que é reto – sem ondulações no terreno – lá na casa dele, com pasto, não tem valo, mas há mata. Será que a mata sempre existiu neste local? Ele lembra ter visto capivara, tatu e cobra-cipó perto da casa e também escutou contarem que por duas vezes viram o mapinguari por lá.

Outra estudante conta que gosta de ir pescar, e que vai com seu pai sempre que pode. Quando estão pescando seu pai conta muitas histórias, uma delas foi que naquele igarapé vive uma cobra que fica batendo o rabo para marcar o território. Disse que leva sempre uma vara de pesca e linha, mas que às vezes, quando vão a um rio maior, o pai leva rede também. A garrafa d'água também vai junto, para quando sentirem sede, e com sorte o cesto volta cheio de peixe. Será que alguém que entrasse na casa desta menina saberia que ela gosta de ir pescar com o pai? Onde estariam guardados a garrafa d'água, o anzol, a rede e o cesto? Será que todos estes objetos sobreviveriam ao longo do tempo para que pudéssemos encontrar no futuro?

Muitos outros colegas dos nossos contadores de história narraram fatos acontecidos no igarapé. Certa vez a tia de um menino foi tomar banho e ficou com muito medo porque lembrou da história de um peixe enorme que agarrou no anzol e puxou a pessoa para dentro do rio. Do mesmo jeito, dizem que não pode lavar roupa à noite porque a pessoa pode ser levada embora pelos “encantados” do lugar.



ESTUDANTES DESENHAM OS LUGARES ONDE MORAM, RICOS EM HISTÓRIAS.

FOTO: ACERVO DO PROJETO GEOGLIFOS

Vários meninos com quem conversei contaram que vão à escola todos os dias. Alguns vão de bicicleta, outros vão a pé. Mas todos contam que gostam muito de andar de bicicleta pela Vila, passando na frente das fazendas e das casas dos amigos. Aos domingos gostam de fazer churrasco com as suas famílias. Na casa de um deles, onde tem mata, viram tatu, paca, aranha caranguejeira e cobra-cipó. Ouviram falar, também, que tem um gato da mata que anda por lá, mas ainda não conseguiram vê-lo. Os animais da mata, as casas das pessoas e as árvores com frutas são exemplos de coisas que nos ajudam a nos localizar na Vila e saber

quais caminhos temos que percorrer para visitar nossos amigos, ir à escola, ir pescar, ir comprar açúcar, dentre outras atividades. Os caminhos percorridos fazem parte da nossa vida e contam muito sobre os nossos costumes.

E você, saberia nos contar sobre os objetos que fazem parte da sua rotina, os animais que viu, como são os lugares que mais gosta de ir no final de semana, ou o que mais gosta de fazer para se divertir?

ATIVIDADE

Lá onde eu moro tem...

Eu gosto de...

O motivo para conversar sobre todos esses assuntos é perceber como estamos sempre rodeados por objetos, e como também deixamos pistas (dicas) o tempo todo sobre onde estivemos, o que gostamos de comer e tudo o mais que fazemos. Uma bola de futebol molhada pode indicar que ela caiu no igarapé ou foi usada num campo molhado, assim como o pneu da bicicleta sujo de barro em um dia de sol pode indicar que o estudante usou o caminho mais longo para chegar em casa, onde uma vizinha estava molhando as plantas, por exemplo. As coisas também são boas para nos contar histórias, e o trabalho do arqueólogo investiga essas pistas para tentar reconstruir os caminhos que as pessoas fizeram.

Claro que os tipos de pistas ou vestígios que o arqueólogo encontra podem ser um pouco diferentes das que estamos falando aqui. Por isso, em seguida vamos conversar um pouco mais sobre o trabalho do arqueólogo, mas por enquanto vamos tentar pensar nos vestígios que nós estamos deixando para trás e que podem falar sobre a história da nossa vida.

Vamos usar o exemplo da escola como um exercício. Vamos imaginar que a escola ganhou um novo lugar para ficar, e que a escola antiga foi deixada como está. Com o tempo as paredes foram caindo, com vento e chuva o teto desabou, a madeira foi apodrecendo, foi acumulando poeira e crescendo vegetação no meio dos escombros. Que tipos de objetos e pistas iríamos encontrar se a escola fosse um sítio arqueológico? Como poderíamos diferenciar as salas de aula, será que há algum vestígio que possa indicar que em uma sala estudavam as crianças e em outra os estudantes mais velhos? Talvez algum material escolar perdido, esquecido para trás, era de menina ou de menino?

Na escola não existem somente salas de aula, há os banheiros, os corredores, a cozinha, a sala dos professores. Para podermos diferenciar onde costumava ser cada local destes, temos que ficar atentos para o lugar onde cada coisa foi encontrada. Desta forma, poderemos ir construindo, aos poucos, como em um quebra-cabeça, um mapa de como era a escola. Ou podemos tentar contar de quê as crianças brincavam depois da aula, onde faziam o lanche no intervalo, ou em que local da escola não encontraríamos nenhum vestígio.

O QUE FAZ O ARQUEÓLOGO?

A arqueologia é uma ciência, assim como a biologia, a matemática, a história, a física e muitas outras. Ela estuda o homem que viveu no passado através dos objetos e vestígios que ele deixou para trás.

Durante as oficinas nas escolas, escutei muitas histórias do tempo dos avôs e bisavôs contadas pelos estudantes. Às vezes nem sabemos mais quem contou a história pela primeira vez, de tão antiga que ela é. A arqueologia também conta histórias a partir das evidências, e usa todas as informações possíveis para tentar entender como as pessoas viviam no passado. Ela usa inclusive os relatos contados pelas pessoas do local, documentos antigos (que o historiador também estuda) e objetos guardados pelas comunidades para somar com outras informações que conseguimos em campo. Chamamos de “campo” aos locais onde há sítios arqueológicos e seu entorno, onde procuramos os objetos do passado e referências do presente, contadas pelas pessoas que moram no sítio.

Mas nem sempre temos alguém para nos ajudar ou algum documento escrito para participar da investigação, neste caso, a arqueologia se concentra principalmente nas evidências encontradas durante a pesquisa. Assim, podemos contar um pouco da história das pessoas que nem mesmo um parente nosso mais antigo conheceu.

Aprendemos que os objetos que fazem parte da vida de uma pessoa podem contar muito sobre ela, onde ela costuma almoçar, onde pescar e assim por diante. Dentre os inúmeros vestígios que o arqueólogo encontra, são exemplos antigas fogueiras, cacos de louça, valos, lascas de pedra, machados de pedra polida, vasos de cerâmica, ossos antigos de animais, muros de pedra, carvão, marcas de esteios, restos de objetos de metal antigo, montes de terra, esqueletos e muito mais. Sabemos também que nem todos os objetos que usamos no dia-a-dia sobrevivem ao longo do tempo, de forma que são mais difíceis de serem encontrados ou jamais serão encontrados pelos arqueólogos. Você consegue pensar em algum exemplo?

ATIVIDADE

Em casa usamos os seguintes objetos que não vão sobreviver ao tempo:

Os restos dos animais usados para alimentação, por exemplo, se decompõem ao longo dos dias, mas às vezes conseguimos encontrar pequenos pedaços deles, principalmente se tiverem sido queimados. A madeira utilizada para construir casas, barcos, brinquedos, caixas, cercas e outras coisas também não sobrevivem, mas é possível encontrá-las em determinadas circunstâncias na forma de carvão. Assim, o que é perecível nem sempre dura, o que torna o trabalho do arqueólogo mais difícil. Em alguns lugares, devido às condições ambientais e climáticas, é possível encontrar coisas perecíveis como cestaria, esqueletos humanos e couro com mais frequência. Entretanto, na Amazônia, floresta tropical úmida, palha, madeira e tecidos desaparecem em pouco tempo, não deixam vestígios.

Outra forma de saber se este tipo de vestígio existiu em um local é analisando o solo. Quando a madeira antiga se desfaz, ela deixa pedaços muito pequenos e também elementos químicos na terra que não conseguimos enxergar com os olhos, por serem demasiadamente diminutos. Eles podem ser estudados por especialistas e nos ajudam com mais pistas sobre como as pessoas viveram no passado.

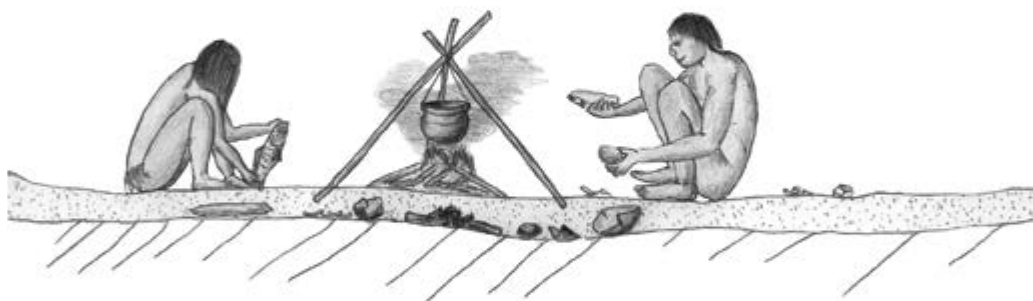
MOMENTO 1:

Primeiro acampamento.



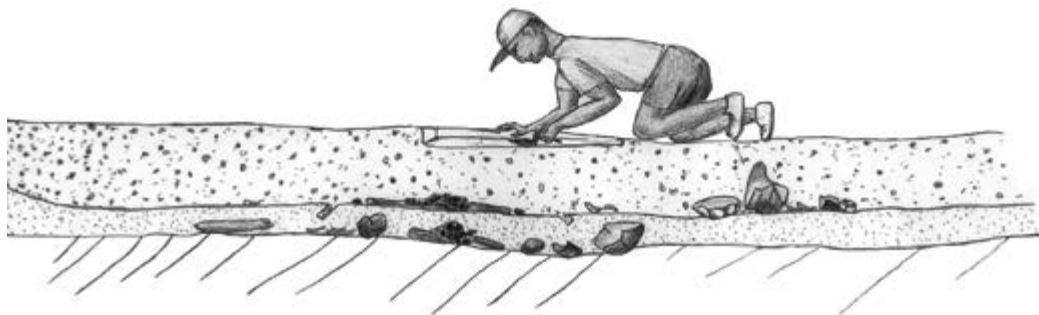
MOMENTO 2:

Segundo acampamento no mesmo local do primeiro, depois do lixo do primeiro acampamento ser enterrado com o tempo.



MOMENTO 3:

Muito tempo depois do material do segundo acampamento ser soterrado, chega o arqueólogo para fazer suas escavações.



EXEMPLO DE UM ANTIGO ACAMPAMENTO E O TRABALHO DO ARQUEÓLOGO DE REGISTRAR OS VESTÍGIOS MUITO TEMPO DEPOIS.

ILUSTRAÇÃO: ÂNGELO PESSOA

É possível que as coisas que existiam há muito tempo deixem marcas na terra que podemos ver facilmente, como marcas de fogueiras que escurecem o solo e manchas de antigos postes de palafita (casas construídas sobre estacas em lugares alagados). Algumas vezes encontramos esqueletos humanos acomodados dentro de grandes vasilhas de cerâmica (como se elas fossem as urnas que usamos para depositar nossos mortos, antes de enterrá-los) ou sepultados diretamente no solo sem urnas, redes ou outras formas de proteger o corpo.

A arqueologia é uma ciência abrangente, pois estuda assuntos diferentes. É comum que os arqueólogos se dediquem a áreas específicas de pesquisa. Por exemplo, alguns arqueólogos se dedicam somente ao estudo das ferramentas cortantes feitas de pedras encontradas em sítios onde viveram povos indígenas, ou dos tipos de louça de cozinha presentes nos lugares onde moraram descendentes de europeus e/ou de africanos. Outros profissionais se dedicam a estudar os vestígios que são encontrados embaixo d'água, como restos de embarcações que afundaram há muito tempo.

Para estudar tantos tipos de testemunhos e objetos diferentes, a arqueologia também pede ajuda para outras ciências como a geologia, que pode analisar o tipo de solo de um sítio; a botânica, que pode estudar os restos de sementes de plantas perdidas na terra e nos informar como era o meio ambiente na época; a matemática, que nos ajuda a entender a imensidão de informações organizadas em forma de números e nos aproximar das ações humanas passadas. A história também é parceira da arqueologia, pois busca estudar o homem no passado a partir dos documentos escritos e impressos, além de usar as narrativas de diversas pessoas.

EM BUSCA DE SÍTIOS ARQUEOLÓGICOS

Depois de um tempo conversando, os estudantes me perguntaram o que eu já encontrei durante as minhas pesquisas e o que considero mais interessante. Foi uma pergunta difícil de responder, pois cada vestígio pode nos levar a uma informação diferente e quando juntamos os dados é que podemos pensar melhor os diferentes jeitos que as pessoas viveram em cada local. E seguindo a nossa conversa entramos no assunto do trabalho do arqueólogo em campo. Como ele encontra todas estas evidências que ele estuda?

FIQUE POR DENTRO!

No momento em que é identificado um sítio, o arqueólogo o insere no Cadastro Nacional de Sítios Arqueológicos detalhando suas características como localização, tipos de vestígios encontrados e tipo de ambiente. Este cadastro é organizado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (IPHAN) e através dele podemos ter uma ideia de quantos sítios existem em cada estado e em cada município do Brasil. É importante registrarmos a existência dos sítios para que eles possam ser preservados.

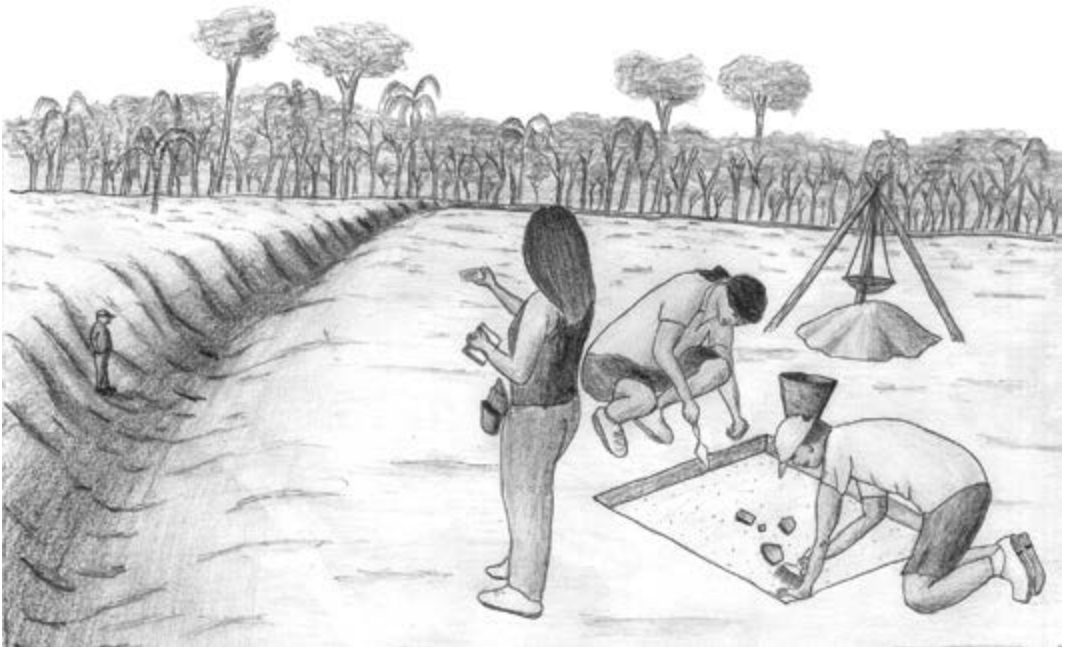
Elas podem ser encontradas embaixo da terra ou podem ser vistas na superfície. Quando não são visíveis, é preciso escavá-las para poder estudá-las. Mas como os arqueólogos decidem onde vão escavar? O primeiro passo é identificar o sítio, ou seja, descobrir o local onde as coisas se encontram. Existem diferentes formas de fazer isso, podemos caminhar pela área procurando estes testemunhos no chão; ou também conversar com os moradores antigos do local que podem ter encontrado ou ouvido falar de objetos interessantes. Muitos sítios foram localizados através da leitura dos relatos de viajantes – pessoas que vindas de outros lugares e que com curiosidade registraram os achados em diversos pontos – ou de outros pesquisadores que andaram na região. Hoje, os arqueólogos podem identificar sítios observando fotos aéreas e imagens de satélite e até sobrevoando as áreas onde se supõem existirem sítios arqueológicos.

Uma vez encontrado um lugar com vestígios, sua localização é registrada na maior parte das vezes com um aparelho chamado de GPS (Sistema de Posicionamento Global), que se comunica com satélites e que por isso sabe informar a nossa localização. O próximo passo é tentar entender o tamanho do sítio e a profundidade em que se encontra o material embaixo da terra, e assim poderemos planejar como será o trabalho de pesquisa.

Uma das formas de fazer isso é usando o método geofísico de eletrorresistividade, ou seja, são enviados impulsos elétricos (ou outros tipos de energia) por baixo da terra, que são capazes de detectar se existe algum objeto ou perturbação no solo. Assim, com a ajuda dos profissionais da física, os arqueólogos conseguem ter uma ideia de onde podem começar a escavar.

A outra forma é escavando quadrículas (aberturas no solo com formato quadrangular, como quando se fura um poço que se produz um buraco) em diferentes locais e vendo onde existem vestígios e que tipo estão aparecendo. Mas o arqueólogo não sai escavando de qualquer jeito! É importante não esquecer que estas quadrículas são escavadas com muito cuidado e os quadrados são marcados com trenas (fitas métricas) e barbantes. O arqueólogo segue escavando enquanto ainda estão aparecendo vestígios que possam ser estudados.

A escavação é um trabalho minucioso e exige paciência, pois é necessário prestar atenção ao tipo de solo (a terra que está cobrindo os artefatos) e estar atento a qualquer vestígio que possa aparecer.



Em escavações grandes, o arqueólogo marca várias quadras (ou quadrículas), elas são importantes porque nos permitem ter um controle de onde está aparecendo cada artefato. Conforme eles vão aparecendo com a escavação, são medidos com uma régua e desenhados em uma folha; depois ganham um saco plástico específico com a informação escrita de onde saíram. Desta forma, quando forem estudados em laboratório, sabemos exatamente onde eles foram encontrados e podemos começar a entender o que estava acontecendo naquele lugar.

Vale lembrar que as coisas abandonadas em períodos mais antigos ficam mais profundas que as abandonadas mais recentemente.

É importante saber que quando escavamos as quadrículas, devemos fazer as paredes destas de forma reta para poder observar todas as camadas de terra que foram se acumulando, uma em cima da outra, ao longo do tempo, como se fosse um bolo com várias camadas de recheios que por sua vez podem ser diversos. Esta informação pode nos dar uma ideia da antiguidade do sítio, pois o que foi encontrado mais embaixo vai ser sempre mais antigo do que o encontrado mais perto da superfície.

ACIMA, ESCAVAÇÃO ARQUEOLÓGICA E REGISTRO FOTOGRÁFICO EM GEOGLIFO.

ILUSTRAÇÃO: ÂNGELO PESSOA

Para anotar todas as informações que o arqueólogo consegue em campo, seja a localização de um sítio novo, seja a forma como ele usou para escavar o sítio, que tipo de vestígio ele encontrou e em qual profundidade e entre as muitas informações que o arqueólogo deve registrar, ele possui um caderno que chamamos de diário de campo. A preocupação em anotar os detalhes, referentes ao sítio, existe porque devemos sempre ter em mente que o vestígio que escavamos jamais voltará ao lugar onde foi encontrado e retirado. Por isso, é muito importante anotar sempre no diário de campo todas as atividades e observações que foram feitas, pois isso servirá também de informação para outras pessoas que um dia se interessem em estudar este local.

O arqueólogo toma muito cuidado em guardar todo o material encontrado no sítio arqueológico para depois ser estudado complementarmente em laboratório.

ANALISANDO OS VESTÍGIOS EM LABORATÓRIO

Após a etapa de campo, o arqueólogo volta para o laboratório para organizar todas as informações que ele conseguiu na prospecção ou na escavação, ou seja, os textos, fotos, desenhos, vestígios, amostras de sedimento, entre outros. O diário de campo com todas as informações da prospecção ou da escavação é digitado no computador e as fotos e os mapas são catalogados, pois este material é o registro do trabalho realizado no sítio. Como comentamos antes, um dia, quando outro arqueólogo quiser estudar este sítio, ele poderá ter acesso às informações possíveis. Isso porque, fora os artefatos coletados, as informações são o registro do que restou da área do sítio escavada.

No laboratório, o material coletado no sítio vai ser lavado – peça por peça – e numerado. Cada fragmento de cerâmica, vidro ou pedra lascada vai ganhar um número, que vai ser escrito na peça. Este número contém todas as informações necessárias para sabermos onde este artefato foi encontrado no sítio. Todo o material será também guardado de forma organizada em caixas ou gavetas no acervo da instituição, permitindo o acesso a este material a qualquer pesquisador ou visitante sempre que necessário.

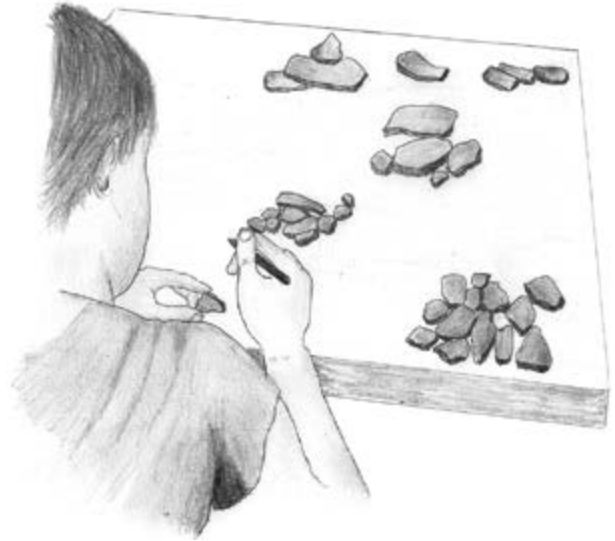
Além disso, todos os mapas feitos em campo, onde foram desenhados os artefatos e os vestígios encontrados na escavação são também

passados para o computador. O computador ajuda muito o arqueólogo a organizar as informações através, por exemplo, da criação de enormes mapas dos sítios, onde podemos ver desenhados todos os artefatos que foram encontrados, como em uma fotografia.

Que tipo de informação os artefatos podem nos dar sobre o passado das pessoas que viveram no local do sítio? Esses objetos são analisados um por um e podem nos dar diferentes informações. Ossos humanos podem nos dizer a idade da pessoa que viveu naquela época, sua estatura, se era homem ou mulher, e até que tipo de doença esta pessoa tinha. Os ossos de animais nos dão informações sobre quais animais que existiram naquela época e, quando estão junto de fogueiras, podem nos informar que tipo de caça era comum nas refeições diárias. Os fragmentos de cerâmica indígena antigos, os cacos de vidro e os pedaços de louça quebrados podem nos dizer se estavam sendo usadas panelas, pratos, xícaras ou potes naquele local. Os pedaços de pedra lascada nos indicam se os instrumentos estavam sendo produzidos no local ou trazidos de outro lugar, e se foram usados para cortar carne ou madeira. Até a terra coletada em campo pode nos dar informações, quando analisada por um especialista.

É desta forma que a arqueologia nos ajuda a contar histórias. Olhe para os lados! Quantos objetos estão presentes ao seu redor que podem informar sobre os seus gostos, costumes, profissão, idade e muitas outras coisas? Nós também somos pessoas que estamos constantemente deixando para trás pistas sobre a nossa vida. Muitos destes objetos um dia vão virar lixo, vão ser deixados para trás. Assim, podemos dizer que o arqueólogo também trabalha com estes resíduos esquecidos, abandonados ou jogados fora e que um dia podem virar uma pista sobre a vida de alguém no passado.

Os pesquisadores arqueólogos fazem aberturas no solo, estudam ossos, são exploradores, fazem entrevistas com as pessoas da



ANÁLISE DE CACOS DE CERÂMICA EM LABORATÓRIO.

ILUSTRAÇÃO: ÂNGELO PESSOA

comunidade. O que eles encontrariam no futuro se fossem escavar a sua escola? E uma casa? E o campo de futebol?

Os arqueólogos quando escrevem os resultados das suas pesquisas também estão contribuindo para conhecer quem nós somos e de onde viemos. Os vestígios são importantes porque contam sobre a nossa vida, é por isso que são considerados nosso patrimônio e devem ser preservados.

A ARQUEOLOGIA ESTUDA O NOSSO PATRIMÔNIO

A arqueologia é uma ciência que estuda o patrimônio, que um dia pertenceu a um grupo de pessoas, mas que hoje conta sobre a história de todos nós. Quando usamos a palavra patrimônio no nosso dia a dia, geralmente nos referimos às coisas que possuímos, como: casa, carro e objetos pessoais. A palavra é usada para se referir às coisas que pertencem a todos nós e que contam sobre os nossos costumes, o lugar onde vivemos e as atividades que fazemos; como o tacacá, o jeito de fazer farinha, as festas regionais e, também, as histórias que contamos. Assim, além dos objetos que possuímos, os elementos da natureza e os recursos naturais como as árvores, as cachoeiras, os animais, a paisagem e ainda o conhecimento, as técnicas e os saberes das pessoas compreendem o patrimônio. Todos estes elementos estão conectados, pois para fazer uma mesa usamos técnicas e saberes da marcenaria, a madeira oferecida pela natureza e, como resultado, temos o objeto. E para além de disso tudo, os vestígios arqueológicos são considerados, também, patrimônio.

O sítio arqueológico Tequinho, por exemplo, é considerado patrimônio, assim como todos os outros geoglifos identificados no estado do Acre. Eles são um testemunho impressionante, que percebemos que não foi feito pela natureza e sim pelos humanos. São valos grandes ou montes de terra que, para serem produzidos, demandam movimentação de terra que indica trabalho humano, no caso de tempo passado. Os pesquisadores se interessaram por eles, mas as pessoas que moram no local tinham visto as formações bem antes, e imaginavam para que eles serviam e quem os havia feito. Mais tarde, os arqueólogos fizeram mais pesquisas e através de escavações encontraram cacos de cerâmica, marcas de antigos postes ou esteios, carvão, fragmentos de ossos e possíveis instrumentos feitos de pedra.

Mas o patrimônio não se refere somente ao passado. Como conversamos, ele “diz muito” sobre nós hoje! Note bem, mesmo que as origens e a história refiram ao passado. As vasilhas de cerâmica, os machados de pedra e os valos ainda existem hoje e continuam a causar curiosidade quanto ao seu significado para as pessoas que os encontram. Assim, os vestígios que são nosso patrimônio se referem ao passado, mas também possuem importância no presente, pois contam sobre a nossa história e sobre quem somos.

Quais seriam os lugares, os objetos e as histórias importantes da Vila Pia que você gostaria de contar para as pessoas que vierem visitar os geoglifos? Muitos estudantes me contaram, durante as oficinas nas escolas, mas aposto que você também sabe contar! Quem conhece o patrimônio da Vila Pia são os moradores, e eles são as melhores pessoas para contar as histórias e explicar como é a vida neste local. Além disso, são eles que podem cuidar deste patrimônio e ensinar para outras pessoas a importância de preservar.

Aprendemos que a arqueologia também faz parte do nosso patrimônio, e este patrimônio são os sítios arqueológicos e as pistas deixadas por pessoas que viveram no passado. No entanto, queremos lembrar que a arqueologia investiga as evidências, mas a principal preocupação desta ciência é estudar o homem e o seu modo de vida.

Os arqueólogos nos ajudam a saber um pouco mais sobre o nosso passado, mas eles aprendem muito com as histórias que as pessoas contam. Os lugares que achamos importantes mostrar para as pessoas que visitam a região são o patrimônio do local tanto quanto os vestígios arqueológicos. As informações que os arqueólogos conseguem através das pesquisas, dos depoimentos, das histórias e das escavações são ricas, contam sobre o passado de povos indígenas, imigrantes europeus, e descendentes de africanos, portanto é importante preservar os sítios arqueológicos.

Política indígena e política escolar: interfaces e negociações na implantação da Escola Indígena Pamáali – Alto Rio Negro¹

LAISE LOPES DINIZ

LUIZA GARNELO

FIQUE POR DENTRO!

O povo indígena Baniwa é uma das 23 etnias que vivem na região conhecida como Alto Rio Negro, Noroeste amazônico, fronteira com a Colômbia. Suas aldeias se distribuem ao longo dos rios Içana e Aiari, tributários do Rio Negro. No Alto Rio Içana – tanto em território brasileiro, quanto em território colombiano – se autodenominam Coripaco, razão pela qual utilizamos aqui a dupla terminologia para designar os membros desse grupo.

A Organização Indígena da Bacia do Içana, fundada em 1992, filiada à Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN), representa 17 comunidades Baniwa do rio Içana, com sede e foro no município de São Gabriel da Cachoeira.

A Escola Indígena Baniwa/Coripaco Pamáali foi criada no ano 2000, tendo resultado de uma intensa e longa agenda de discussões e pactuações internas da população indígena da região do rio Içana, Alto Rio Negro. A Pamáali começou como uma escola de 6º ao 9º ano do ensino fundamental, conseguindo posteriormente expandir para ensino médio.

Esta ação, que foi captaneada pela Organização Indígena da Bacia do Içana (OIBI), buscava definir as diretrizes de funcionamento de uma escola de 6ª a 9ª série do ensino fundamental naquela terra indígena. A Escola Pamáali surgiu como uma iniciativa autônoma indígena e somente depois de muita luta política foi formalmente aceita pelo sistema estatal de educação.

Para as lideranças da OIBI a educação representava uma estratégia para que, escolarizando-se, os Baniwa/Coripaco pudessem ter acesso aos cargos e empregos que surgiam na região, os quais exigiam níveis de escolaridade que os jovens ali não dispunham. Até aquele momento, cargos como o de professor indígena eram ocupados por membros de outras etnias, muitos dos quais não dominavam a língua Baniwa, empobrecendo o processo de ensino-aprendizado. Também havia a expectativa que os jovens se tornassem mais bem capacitados a exercer funções dentro do próprio movimento indígena, carente de quadros.

Naquele momento, o processo de escolarização era claramente entendido como algo de fora, exterior ao mundo indígena, mas capaz de propiciar acesso aos saberes outros e novos conhecimentos. Tal entendimento sobre a escola não é novidade, pois estudos que abordam o sentido da escola para os povos indígenas (Kahn, 1994; Cohn, 2001) afirmam que, para estes, a escola é “coisa de branco” e a maior

¹ Essa pesquisa recebeu apoio do Projeto Saúde e Condições de Vida de Povos Indígenas na Amazônia, Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – PRONEX/FAPEAM/CNPq, Edital 003/2009.

importância a ela atribuída é a possibilidade de se apropriar de saberes dos não índios, inacessíveis no modo tradicional de vida.

À medida que as discussões amadureciam as lideranças Baniwa passaram a assumir os termos “escola indígena” e “educação diferenciada” como marcadores de um processo escolar autogestionário, no qual pretendiam valorizar a presença de conhecimentos tradicionais como tema de conhecimento a ser desenvolvido na escola. Em termos políticos esses termos assumiram a conotação de reivindicação do direito de gerir seus processos escolares do modo como melhor lhes conviesse. Ou seja, ainda que caracterizassem a escola como uma ferramenta vinda do mundo não indígena e como uma chave de acesso a ele, pretendiam manejá-la em seus próprios termos, recusando – em grande medida – os modos habituais de gestão do sistema educacional oficial.

Como parte do controle da gestão educacional, os Baniwa instituíram alguns fundamentos básicos para orientar a formação dos jovens. Selecionaram alguns termos de sua língua nativa, como: *kádzeeka* (hábil), *ikadzeekataakahetti* (estudo) e *kádzeekataakakawa* (estudar). Tais palavras versam sobre formação de saberes e aquisição de habilidades, assim explicitados:

[...] formação é preparar a pessoa para o trabalho, ou [para] enfrentar a vida, enquanto viver. O mundo é cercado de vários conhecimentos e técnicas de fazer, de produzir as coisas para sua sobrevivência, seja na floresta ou na cidade. Para que a pessoa tenha estes conhecimentos – saiba a maneira de fazer, de produzir – é necessário que tenha estudo; e, para que ele tenha estudo, precisa estudar, quer dizer, deve se habilitar trabalhando. Traduzindo isso para o nosso mundo de compreensão, habilitar significa trabalhar. Aí sim, está estudando; está aprendendo pelo trabalho. É isso que vai valer na vida de uma pessoa. Não uma fantasia, uma teoria, mas uma prática, como faziam nossos antepassados, uns ensinando os outros na forma chamada oral (OIBI, 2001:3).

O discurso das lideranças enfatiza a importância da educação para a aquisição de habilidades e domínio de técnicas para garantir a sobrevivência. Porém recusa o estudo abstrato – realizado exclusivamente

A preocupação com a formação da pessoa é pouco comum nas escolas convencionais, mais interessadas na aquisição de habilidades e competências técnicas do que na formação integral do cidadão.

PARA REFLETIR:

Que tipo de prioridades pedagógicas orientam as atividades de sua escola?

em sala de aula – como o caminho prioritário para fazê-lo. Assumir o protagonismo da gestão do ensino implicava em enfatizar o plano concreto da educação; em valorizar o aprendizado “em situação”, como eixo fundamental da relação pedagógica, nos moldes do aprendizado dos saberes tradicionais que ocorre na comunidade.

Adotar essa linha de gestão denota o interesse, não apenas pelo aprendizado de técnicas e conteúdos, mas também – ou primordialmente, como veremos a seguir – preocupação com a **formação da pessoa** Baniwa/Coripaco também no espaço escolar, algo inabitual nas práticas pedagógicas previamente existentes nas terras Baniwa/Coripaco. Nesse contexto, a escola passa a ser entendida como espaço para aperfeiçoar o desenvolvimento **da pessoa** na sociedade, e não apenas para desenvolver habilidades e competências para acesso a novos postos de trabalho. A expectativa era que a formação escolar fortalecesse, nos estudantes, os processos de socialização e desenvolvimento humano potencializando os esforços já empreendidos por suas famílias, sem, com isso, negar a possibilidade de acesso à economia de mercado e a bens, propiciado pela escolarização.

A discussão e atribuição de tais finalidades ao processo pedagógico – fruto dos debates sobre a educação escolar entre as lideranças políticas Baniwa/Coripaco e seus assessores pedagógicos – expressa a singularidade e a especificidade étnica na constituição da escola Pamáali. Nesse sentido, uma das condições primordiais para a existência desta escola foi o compromisso dos jovens, uma vez formados, para atuar em prol de sua família e de sua comunidade. Essa diretriz foi posteriormente incorporada ao objetivo central do Projeto Político Pedagógico (PPP) da escola Pamáali.

Nos anos seguintes esta iniciativa influenciou a elaboração, na Pamáali e em outras escolas indígenas, de diretrizes educacionais orientadas aos interesses e necessidades das famílias indígenas. Proposições específicas do Projeto Político Pedagógico da Pamáali foram incorporadas a ação do movimento indígena da região do Alto Rio Negro, que, sob a coordenação da Federação das Organizações do Rio Negro (FOIRN), protagonizou a implantação de uma série de inovadoras escolas indígenas, cujas diretrizes pedagógicas adotaram, em grande medida, o princípio que enfatiza a participação da escola na formação da pessoa indígena.

No Içana a escola Pamáali foi construída num local sagrado do sib Waliperedakenai, pertencente à fratria Walipere, no trecho médio do rio. De acordo com as lideranças comunitárias, a construção da escola em espaço distante de qualquer comunidade visava possibilitar que qualquer Baniwa/Coripaco ali estudasse, evitando possíveis conflitos gerado pela coresidência entre não parentes. Também se pretendia evitar o aumento na carga de trabalho da comunidade que sediasse a escola, pois o incremento da população de jovens solteiros em uma aldeia obrigaria as famílias ali residentes a trabalhar muito mais para alimentá-los.

Embora a documentação da escola não faça referência a questões religiosas, sua localização física se deu numa área sob influência política das comunidades de fé evangélica; conseqüentemente a escola sofre forte influência do modo de viver e das práticas morais e religiosas das famílias que vivem no médio rio Içana.

COMUNIDADE-ESCOLA PAMÁALI: O DIFERENCIADO NA EDUCAÇÃO SEGUNDO O PENSAMENTO BANIWA

Dadas as condições acima descritas a escola Pamáali é ocupada apenas nos períodos de atividades escolares. É uma situação que se deve, em grande parte, às distâncias geográficas que impedem que os estudantes retornem diariamente às suas casas após o encerramento do horário escolar. Ou seja, eles têm que residir na escola para o desenvolvimento das rotinas escolares, só retornando às comunidades de origem no chamado período de dispersão. Na dispersão, de acordo com o calendário especial da escola Pamáali, os estudantes voltam para casa com um conjunto de atividades específicas a serem desenvolvidas até a próxima fase de concentração, quando retornam fisicamente à escola.

Em conseqüência, a Pamáali é uma localidade habitada episodicamente, cuja população é formada basicamente por jovens, estudantes e professores, recaindo sobre os últimos também a responsabilidade de formação moral dos estudantes. Tais características tornam a Pamáali um espaço excepcional, tanto no mundo indígena do Içana, quanto no sistema educacional.



MAPA DE LOCALIZAÇÃO DA ESCOLA PAMÁALI E COMUNIDADE DE ORIGEM DOS ALUNOS

FONTE: INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL

Os membros mais velhos da sociedade Baniwa/Coripaco, representados por familiares dos alunos e por sábios conhecedores indígenas, adentram periodicamente a escola nas etapas letivas, seja para visitar os filhos e acompanhar seu desenvolvimento escolar, seja para desenvolver alguma uma atividade pedagógica com os estudantes. Neste último caso desenvolvem tópicos ligados ao aprendizado de conhecimentos tradicionais, o que é efetivado de forma prática, conforme desejo das lideranças que conceberam o modelo pedagógico da Pamáali. Assim, se mantêm fiéis às decisões de desenvolver pelo menos parte do aprendizado voltada para situações práticas do cotidiano e de não tornar a escola uma comunidade de residência permanente de famílias.

A constatação de que a escola Pamáali havia se tornado lugar de jovens gerou a necessidade de investir numa forma de acompanhamento, a ser feito pelos pais e pelos membros mais velhos do grupo, mimetizando parcialmente os modos de educação comunal da juventude. Como parte da resposta a essa necessidade, pais de estudantes passaram a auxiliar – na medida de suas possibilidades – nas atividades da escola durante as etapas letivas e também participaram das oficinas de formação dos professores, tanto para acompanhar o processo de formação docente quanto para aconselhar os professores na resolução de problemas que surgiam na escola, particularmente os de relacionamento e de comportamento dos estudantes.

A participação dos pais e dos membros mais velhos e respeitados das comunidades tem se voltado principalmente para a gestão das relações entre pessoas, que é objeto do mais alto interesse no processo de produção do membro adulto no mundo Baniwa/Coripaco. A presença de pessoas mais velhas no dia a dia da escola contribui para minimizar a carência de supervisão familiar sobre as atitudes dos estudantes. Representa também um apoio aos professores, que, como adultos jovens, ainda não gozavam da credibilidade necessária para arbitrar conflitos e eventuais disputas entre estudantes. Além disso, a formação docente não havia capacitado os mestres para desempenhar tarefas desta natureza. A presença dos pais e familiares facilitava também a regulação das interações entre os grupos de parentesco de origem dos estudantes, e que formam a base organizativa dessa sociedade.

Não pretendemos aqui descrever a distinção entre a educação familiar Baniwa/Coripaco e a educação escolar Baniwa/Coripaco e nem colocá-las em oposição. O que desejamos é ressaltar o esforço dos líderes indígenas em instituir um produtivo diálogo entre esses espaços distintos, o que se torna possível – e perceptível – quando a escola concretiza uma práxis culturalmente sensível ou **diferenciada**. Para os Baniwa, o que determina a diferenciação da escola indígena é a possibilidade dela congregar tanto os temas e atividades de uma escola comum, quanto as práticas e valores da vida em família na comunidade. Neste último caso foram selecionados como conteúdos pedagógicos na Pamáali o desenvolvimento de habilidades para caçar e pescar, plantar e colher na roça, produzir artesanato, o domínio da culinária tradicional e outros saberes necessários à vida indígena.

Em certo sentido as famílias “terceirizaram” para a escola a execução de alguns aspectos da socialização dos jovens Baniwa/Coripaco. Considerando a dificuldade de executar um projeto pedagógico familiar no espaço da escola, agravado pela ausência cotidiana dos pais e pela autonomia precoce que os jovens ganharam por morarem sozinhos na escola, os líderes e pais de família trataram de definir – por escrito, e através da linguagem formalizada do sistema escolar – o *modus operandi* do processo educativo a ser adotado pela Pamáali.

Cientes da importância dos documentos escritos, as lideranças e pais de estudantes buscaram traduzir nos documentos de gestão escolar, os propósitos políticos que animaram suas expectativas quanto ao processo formador estabelecido na Pamáali. Uma vez definidas, tais

No caso Baniwa/Coripaco, a organização da sociedade se apoia num conjunto de três grupos de parentesco denominados fraternias, ou seja, grupos de consanguíneos que acreditam partilhar um ancestral mítico comum. Sendo consanguíneos, os membros de uma fratria só devem contrair matrimônio com uma pessoa pertencente a uma fratria distinta da sua. Além disso, as relações intra e interfráticas implicam no controle de certos territórios e num conjunto de comportamentos ritualizados, que cotidianamente se expressam em relações hierárquicas que influenciam o relacionamento entre gerações e nos subgrupos de parentesco no interior de uma fratria. Segundo a tradição Baniwa/Coripaco, o conhecimento e adesão a essas normas caracterizam um adulto bem educado e uma pessoa bem formada. Esse tipo de formação da pessoa tem orientado o processo pedagógico na Escola Pamáali.

Refleta sobre o que caracteriza a diferenciação étnica na sua escola.

Que tal convidar as lideranças indígenas e pais de estudantes para discutir sobre o assunto?

Uma das maiores preocupações dos velhos Baniwa/Coripaco era evitar que os egressos escola se tornassem “preguiçosos”, ou seja sem ânimo e vontade para assumir com diligência as tarefas tradicionais masculinas e femininas necessárias ao sustento da família.

diretrizes da educação diferenciada passaram a constar no Projeto Político Pedagógico e no Regimento Interno da Escola Pamáali.

O Projeto Político Pedagógico é um documento base requerido para que uma escola, independente de ser indígena ou não, solicite credenciamento junto aos Conselhos de Educação para que possa funcionar formalmente (MEC, 1996). Os Baniwa/Coripaco, assim como os demais indígenas que decidiram reformular suas propostas de educação escolar, tiveram que obedecer a esse mecanismo institucional para legalizar suas escolas indígenas. Aproveitaram a oportunidade para nele inserir propostas alternativas de currículo, calendário escolar, de gestão pedagógica e administrativa.

Já o Regimento Interno não é um documento exigido para a legalização da escola, mas os Baniwa/Coripaco que participaram da Associação do Conselho da Escola Pamáali (ACEP) consideraram-no um instrumento necessário para organização do cotidiano, subsidiando o acompanhamento diário dos estudantes e professores.

SINGULARIDADES DO PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO (PPP) DA PAMÁALI

O Projeto Político Pedagógico da Escola Pamáali foi produzido mediante reflexão coletiva de lideranças do movimento indígena, professores, xamãs e pais Baniwa/Coripaco, além de assessores do Projeto Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro (FOIRN/ISA). O processo foi descrito nos relatórios das assembleias do movimento indígena da Associação do Conselho da Escola Pamáali (ACEP). O PPP detalha as regras que orientam o funcionamento da Pamáali, tanto no que diz respeito às dimensões administrativas e ordenamento da matriz curricular, quanto na definição de papéis que professores e estudantes devem assumir na gestão do cotidiano da escola. Ele também aponta partilha de responsabilidades entre professores e estudantes. O disciplinamento e a hierarquização das relações intergeracionais e dos diversos papéis sociais coexistentes no espaço escolar – princípios caros à ordem social Baniwa/Coripaco – foram explicitamente definidos pelas lideranças indígenas e inseridos no PPP.

A disposição em escrever documentos que consolidassem normas de funcionamento no dia a dia da escola está relacionada a duas

preocupações: o desejo de selecionar e priorizar os conhecimentos dos brancos a serem trabalhados na escola e o de preservar a aproximação entre os modos de vida na escola e na comunidade. Trata-se da necessidade de minimizar efeitos colaterais da educação escolar que, se por um lado propicia a apropriação do conhecimento e da tecnologia dos brancos, por outro lado tem produzido distanciamento e desvalorização dos modos e valores indígenas por parte dos escolarizados. A possibilidade de mudar esse estado de coisas é apontada como um dos motivos da boa acolhida da nova proposta de escola pelos índios, (Lasmar, 2009).

O Projeto Político Pedagógico da Escola Pamáali congrega os conteúdos habituais a qualquer escola do 6º ao 9º ano, sobre os quais não iremos nos deter, haja vista que nossa intenção é enfatizar as especificidades culturais do processo pedagógico ali desenvolvido. Vale, porém, analisarmos os conteúdos oriundos das demandas do movimento indígena, interessados na politização do processo formador. A discussão foi apoiada por assessores pedagógicos, sendo refinada até que pudesse se expressar na forma de eixos transversais de ensino, cujo teor não é habitual em escolas de ensino fundamental. Assim, desenvolvimento sustentável, política da educação escolar indígena, política indigenista, direitos das minorias étnicas e do movimento indígena despontaram como temas transversais na matriz curricular. A priorização de tais assuntos deve ser entendida no contexto das lutas pela demarcação das terras indígenas e das iniciativas que buscam garantir a interiorização das políticas públicas nas aldeias. Também visavam facilitar o acesso ao chamado mercado de projetos, que tem garantido financiamento para a atuação das entidades do movimento indígena e postos de trabalho para os jovens escolarizados.

Desenvolvimento sustentável foi uma temática particularmente enfatizada, e na qual se observou o esforço mais sistemático – e bem-sucedido – de transformar a escola num ambiente **intercultural** para a promoção de novas formas de bem viver. Este tema transversal



ESTUDANTE EM ATIVIDADE NO TELECENTRO DA ESCOLA PAMAÁLI

FOTO: LAISE DINIZ

O termo **intercultural** trata, aqui, do desafio de criar um espaço de diálogo entre visões de mundo distintas entre si, produzindo, no processo, novos conhecimentos e formas criativas de interação entre saberes científicos e tradicionais.

PARA REFLETIR:

Que iniciativas interculturais têm sido priorizadas na sua escola?

é descrito no Projeto Político Pedagógico como um modo de “formar cidadãos Baniwa e Coripaco voltados à responsabilidade dos trabalhos nas comunidades, capazes de promover ações de sustentabilidade para o bem-estar das comunidades, respeitando seus princípios e valores socioculturais”.

Também foi incluído como tema transversal o princípio definido como *Panakoapanina* na língua Baniwa, cuja tradução aproximada para o português, seria *ética Baniwa*. Este tema formador foi concebido como meio para que o estudante entendesse o que significa responsabilidade em termos do mundo Baniwa. Para os Baniwa/Coripaco, isso significa, essencialmente, fazer “coisas bem-feitas”; ou seja, ser diligente e não poupar esforço para realizar suas tarefas com perfeição. Esse tema formador foi concebido como meio para que o jovem entendesse o que significam responsabilidade e liberdade, em termos do mundo Baniwa. A inclusão desta temática visava aprimorar a formação dos estudantes na Pamáali, pois conforme os depoimentos dos velhos, quando as crianças e jovens iam para longe estudar elas aprendiam os assuntos do branco, mas voltavam preguiçosos, tendo desaprendido como “trabalhar bem”.

AULA NA ESCOLA
PAMÁALI

FOTO: LAISE DINIZ



O calendário escolar também foi definido de forma diferenciada no PPP. Os períodos letivos foram organizados de modo a respeitar o calendário agrícola, social e religioso das comunidades. A programação também previa que a cada bimestre estudado os estudantes retornassem por um mês às comunidades, colocando em prática conteúdos desenvolvidos na etapa de concentração na escola. No período de dispersão as atividades escolares compreendiam o desenvolvimento de atividades práticas de subsistência, além de coleta de informações sobre saberes tradicionais junto a outros membros da comunidade. Trata-se, em suma, de um tempo dedicado ao ensino pela pesquisa, tal como previsto na matriz curricular. A etapa de dispersão visava ainda a retomada do convívio e reforço ao vínculo com suas respectivas famílias.

Paradoxalmente, garantir a inclusão de temas de conhecimento tradicional no processo formador demandou mais esforço dos professores do que o acesso ao conhecimento não indígena. Desde 2004 a escola Pamáali possui um telecentro escolar e comunitário do Programa Governo Eletrônico - Serviço de Atendimento ao Cidadão (GESAC), do Ministério das Comunicações, que atende estudantes, professores e pessoas das comunidades próximas à escola, viabilizando o acesso, via web, a informações oriundas do mundo dos brancos. O sistema favorece a comunicação com colaboradores externos e o uso de recursos pedagógicos para fundamentação científica do processo educativo.

Já a discussão de temas de conhecimento tradicional depende da presença física dos conhecedores na escola, uma vez que a maior parte desses saberes permanece na oralidade. Assegurar que os conhecedores permanecessem uma temporada na escola requeria uma ida prévia de pessoas da Pamáali à comunidade de origem do conhecedor indígena para formalizar o convite para que este atuasse na escola no bimestre seguinte. Uma vez aceita a incumbência, caberia à escola garantir o transporte, a alimentação e alguma retribuição pelo tempo dedicado, já que a vinda do conhecedor o afastava dos afazeres cotidianos que garantem sua subsistência e a de sua família.

Em suma, o aprendizado da tradição demanda grande esforço organizativo para acomodar conteúdos programáticos que fogem à rotina das atividades escolares. Além disso acarreta o dispêndio de recursos financeiros, gerando despesas difíceis de enquadrar no perfil de gastos habituais das escolas.

Ainda que a permanência dos conhecedores Baniwa/Coripaco não ultrapasse uma semana letiva por vez, sua presença impõe mudanças no cotidiano da escola, instituindo um ritmo diferente no processo de ensino aprendizagem. Os velhos conhecedores são muito disciplinados e buscam adaptar suas atividades às rotinas escolares. Ainda assim, a dinâmica de sua pedagogia difere bastante dos ritmos e tempos delimitados para cada aula. Os velhos gostam de sentar na frente da sala e contar lentamente os mitos e outros conteúdos de saberes tradicionais; sempre se mostram alegres quando os estudantes fazem perguntas, estimulando longos diálogos que rompem a rígida demarcação da temporalidade nos turnos de aula. Também não abrem mão de sua autoridade geracional, sendo bastante comum que revisem o caderno de um estudante — que muitas vezes é seu neto ou sua neta — para conferir se suas anotações estão congruentes com as narrativas feitas.

Em resumo, a inclusão dos conhecimentos tradicionais na prática pedagógica da escola indígena demanda um esforço extraordinário de gestores, estudantes e professores para efetivar a interculturalidade, tal como preconizado pelos Baniwa/Coripaco e previsto no PPP. O relato feito nos dá um vislumbre do grau de dificuldade a ser enfrentado para estender as práticas da escola diferenciada para o conjunto das terras indígenas.

O REGIMENTO INTERNO ESCOLAR: ENTRE O DESEJADO E O POSSÍVEL

O Regimento Interno da Pamáali estabeleceu a base organizativa da vida cotidiana na escola de modo a expressar certos aspectos da vida comunitária que se desejava reproduzir.

As primeiras ideias sobre o teor do regimento escolar foram veiculadas numa assembleia da OIBI, em 1997. Em uma pequena reunião ocorrida em 2000, pouco antes do início das aulas na escola Pamáali, ele foi delineado e finalmente concluído em 2001, na primeira assembleia da Associação do Conselho da Escola Pamáali. Sua elaboração foi amplamente participativa, congregando pais de estudantes, lideranças comunitárias (agentes de saúde, professores e chefias de aldeia), diretores das associações indígenas, líderes religiosos indígenas, além de homens e mulheres mais velhos que gozam de reconhecimento nas comunidades.

Destaque no regimento era o objetivo de disciplinamento dos impulsos e do comportamento dos jovens, vistos como importantes requisitos para a formação plena de pessoas na sociedade Baniwa/Coripaco. Ali, um bom cidadão é aquele capaz de controlar as emoções, conter a própria agressividade e pacificar conflitos. Também deve conhecer e respeitar a organização dos grupos de parentesco, a interação adequada entre eles e o tratamento a ser dado a cada pessoa, de acordo com o nicho que ocupa nesta organizada sociedade. O respeito e deferência aos mais velhos é um pilar na interação entre as gerações, despontando como um ideal de socialização a ser alcançado quando há uma adequada educação doméstica.

Ao formularem o texto do regimento, os pais e lideranças estavam mais interessados na dimensão disciplinar do que na pedagógica, dado o grande valor atribuído ao autocontrole e à disciplina pessoal no mundo Baniwa/Coripaco. A descrição de cargos e atribuições de professores e estudantes foi nitidamente hierarquizada, atribuindo-se ao professor a responsabilidade de orientar e disciplinar os estudantes. Já aos jovens caberia obedecer e prestigiar os mais velhos. Ressalve-se que, em termos Baniwa/Coripaco, o termo **velho**, nem sempre expressa a idade biológica de uma pessoa, mas também designa personagens respeitados, prestigiados e sábios, a quem se deve obediência.

O regimento também preconiza a segregação espacial entre gêneros, ou seja, meninos são proibidos de entrar no alojamento feminino e vice-versa. Regra similar de comportamento é correntemente adotada no dia a dia da comunidade, onde se prescreve a separação entre homens e mulheres nas refeições coletivas, serviços religiosos e outros momentos mais ou menos formalizados da vida comunal. São comportamentos altamente simbolizados, com raízes fincadas na divisão dos espaços masculino e feminino, com significativa presença no xamanismo e mitologia rionegrinos, bem como na vida material e laborativa, passada e presente (Hugh-Jones, 1979; Lasmar, 2002). Em suma, mais do que simples normas de comportamento, tais prescrições são iniciativas práticas que buscam preservar um modo ancestral de vida. Os mais velhos observam com apreensão as classes e atividades mistas – comuns na rotina escolar – as quais consideram conflitantes com os preceitos que regem a boa educação de um futuro adulto Baniwa/Coripaco.

Também se fizeram presentes no regimento a proibição de “mexer nas coisas dos outros” e a obrigação de partilhar e colaborar com

os colegas, dividindo tarefas e bens, com disposição e sem sovinice. Subjazem a tais recomendações as obrigações de reciprocidade que cimentam a interação entre parentes e corresidentes. Em termos práticos, estimula-se a divisão equânime de produtos industrializados, como perfume, creme dental, sabão, sapatos e roupas, ao passo que na partilha de alimentos persiste o hábito de congregiar apenas os consanguíneos, ou amigos especialmente convidados a participar da refeição organizada pelo dono do alimento.

Uso de bebidas alcoólicas e tabaco foi estritamente proibido. A ênfase foi tamanha que a proibição aparecia repetida no regimento por três vezes, sendo que na última vez que surgia no texto, ganhou destaque com letras em caixa alta e em negrito. Tal restrição pode ser melhor compreendida pelo fato da Pamáali estar sob controle político de comunidades evangélicas, cujo processo de conversão – ocorrido há cerca de 60 anos – teve o repúdio ao fumo e às bebidas alcoólicas como um dos eixos principais na mudança de orientação religiosa.

A severidade moral preconizada no regimento não se limitou aos estudantes, tendo tais recomendações sido estendidas também aos professores, que, de acordo com o entendimento dos velhos, deveriam seguir as mesmas normas de comportamento instituídas para os estudantes. A expectativa era que na condição de jovens adultos, os professores praticassem o ensino pelo exemplo, um dos fundamentos da educação tradicional Baniwa/Coripaco.

Entretanto, aplicar os princípios da educação tradicional no espaço escolar, longe da autoridade das famílias, mostrou-se tarefa de difícil realização pelos professores, mais familiarizados com a oferta de conteúdos escolares do que com o ordenamento da vida moral dos estudantes. À medida que o tempo passava verificou-se que os professores tanto relutavam em aplicar a si próprios as severas regras impostas pelos mais velhos, quanto enfrentavam dificuldades em fazê-las valer junto aos estudantes.

Uma regra que consideraram quase impossível cumprir foi a de gerenciar a partilha de alimentos enviados pelas famílias. Havia sido preconizado que todo alimento fosse entregue ao coordenador da escola para posteriormente ser distribuído entre os estudantes, de acordo com os princípios da reciprocidade entre consanguíneos e afins. Porém, isso de fato nunca ocorreu, pois os professores tinham dificuldade em exercer a autoridade moral necessária à tarefa.

Outras contradições cercaram a implantação da Pamáali. Os professores que iniciaram a escola foram selecionados durante a primeira oficina de formação de professores Baniwa/Coripaco, coordenada pela diretoria da OIBI. Embora a qualificação profissional dos candidatos fosse valorizada, houve, sem dúvida, uma preocupação recorrente em manter o equilíbrio na distribuição de cargos entre os grupos de parentesco que formavam a base política da entidade. Assim, o primeiro corpo docente da escola Pamáali contou com pelo menos um professor oriundo de cada microrregião de apoio da entidade, resultando em um profissional do alto rio Içana, três do médio rio Içana e dois do rio Aiari.

Este cenário expressa alguns impasses enfrentados pela organização indígena, uma entidade de caráter político criada para lutar pela efetivação de direitos, quando passa a desempenhar também as tarefas técnico-profissionais do sistema educacional. Em que pese o caráter político que permeou a escolha dos primeiros professores da Pamáali, a habilitação profissional foi respeitada. Todos os selecionados tinham formação e experiência pedagógica prévia, sendo que um deles havia sido recém aprovado para o curso universitário de licenciatura intercultural.

Ao iniciarem as atividades na Pamáali os professores se depararam com o desafio de colocar em funcionamento o modelo de escola que lideranças e pais e assessores haviam delineado. Não era uma tarefa simples, pois até aquele momento as escolas diferenciadas indígenas eram raras, não apenas no Alto Rio Negro, mas também em outras terras indígenas. No caso da Pamáali os professores não tinham experiência prévia com modelos pedagógicos que utilizassem o ensino pela pesquisa; que praticassem a gestão participativa comunal e cujo programa curricular não se limitasse a seguir passivamente os conteúdos pedagógicos voltados para o mundo não indígena.

Além das situações acima descritas, havia muita motivação e interesse pelos rumos da escola Pamáali, e as comunidades ficaram muito atentas aos eventos cotidianos na escola, fosse para apoiar ou para apontar erros. O fato era que os professores viviam sob forte pressão, tendo pleno conhecimento que estavam sendo observados e que suas ações seriam avaliadas. Some-se a isso as severas normas de comportamento pessoal prescritas a estudantes e professores. O resultado foi a desistência de quase metade dos professores em meados de 2001. Em 2003, na formatura da primeira turma de estudantes, restava

Vale lembrar que na época em que a Pamáali iniciou seus professores haviam sido formados em regime convencional de educação e tinham à sua frente o desafio de implantar um modelo de educação escolar diferenciada, para o qual não havia um processo de capacitação previamente estabelecido. Nos anos subsequentes a direção da Pamáali desenvolveu um processo de educação permanente dos professores, justamente para auxiliá-los a superar os desafios enfrentados nos primeiros anos de funcionamento da escola.

TEMA PARA DEBATE:

Que estratégias poderiam ser adotadas na sua escola para efetivar, ou aprimorar, a educação diferenciada?

apenas um professor do grupo que havia sido admitido no início das atividades da escola, atestando o elevado nível de estresse laborativo entre os docentes.

A rotatividade de professores se manteve elevada, persistindo as alegações relativas à rigidez do regimento interno e ao temor das duras avaliações dos pais e dos mais velhos, nas assembleias da escola, caso verificassem que o regimento não havia sido devidamente cumprido.

A escola era uma coisa nova, como algo que a pessoa acaba de adquirir e aí tem cuidado porque é novo, [e] trata com muita atenção. Era isso que acontecia no início da escola, qualquer coisinha que acontecia já era considerada grave. Os professores eram muito pressionados, e por isso não conseguiam ficar muito tempo na escola. Eles sempre diziam: “Só fico esse ano aqui na Pamáali e vou fazer as coisas de acordo com o regimento”. Claro que eles queriam cumprir todo o regimento, pois não queriam ouvir a avaliação dos velhos, preferiam ouvir as reclamações dos estudantes, e se o estudante desistisse de estudar a culpa era dos velhos que tinham feito o regimento e não do professor. [ROMÁRIO, ESTUDANTE DA PRIMEIRA TURMA]

A rotatividade docente só diminuiu quando os primeiros estudantes, egressos da escola, passaram a assumir os cargos de docentes da Pamáali. Tais substitutos eram todos solteiros e ainda mais jovens que seus antigos professores. Com tal perfil, não eram vistos pelos pais dos estudantes como adultos plenos capazes de assumir as funções de formar pessoas, mesmo que estivessem qualificados para atuar como professores. Além de jovens e solteiros, a nova geração de professores questionava a função de controladores morais que os pais e os mais velhos atribuíam ao professor, o que resultou, na prática, em relaxamento da disciplina e do cumprimento das regras regimentais vigentes nos primeiros anos de funcionamento da escola. O regimento foi praticamente abandonado, sendo acionado apenas em caso de transgressões muito graves cometidas por estudantes. No dia a dia os professores passaram priorizar o exercício das funções estritamente pedagógicas, deixando em plano secundário a gestão moral das relações, que era uma das singularidades que aproximava a gestão pedagógica na Pamáali dos valores tradicionais.

Em 2005 a escola Pamáali já tinha alcançado a notoriedade como uma experiência bem-sucedida de educação escolar indígena. Cinco anos tinham se passado e muito investimento havia sido feito na formação de professores e estudantes.

Os ex-estudantes alçados à condição de professores tinham participado de todas as oficinas de formação e sua contestação do regimento estava ligada ao compromisso com um projeto alternativo e democrático de educação. Eles passaram a defender metodologias alternativas de ensino, fundamentadas mais na troca de saberes do que na preponderância do docente frente ao estudante, produzindo-se um contexto pouco permeável à severa e hierarquizada concepção pedagógica anterior, que negava voz aos membros mais jovens das famílias. Aos novos professores mais interessava formar estudantes competentes para gerir projetos de desenvolvimento sustentável, a principal bandeira do movimento indígena na bacia do rio Içana, na época.

O que está em jogo aqui é a coexistência de dois projetos pedagógicos. Aquele definido pelos velhos e aquele que os professores passaram a defender, em decorrência de sua capacitação pedagógica e de sua aproximação com o movimento indígena. Ambos são projetos indígenas, porém vinculados a processos históricos e políticos distintos. Na perspectiva dos membros mais velhos e não escolarizados do grupo, os jovens devem ser formados para aprender a obedecer, enfatizando-se nos ritos de iniciação pubertária o seguimento - e nunca a flexibilização - das obrigações geradas pelo regime do parentesco.

No entendimento dos velhos, se a rigidez das regras na Pamáali havia levado estudantes e professores a desistir, isso não seria motivo suficiente para alterá-las. Significava apenas que não tinha havido aprendizado suficiente para que os estudantes se tornassem membros completos da sociedade Baniwa/Coripaco, capazes de atender fielmente às responsabilidades de um membro adulto do grupo.

Mais bem equipados para compreender contextos mais amplos que o da vida na aldeia, os professores formados no modelo pedagógico da escola indígena enfrentaram o desafio de imprimir novo rumo para à Pamáali. Passaram a priorizar dimensões técnico científicas no ensino e a adotar técnicas ativas de aprendizado, o que teve, entre suas consequências, a promoção do protagonismo e da individualização dos jovens; algo contraditório numa sociedade centrada no primado do coletivo e da autoridade dos membros mais velhos do grupo.

A trajetória seguida pela Pamáali e pelos professores egressos da primeira turma de estudantes foi sintetizada com fidedignidade no depoimento que se segue:

Quando olho os jovens que estudaram na escola Pamáali, posso dizer que não me sinto arrependido, o resultado mostra que a gente estava no caminho certo. A escola está formando uma nova pessoa, que não é o Baniwa tradicional, mas que tem todo o discurso de valorização da identidade na formação; ele 'se reconhece Baniwa e tem orgulho disso'. O jovem Baniwa mudou, não é a mesma coisa de antigamente; hoje é um Baniwa diferente, é o que vejo desses jovens. Ninguém mais quer, de fato, ser um Baniwa de antigamente, mas também não quer deixar de ser Baniwa. Essa é a questão. Eu acredito que os estudantes formados poderiam não ser empregados, poderiam não ser professores, mas todos eles teriam condição suficiente para continuar suas vidas em suas comunidades. Isso aconteceu de modo mais forte porque a escola é do nosso jeito. [...] A escola Pamáali foi pensada pra ser escola Baniwa e o sentido de escola é exatamente continuar formando a pessoa Baniwa. Isso quer dizer que ela tem que ter sua própria identidade e conhecer todos os valores culturais. Para um Baniwa, tratar as pessoas com respeito só é possível quando a pessoa conhece bem a relação de parentesco. E, no nosso entendimento, a pessoa que tem valor é aquela que conhece sua própria cultura e respeita as pessoas. Se a pessoa não sabe respeitar [a hierarquia do parentesco], não tem nada; é uma pessoa vazia. [**ANDRÉ BANIWA**, LIDERANÇA DO RIO IÇANA]

Parte dos atores políticos envolvidos na efetivação da escola indígena abraçava a ideia de que “o jeito de viver dos antigos ficou no passado”, razão pela qual o manejo competente das ferramentas de intervenção social – em particular a leitura e a escrita – tornaram-se vias prioritárias para “para ser alguém na vida”.

TRAÇANDO RUMOS: PASSOS PRESENTES E FUTUROS DA ESCOLA INDÍGENA

Numa concepção convencional a escola é tida como um lugar de conhecimento científico, remetendo outras formas de saber a um plano secundário ao qual também é relegada a expressão da oralidade. O acesso à cultura letrada se dá mediante escolhas políticas e rotinas sistematizadas de ensino-aprendizado que resultam na priorização de certos conteúdos, em detrimento de outros. Numa escola comum temas como as tradições indígenas, se tratados, seriam entendidos como processos educacionais secundários, não assumindo um plano central, tal como ocorreu na Pamáali.

Outro preceito importante na formação escolar hegemônica - naturalizado e rotinizado na relação ensino-aprendizado - é a importância atribuída à competência individual, valorizando-se os que obtêm maior sucesso na sistematização dos saberes ali ensinados. Nesse modelo atribui-se ao estudante (indivíduo) a maior carga de responsabilidade pelo sucesso (ou fracasso) no desenvolvimento de sua aprendizagem (Bourdieu; Passeron, 1975).

Se lembrarmos a discussão sobre o regimento da escola Pamáali é exatamente este o preceito que está sendo posto em xeque pelos velhos sábios indígenas, que enfatizam as responsabilidades e resultados coletivos em oposição ao modelo centrado no indivíduo. Além disso, a severa responsabilização dos professores pelo processo formador remete ao contexto das relações sociais a maior influência no desfecho do aprendizado, contrapondo-se diretamente à premissa de que o estudante é o principal responsável por seu desempenho escolar.

Certamente a Pamáali rompeu apenas parcialmente com o modelo da escola convencional. Apesar de todo o esforço dos Baniwa/Coripaco, e dos seus assessores pedagógicos, para desenvolver metodologias de ensino, objetivos e conteúdos programáticos adequados às necessidades indígenas, foi impossível fugir completamente das premissas que fundamentam a instituição escolar e renegar as condições e finalidades que justificam sua existência.

Entretanto, a escola conseguiu promover uma nova forma de organização, afastando-se do modelo ocidental ao abrir espaço para que os mais velhos definam os parâmetros que devem orientar a formação dos estudantes. Tal iniciativa se expressa como um diferencial,

na recomendação de **ensinar fazendo**, congruente com o ensino pelo exemplo, fincado na tradição. São esses “outros usos” que tornaram a Pamáali uma escola diferenciada; que permitiram que ela se tornasse um espaço de reunião intercultural de saberes de diversos mundos e que passasse a servir e interessar aos agentes políticos envolvidos na construção do processo escolar.

A alguém que desconheça a sociedade Baniwa/Coripaco pode estranhar a rigidez e conservadorismo moral impresso nas regras desejadas de comportamento e dispostas no regimento e mesmo no PPP da Pamáali. Entretanto, elas são bastante fiéis aos valores vigentes numa cultura severa, fortemente apoiada na organização, na disciplina, na hierarquia dos grupos de parentes e na partilha de bens e de favores recíprocos que cimentam as relações sociais. De modo coerente com suas raízes era dessa forma que os mais velhos desejavam moldar sua escola, ainda que o rumo a ela imprimido pudesse colidir com as premissas e diretrizes que orientam a educação moderna.

No limite, o projeto político pedagógico da Pamáali abriga um choque de perspectivas e de prioridades, algo que deve ser visto como inerente ao processo participativo de construção da escola indígena, capaz de expressar diferentes – e até mesmo divergentes – pontos de vista. Ser diferenciada significa ser fiel ao perfil e modos de viver daqueles a quem se destina e isso também explica porque o modelo pedagógico desejado pelos mais velhos foi, afinal, superado pelos novos rumos definidos pelos professores indígenas egressos da própria escola.

Mudanças ocorrem e continuarão a ocorrer, mas serão participativas quando atendam aos ritmos e prioridades do protagonismo indígena. Não é um processo inócuo e nem indolor; pelo contrário, pressupõe conflitos e contradições que serão superadas à medida em que seus agentes principais – os índios – entendam e desejem promover mudanças nas finalidades do modelo educacional.

Por fim, cabe ressaltar a seriedade, consistência e continuidade do processo de implantação de uma escola indígena verdadeiramente diferenciada. Foi somente a veracidade da tentativa que nos permitiu vislumbrar as surpresas, impasses, imprevistos e contradições que ocorrem quando se tenta efetivar políticas etnicamente adaptadas e para – como diriam os Baniwa/Coripaco – aprender a fazer, **na prática**, uma escola indígena.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ACEP – ASSOCIAÇÃO DO CONSELHO DA ESCOLA PAMÁALI. *Relatório da primeira etapa letiva*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2000.
- ACEP. *Projeto Político Pedagógico da Escola Pamáali*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2008.
- ACEP. *Dossiê Anual: Relatório, Planejamento Estratégico e Dados de Matrícula*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2010.
- ALBUQUERQUE, Judite Gonçalves de. *Educação escolar indígena: do panóptico a um espaço possível de subjetivação na resistência*. Tese (Doutorado em Linguística) – Universidade Estadual de Campinas, 2007.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. *A reprodução: elementos para uma teoria do sistema de ensino*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1975.
- COHN, Clarice. *A criança indígena: a concepção Xikrin de infância e aprendizado*. Dissertação (Mestrado em Antropologia) – Universidade de São Paulo, 2000. Disponível em: [\[goo.gl/zSpfGf\]](https://doi.org/10.11606/d190100010001)
- COHN, Clarice. *Culturas em transformação: os índios e a civilização. São Paulo em Perspectiva*, vol. 15, n. 2, 2001. Disponível em: [\[goo.gl/jyyYW5\]](https://doi.org/10.11606/d190100010001)
- COHN, Clarice. *A criança, o aprendizado e a socialização na antropologia*. In: LOPES DA SILVA, Aracy; NUNES, Ângela; MACEDO, Ana Vera Lopes da Silva (org.). *Crianças indígenas: ensaios antropológicos*. São Paulo: Global, 2002. (Coleção Antropologia e Educação)
- DINIZ, Laise. *Relações e trajetórias sociais de jovens Baniwa na escola Pamáali no Médio Rio Içana - Noroeste Amazônico*. Dissertação de Mestrado em Antropologia Social, Manaus: UFAM, 2011. Disponível em: [\[goo.gl/TPIMJE\]](https://doi.org/10.11606/d190100010001)
- FOIRN/ISA. *Projeto de Educação Escolar Indígena do Alto Rio Negro*. São Gabriel da Cachoeira/AM, ISA-Instituto Socioambiental e FOIRN-Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2000.
- GARNELO, Luiza. *Poder, hierarquia e reciprocidade: os caminhos da política e da saúde no Alto Rio Negro*. Campinas/SP: Unicamp, 2002.
- GARNELO, Luiza. et al. *Ambiente, saúde e estratégias de territorialização entre os índios Baniwa do Alto Rio Negro*. *Tellus*, v. 10, n. 18, p. 39-64, jan./jun. 2010. Disponível em: [\[goo.gl/RRCthp\]](https://doi.org/10.11606/d190100010001)
- GRUPIONI, Luiz Donizete B. *Olhar longe, porque o futuro é longe: cultura, escola e professores indígenas no Brasil*. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em: [\[goo.gl/EINGjw\]](https://doi.org/10.11606/d190100010001)
- KAHN, Marina e FRANCHETTO, Bruna (org.). *Em Aberto - Tema: Educação Escolar Indígenas*. N. 63. Brasília: INEP/ MEC, 215 págs. 1994.

- LASMAR, Cristiane. Conhecer para transformar: os índios do rio Uaupés (Alto Rio Negro) e a educação escolar. *Tellus*, v. 9, n. 16, p. 11-33, jan./jun. 2009. Disponível em: [\[goo.gl/gjL1k9\]](https://goo.gl/gjL1k9)
- MEC - MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Referenciais para formação de professores indígenas*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- MEC. *Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena*. Brasília: MEC/SEF, 2002.
- OIBI - ORGANIZAÇÃO INDÍGENA DA BACIA DO IÇANA. *Relatório da Assembleia Anual*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1996.
- OIBI. *Relatório: Encontro Educação Indígena*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1997.
- OIBI. *Relatório: IV Encontro Educação Indígena*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 1999.
- OIBI. *Relatório da Assembleia Anual*. São Gabriel da Cachoeira/AM, 2001.
- SARMENTO, Justino Rezende. *Escola Indígena Municipal Utapinozona-Tuyuka e a construção da identidade Tuyuka*. Campo Grande: Universidade Católica Dom Bosco, 2007. Disponível em: [\[goo.gl/F5oPbB\]](https://goo.gl/F5oPbB)
- WEIGEL, Valéria. *Escola de branco em maloca de índio*. Manaus: Ed. Universidade do Amazonas, 2001.

PARA APRENDER MAIS

Blog da Escola Pamáali

[\[https://pamaali.wordpress.com\]](https://pamaali.wordpress.com)

Vídeo da Inauguração da Casa da Pimenta na Escola Pamaáli, no Rio Içana

[\[https://www.youtube.com/watch?v=Lb2Yk08NNA4\]](https://www.youtube.com/watch?v=Lb2Yk08NNA4)

Jornal Kaali

[\[https://goo.gl/9MnKWp\]](https://goo.gl/9MnKWp)

Livro Educação Escolar Indígena do Rio Negro 1998-2011

[\[https://goo.gl/zE3wAc\]](https://goo.gl/zE3wAc)

Livro *O que a gente precisa para viver e estar bem no mundo*

[\[https://goo.gl/KyMGXY\]](https://goo.gl/KyMGXY)

Folder da Escola Pamáali

[\[https://goo.gl/hhcofD\]](https://goo.gl/hhcofD)

Jornal Pitsiro Pamáali

[\[https://goo.gl/blsRmT\]](https://goo.gl/blsRmT)

Wayuri Educação Escolar Indígena/FOIRN

[\[https://goo.gl/AKlt6l\]](https://goo.gl/AKlt6l)



**POVOS
INDÍGENAS
E SAÚDE**

A experiência de formação de agentes comunitários indígenas de saúde, à luz das políticas públicas de saúde e da promoção da diversidade cultural

LUIZA GARNELO

SULLY SAMPAIO

ANA LÚCIA PONTES

CONCEPÇÃO E PRÁTICA DO PROCESSO FORMADOR

A experiência aqui relatada trata do curso técnico profissionalizante – em nível médio – de Agentes Comunitários Indígenas de Saúde¹ que vivem e atuam na região do Alto Rio Negro, noroeste da Amazônia brasileira. O processo formador foi para 193 agentes indígenas de saúde com longa trajetória de atuação em suas aldeias de origens. A formação foi direcionada para os já vinculados ao Distrito Sanitário do Alto Rio Negro e à Secretaria Municipal de Saúde de São Gabriel da Cachoeira, município do Amazonas onde se localizam as terras indígenas demarcadas no Alto Rio Negro.

O curso técnico constou de uma matriz curricular com 1440 horas aula das quais 20% consistiam em prática profissional. As aulas foram ministradas em 5 polos formadores interiorizados nas terras indígenas.

Em atenção à legislação educacional vigente, para obter certificação como profissionais de nível médio, os agentes de saúde precisariam ser escolarizados nos níveis fundamental e médio. Ao iniciarmos

¹ O Projeto de formação técnica profissional de agentes comunitários indígenas de saúde foi apoiado pelo MEC/SECADI, pelo Projeto Saúde e Condições de Vida de Povos Indígenas na Amazônia, Programa de Apoio a Núcleos de Excelência – PRO-NEX/FAPEAM/CNPq, Edital 003/2009 e Fundação Oswaldo Cruz (FIOCRUZ).



MAPA DOS POLOS FORMADORES.
 FONTE: ADAPTADO ISA-1998

o planejamento do curso técnico verificamos que maioria dos agentes de saúde não dispunha dos níveis de escolaridade requeridos pelo sistema educacional para que se titulassem como profissionais de nível médio. Em função disso, o curso técnico propriamente dito foi precedido da oferta de turmas de ensino fundamental e médio – para os que não dispunham desses níveis de escolarização – mediante estratégia de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Paralelamente, os conteúdos técnicos foram sendo trabalhados com os estudantes matriculados até que ambos os componentes formadores fossem concluídos.

A matriz curricular do curso técnico se pautou por princípios da educação escolar indígena, tais como o bilinguismo, diversidade cultural, interculturalidade, e a relação dialógica como fundamento do processo pedagógico. Também atendeu às diretrizes do Referencial Curricular para Curso Técnico de Agente Comunitário de Saúde, instituído conjuntamente pelos Ministério da Educação e da Saúde, que estabelece orientações técnicas para a formação profissional neste nível.

As premissas e unidades pedagógicas da matriz curricular construída para o curso estão dispostos no diagrama abaixo:



MATRIZ CURRICULAR DO CURSO TÉCNICO
PROFISSIONALIZANTE DE AGENTES COMUNITÁRIOS
INDÍGENAS DE SAÚDE DO ALTO RIO NEGRO.

FONTE: FIOCRUZ, RELATÓRIO FINAL DO CURSO TÉCNICO CTACIS. 2016

VOCÊ SABIA?

No campo da saúde chamamos de ações intersetoriais aquelas que intervêm nas condições de vida das pessoas, tendo forte influência sobre os níveis de saúde da população. Como exemplo de intersetorialidade temos ações de melhoria da renda, da escolaridade, do ambiente e outras. Na experiência aqui relatada a política indígena e indigenista foram enquadradas como ações intersetoriais por sua potencialidade de induzir políticas capazes de melhorar as condições de vida dos povos indígenas.

No diagrama as cores expressam os modos como as unidades pedagógicas curriculares se interrelacionam. A cor azul é relativa aos conteúdos que trataram da cultura e tradição indígena, desenvolvidos no curso como temas transversais que perpassaram todas as unidades pedagógicas do processo formador. Já o elemento central da matriz curricular é a Vigilância em Saúde no Território Indígena, tema que sintetiza o conjunto de habilidades e competências a serem desenvolvidas pelo estudante após concluído seu processo formador.

Das outras unidades pedagógicas desenvolvidas no curso, destacamos também as **ações intersetoriais**, nas quais a política indígena, indigenista e o controle social despontam com conteúdos que partilham a mesma cor (laranja no diagrama), por serem temas ligados às condições de vida que podem influenciar, positiva ou negativamente, nos níveis de saúde dos povos indígenas.

O diagrama também contém a unidade pedagógica dos Cuidados às Pessoas – com seus respectivos conteúdos – expressos na figura em na cor roxa. Em tom lilás claro estão dispostos os conteúdos

pedagógicos dirigidos ao grupo materno infantil e às ações de saúde bucal, que no trabalho do agente de saúde foram direcionadas às mães e às crianças. Em lilás mais escuro o diagrama evidencia os temas que trataram da prevenção e monitoramento de agravos não transmissíveis, como a diabetes e a hipertensão arterial. Já em tom roxo estão dispostos os conteúdos relativos à prevenção e monitoramento de pessoas portadoras de doenças transmissíveis, tais como a malária, dengue e as parasitoses intestinais. Por fim, temos ainda na no diagrama a unidade pedagógica das **Vigilâncias**, com seus conteúdos específicos – Alimentar, Nutricional e Ambiental – e que receberam a mesma cor (cinza claro) por terem sido abordadas como temas correlatos, por razões que explicaremos nos parágrafos subsequentes.

A matriz curricular construída para o curso abrange a maior parte dos cuidados necessários para atender às necessidades de saúde da população. No processo formador, nos esforçamos para desenvolver conteúdos que definissem com clareza atribuições e atividades específicas do agente indígena de saúde nas rotinas de cuidados de saúde, dada a ausência de diretrizes dessa ordem nos Referenciais Curriculares e nas orientações da Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI).

Para o relato aqui desenvolvido selecionamos a interface entre dois componentes curriculares do curso técnico: a Vigilância Alimentar/Nutricional e a Vigilância Ambiental.

Em saúde pública, o termo Vigilância Alimentar e Nutricional indica um conjunto de ações de acompanhamento e avaliação regular dos níveis de nutrição das pessoas – e em particular das crianças – e das práticas alimentares das famílias. No caso indígena, quando os alimentos provêm da roça, da caça, pesca e de coleta na mata, a Vigilância Alimentar se entrecruza com a **Vigilância Ambiental**.

O CONTEXTO LOCAL DE REALIZAÇÃO DO CURSO

A região do Alto Rio Negro é uma extensa área multiétnica que congrega 25 povos distintos, com línguas igualmente diversas, mas com práticas ancestrais de casamentos entre membros das etnias que ali vivem, o que permite caracterizar esse espaço como uma grande área cultural, diversificada, mas que partilha história e tradições tornadas comuns, marcadas por interações ancestrais.

Vale lembrar que no campo da saúde o termo **Vigilância** não tem a sentido de controlar e vigiar pessoas. Seu significado é acompanhar e monitorar situações sociais e de saúde, para evitar que se transformem em doenças.

Vigilância Ambiental deve ser entendida como um conjunto de conhecimentos práticos voltados para o monitoramento da integridade do ambiente; a preservação dos espaços silvestres e terras de cultivo; a educação das populações para evitar ou reduzir práticas predatórias; o monitoramento do destino do lixo, dejetos em geral e da qualidade da água, além do estímulo à punção sustentável dos recursos extraídos da natureza.

Para maiores informações sobre o território, ambiente e tradições indígenas do Alto Rio Negro recomendamos acessar as páginas da Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro (FOIRN) [www.foirn.org.br] e do Instituto Socioambiental [www.socioambiental.org.br]

Características importantes da bacia do Rio Negro e seus afluentes – ao longo dos quais se distribuem as aldeias indígenas – são a acidez das águas e a aridez dos solos e a presença de plantas tóxicas na natureza, o que restringe a população animal na selva e nos cursos d'água. Em consequência, há limitada disponibilidade de pesca, de caça e de terras adequadas para agricultura, mesmo em ambientes de selva que não sofreram degradação ambiental de monta.

Nessas condições a vida tem sido ancestralmente garantida pelos amplos e precisos conhecimentos indígenas sobre os ciclos e distribuição dos recursos da natureza, que proporcionam não apenas o acesso à caça, pesca e agricultura, mas também a materiais para construção de habitações, instrumentos de caça e pesca e outros meios de sobrevivência. Em que pese os limites impostos pelas características do ambiente, nas terras indígenas rionegrinas grande parte dos recursos de subsistência provêm da mata e dos rios, os meios mais acessíveis para garantir alimentação saudável e boas condições de vida, desde que explorados de modo sustentável, como tradicionalmente ocorria.

INTERFACES ENTRE VIGILÂNCIA EM SAÚDE AMBIENTAL E VIGILÂNCIA ALIMENTAR E NUTRICIONAL

Para maiores informações sobre o perfil nutricional dos povos indígenas no Brasil acesse as informações contidas no Relatório do Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas. [www.abrasco.org.br/grupos/arquivos/2013-01-23%2013:44:23.pdf]

Escolhemos iniciar o curso com o tema da Vigilância em Saúde Ambiental, pois identificávamos o território indígena como um dos mais importantes pontos de partida do processo formador. A discussão sobre esses temas começou com a coleta de vivências e depoimentos dos estudantes, desenvolvendo um diagnóstico de situação que subsidiou etapas subsequentes do curso.

Os relatos das vivências dos agentes de saúde evidenciaram que o acesso à alimentação diretamente obtida da natureza ainda é expressivo, mas vem se reduzindo gradativamente nas aldeias. Considerando que o Alto Rio Negro é um território que não sofreu devastação ambiental, as explicações para tal estado de coisa apontavam para o esgotamento de mananciais pesqueiros mais próximos às aldeias; para a progressiva sedentarização dos assentamentos familiares impactando negativamente nas taxas de reprodução dos animais de caça e de pesca; o uso generalizado de máquinas barulhentas (motores de popa, espingardas) que espantam os animais para locais remotos; a adoção

A experiência de formação de agentes comunitários indígenas de saúde, à luz das políticas públicas de saúde e da promoção da diversidade cultural

crescente de práticas predatórias como a pesca com malhadeira, uso de timbó nos lagos em período de reprodução dos peixes e a derrubada da vegetação nas margens dos cursos d'água onde diversas espécies pesqueiras depositam seus ovos. Outro importante problema identificado foi o menor domínio, entre as gerações mais jovens, das técnicas de pesca, caça, coleta de alimentos na natureza.

Nas fases posteriores foi sistematizado um questionário que buscava levantar a disponibilidade e o acesso de recursos alimentares e de subsistência no território demarcado. O questionário foi aplicado pelos agentes – após receberem treinamento para tal – a cada família das aldeias atendidas por eles. A análise dos resultados permitiu identificar microrregiões onde os entrevistados apontavam falta de alimentos, de materiais para construção de casas e de canoas, além da ausência de renda ou assalariamento na maioria das famílias. As respostas também evidenciaram uma ampla utilização de alimentos industrializados, com altos teores de açúcar, sal e gordura, consumidos de modo mais intenso e frequente nas aldeias mais próximas à sede municipal de São Gabriel da Cachoeira.

O questionário aplicado mostrou-se muito complexo e só pode ser parcialmente analisado. Porém, o que foi analisado corroborou os supracitados depoimentos e vivências dos agentes de saúde: havia uma desigualdade na oferta e acesso de recursos alimentares e de subsistência e uma transição alimentar estava em curso nas aldeias indígenas.

A compra de alimentos comprometia a renda das famílias e prejudicava a saúde, já que a comida comprada tinha pouco valor nutritivo. Trata-se de um cenário potencialmente capaz de comprometer os níveis nutricionais nas comunidades, aliado ao fato de que a desnutrição persiste como um dos maiores problemas de saúde da população infantil indígena no Brasil.

COMO LIDAR COM OS PROBLEMAS IDENTIFICADOS NA PRIMEIRA FASE DO CURSO?

No conjunto de discussões sobre território e ambiente optou-se pela produção de mapas temáticos onde os agentes de saúde pudessem retratar os territórios de vínculo de suas aldeias, os próprios locais de moradia, bem como os espaços de caça, pesca, terras para roça,

Chamamos de **transição alimentar** a elevação do consumo de alimentos industrializados (ricos em gorduras, açúcares, sódio, estabilizantes e conservantes) e as alterações no estado nutricional de uma população, predominando o sobrepeso e a obesidade. Em alguns cenários sociais o sobrepeso e obesidade dos adultos coexiste com a desnutrição na população infantil. No Brasil essa é a situação específica enfrentada pela maioria dos povos indígenas que vivem em território nacional.

Você identifica alguma semelhança com situações encontradas em sua comunidade? Que tal discutir a situação alimentar das famílias na sua aldeia?

locais da mata com disponibilidade de madeira, palha, cipós e outros recursos necessários para viver e se deslocar.

A ideia subjacente a esta iniciativa era sistematizar o pensamento dos estudantes sobre as características, recursos, carências e riscos à saúde existentes no território e refletir sobre as correlações entre as condições ambientais, modos de vida e situações de saúde, e em particular, as condições nutricionais nas comunidades. Ao mesmo tempo, buscava-se obter elementos que subsidiassem o trabalho educativo a ser posteriormente desenvolvido junto às famílias, buscando abordar os transtornos alimentares identificados no curso.

Rapidamente os agentes de saúde perceberam que sozinhos não conseguiriam efetuar o mapeamento, pois poucos detinham as informações necessárias para uma descrição abrangente dos recursos disponíveis no território de seu grupo de parentesco. Em função disso o levantamento foi convertido numa pesquisa, desenvolvida na aldeia - e incluída como atividade pedagógica da prática profissional - congregando conhecedores tradicionais e pessoas comuns que detivessem informações sobre recursos naturais disponíveis do território da aldeia. As discussões envolveram um grande número de famílias em cada localidade, numa confluência de saberes que gerou, não apenas os mapas temáticos solicitados no curso, mas também propiciou uma reflexão sobre os problemas ambientais enfrentados pelas comunidades, sobre carências - agora crônicas - de meios de subsistência em parte dos territórios demarcados, bem como sobre as consequências da entrada e consumo maciços de comida industrializada, em substituição à produção das famílias indígenas no território.

Nas aldeias, as escolas foram espaços privilegiados para sistematizar as informações produzidas pelos agentes e os conhecedores indígenas. Diversos agentes de saúde se uniram aos professores e estudantes das escolas comunitárias para produzir e/ou aprimorar os mapas temáticos ou outros meios de divulgação dos recursos ambientais disponíveis no território. Tal colaboração mútua auxiliou os agentes de saúde a cumprirem suas tarefas no curso de formação, ao mesmo tempo em que as crianças e professores aprendiam mais sobre seus territórios ancestrais e desfrutavam da participação dos sábios indígenas que aportavam não apenas relatos míticos e outros conteúdos da tradição, mas também sua experiência prática como pescadores, agricultores, caçadores e pessoas capazes de desvendar os segredos das águas e dos rios.

A experiência de formação de agentes comunitários indígenas de saúde, à luz das políticas públicas de saúde e da promoção da diversidade cultural



MAPA DE RECURSOS DO TERRITÓRIO.

FONTE: FIOCRUZ. ACERVO DO CURSO TÉCNICO CTACIS, 2015

Ainda que na tradição rionegrina a reprodução dos conhecimentos em cada geração ocorra através dos parentes paternos (consanguíneos patrilineares), nesta iniciativa os mais velhos relativizaram seus hábitos, fazendo uma partilha generosa desses saberes, mesmo entre os estudantes que não tinham parentesco direto com os conhecedores da tradição.

O conhecimento do território é uma ação relevante por si só, já que a terra e o que ela contém são as bases da vida indígena. Conhecer significa aqui não apenas identificar as dimensões e recursos materiais do território, mas também implica em aprender sobre lugares de importância na mitologia dos rionegrinos; entender a lógica da distribuição dos grupos de parentesco no território. Conhecer os locais de moradia de espíritos protetores ou agressivos; identificar locais sagrados e os de reprodução dos animais; assim como apreender os ciclos de interação entre plantas e animais que favorecem a produtividade na caça e na pesca, além de muitas outras características que expressam as simbolizações específicas de cada cultura, entre os participantes do curso.

Você considera viável desenvolver essa atividade nas escolas? Que tal experimentar?

No caso do curso dos agentes de saúde, para além dessas finalidades o levantamento sobre o ambiente e território também buscava subsidiar o trabalho de vigilância alimentar e nutricional voltado para o grupo materno infantil nas comunidades. Esse tema seria objeto de extensa carga horária no curso, tanto pela relevância do problema, quanto pelo elevado número de crianças e mães nas aldeias atendidas pelos agentes de saúde. Por razões de espaço priorizamos, no relato, os temas de Vigilância Nutricional e Alimentar das crianças menores de 5 anos.

OS TEMAS DA VIGILÂNCIA NUTRICIONAL E ALIMENTAR

Os **DSEI** são sistemas locais de saúde encarregados de prestar cuidados primários de saúde às populações indígenas no Brasil. A eles estão vinculados profissionais indígenas e não indígenas de saúde.

Pesquisas preexistentes indicam a persistência de elevados níveis de desnutrição e anemia, particularmente entre crianças menores de 5 anos no Brasil, e no Alto Rio Negro em particular.

O monitoramento dos níveis nutricionais da população infantil é preconizado como uma das ações de rotina dos profissionais de saúde que atuam nos **Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI)**. Porém, a persistência da desnutrição entre as crianças rionegrinas sugere que o controle do problema não vem sendo feito com sucesso.

De acordo com os agentes indígenas de saúde tais procedimentos são realizados por profissionais de nível superior, mais especificamente profissionais de enfermagem. Porém, ocorrem de modo pouco regular, pois as viagens das equipes às aldeias costumam sofrer atrasos, limitando-se a poucas entradas por ano. Em consequência, a pesagem e medida da estatura das crianças é descontinuada e a evolução de seu desenvolvimento físico não é adequadamente acompanhada, pois o registro e monitoramento sistemático dependeriam da presença regular de profissionais de nível superior nas aldeias, para avaliar quinzenalmente as crianças menores de 5 anos.

Quando feitos adequadamente os procedimentos da vigilância nutricional permitem avaliar se a criança está bem nutrida ou se sofre de desnutrição. Neste caso, costuma-se prescrever a suplementação alimentar, visando recuperar os níveis nutricionais adequados ao crescimento saudável.

Nos serviços de saúde habitualmente recomenda-se o consumo de alimentos industrializados – em particular o leite em pó e o óleo de cozinha, bem como a carne de gado para as crianças maiores – para

Nos endereços abaixo você encontrará informações sobre a situação nutricional de crianças indígenas no Brasil e no Alto Rio Negro.

[www.abrasco.org.br/grupos/arquivos/2013-01-23%2013:44:23.pdf]

[tede.ufam.edu.br/handle/tede/4523]

efetivar a suplementação alimentar. Entretanto, o consumo de leite enlatado e de carne bovina não fazem parte do cardápio cotidiano dos povos indígenas rionegrinos, o que expressa um tipo de etnocentrismo nessa recomendação feita pelos profissionais dos DSEI. Via de regra eles pouco conhecem sobre a composição da dieta indígena tradicional, e, não raro, os profissionais de saúde têm também uma visão preconceituosa sobre a comida indígena, considerada pouco nutritiva.

Por outro lado, priorizar a comida industrializada encarece bastante o cardápio cotidiano, já que ao preço do alimento deve-se somar o custo do deslocamento até a sede municipal de São Gabriel da Cachoeira. Não há lojas nas aldeias e são grandes as distâncias a serem percorridas até a cidade mais próxima, contribuindo para aumentar o preço das mercadorias compradas nos comércios urbanos.

Mesmo considerando que certas necessidades de saúde possam ser supridas pelo consumo de alimentos industrializados é perceptível que sua adoção progressiva tem contribuído – ao longo de décadas de contato interétnico – para o esquecimento, ou abandono, dos itens alimentares indígenas, cujo valor alimentício mal começa a ser descoberto pelos nutricionistas não indígenas.

Compra e consumo indiscriminado de alimentos industrializados elevam o risco de doenças crônicas como hipertensão e diabetes, comprometem a renda das famílias e também incrementam relações de dependência das famílias indígenas, que passam da condição de produtores autônomos a de consumidores de alimentos, com restrita capacidade de intervir na qualidade do que consomem. Os alimentos mais baratos – ou seja, aqueles ao alcance do poder aquisitivo das famílias indígenas – costumam ser muito calóricos, mas pouco nutritivos e com elevados teores de sal, açúcar e corantes, representando risco à saúde.

Por outro lado, a troca para alimentação industrializada também contribui para o empobrecimento da tradição alimentar indígena – não apenas na variedade de itens alimentares e nas estratégias culinárias – mas também sobre as fontes alimentares no ambiente, regras de socialização que se expressam na etiqueta alimentar, no regime de obrigações mútuas entre parentes, nos cuidados com as crianças de acordo com as fases da vida, além de outros itens que traduzem a soberania alimentar de um povo.

Em resumo, a introdução de alimentos industrializados não pode ser vista de modo simplista como mera suplementação alimentar, pois

Hipertensão arterial, mais conhecida como pressão alta, é a elevação anormal da pressão sanguínea. Já a **diabetes melitus** é o excesso de açúcar no sangue da pessoa. Ambas são doenças crônicas cuja origem está associada ao consumo excessivo de sal e açúcar.

ela manifesta uma importante expressão da colonização feita pelo branco, e, na maioria das vezes não se traduz em ganho na saúde e nos níveis nutricionais.

O curso enfatizou as consequências da transição alimentar no estado de saúde das pessoas. Filmes sobre os riscos do sal, açúcar, agrotóxicos e outros aditivos químicos presentes na comida industrializada foram vistos e problematizados. Adicionalmente os agentes de saúde aprenderam a interpretar as informações sobre o teor de sal, gordura, açúcar e aditivos químicos presentes nos alimentos industrializados e a calcular o impacto diário desse consumo na saúde humana.

Este foi um momento bastante interessante do processo formador. Com os cálculos aprendidos os estudantes puderam entender que numa primeira refeição da manhã – composta por um pacote de bolacha salgada com margarina, acompanhado de farofa de sardinha e café adoçado – uma pessoa já ultrapassava em 6 a 7 vezes os níveis máximos diários de sal e gordura tolerados pelo corpo humano sem prejuízo à saúde. Tais constatações provocaram grande alarme entre os agentes de saúde, particularmente quando passaram a somar os teores de sal, açúcar e gordura também para as refeições subsequentes e concluíram que quando as pessoas consomem apenas comida industrializada seu consumo diário de sal, açúcar e gordura excede, em muito, os níveis considerados seguros para a saúde.

Tais exercícios práticos se mostraram bastante eficientes para que os estudantes compreendessem – e se dispusessem a discutir esses problemas com as famílias nas aldeias – os riscos gerados pela alimentação industrializada e detivessem argumentos consistentes para estimular a revitalização das práticas alimentares tradicionais, identificadas como mais saudáveis, mais baratas e acessíveis à população aldeada.

Ainda no desenvolvimento da unidade pedagógica da Vigilância Alimentar utilizou-se a técnica do recordatório de consumo para produzir pirâmides alimentares das refeições baseadas na dieta tradicional. O que se pretendia com esse exercício era analisar o equilíbrio (ou desequilíbrio) nutricional da dieta indígena e os alunos perceberam a existência de um bom equilíbrio na proporção de proteínas e carboidratos, além de baixos teores de gorduras, sal e açúcar quando a refeição não incluía comida industrializada. O exercício foi repetido para outras situações como, por exemplo, as refeições servidas na casa do índio, reafirmando-se a conclusão sobre o acentuado desequilíbrio

Você pode obter mais informações sobre os riscos gerados pela alimentação industrializada em vídeos disponíveis em páginas de internet que aparecem no final do texto.

nutricional das refeições ali servidas, compostas exclusivamente por comidas industrializadas.

Também foram discutidas as tomadas alimentares mais frequentes nas aldeias, tendo-se mapeado os ritmos alimentares habituais das pessoas e em particular das crianças. Com a realização desses exercícios os estudantes perceberam que embora a dieta tradicional praticada nas aldeias tivesse um balanço nutricional equilibrado, havia insuficiência nas tomadas alimentares entre as crianças de 12 a 36 meses, que já era o grupo etário identificado como o mais desnutrido entre a população infantil.

As discussões sobre as possíveis razões desses achados sugeriram que ao atingirem esta faixa etária as crianças eram deixadas em casa, aos cuidados dos irmãos mais velhos, quando as mães se deslocavam para o trabalho de roça situada, em geral, longe da aldeia. Frente a essa constatação, foi aventada a hipótese de que os irmãos mais velhos não conseguiam alimentar adequadamente as crianças pequenas, ficando acertado que os agentes de saúde deveriam empreender uma observação sistemática – na fase de dispersão do curso – sobre os ritmos e oportunidades de alimentação das crianças pequenas na ausência de suas mães. Também foram identificados períodos de baixa disponibilidade de frutas, identificadas como as principais fontes de vitaminas na dieta tradicional.

Tais reflexões foram estimuladas no curso, tendo se tornado um dos vetores do processo formador, consolidado no eixo pedagógico de cuidados à infância, com ênfase em vigilância alimentar e nutricional.

No âmbito da Vigilância Nutricional os conteúdos ensinados e aprendidos compreenderam avaliação antropométrica, ou seja, pesagem e medida de estatura das crianças e registro desses dados no cartão da criança. Tais informações são utilizadas para formar o gráfico de evolução do peso e da estatura (a chamada curva de crescimento) que permite avaliar o estado nutricional e classificar o risco ou grau de desnutrição (quando houver) de cada criança. Os estudantes também foram capacitados a efetuar o registro antropométrico mensal das crianças sadias, e quinzenal para os desnutridos, nas fichas do **SISVAN** e fazer o encaminhamento sistemático – das informações e das crianças desnutridas – para os outros membros das equipes multidisciplinares de saúde indígena que atuam no DSEI. Também aprenderam a identificar outros agravos associados à desnutrição (como as diarreias,

Para mais informações sobre este problema consulte a pesquisa disponível no endereço [\[tede.ufam.edu.br/handle/tede/4523\]](https://tede.ufam.edu.br/handle/tede/4523)

O **SISVAN** é o sistema de vigilância alimentar e nutricional adotado no Subsistema de Saúde Indígena.

desidratação e parasitoses intestinais) e a fazer revisão periódica dos cartões de vacina para identificar atrasos no cumprimento do esquema vacinal. Tornaram-se aptos a explicar para pais e mães os resultados encontrados para o conjunto das crianças da aldeia, bem como a situação de cada criança em particular.

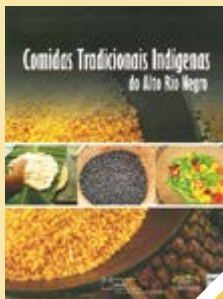
Em resumo, mediante aulas práticas nas comunidades os agentes de saúde aprenderam a avaliar, mensurar e monitorar a desnutrição infantil. Porém, persistia o desafio mais complicado de como lidar com a transição alimentar nas terras indígenas e com as práticas alimentares das famílias com crianças desnutridas, sem reproduzir as condutas etnocêntricas dos profissionais não indígenas.

O caminho encontrado foi a retomada da discussão sobre a vigilância ambiental, na qual haviam empreendido o mapeamento dos recursos alimentares do território. Nesse âmbito, o trabalho no curso incentivou a discussão nas comunidades, sobre os recursos alimentares tradicionais disponíveis, sobre eventuais razões para sua menor utilização nos dias de hoje e os riscos do consumo indiscriminado de produtos industrializados com perfil nutricional inadequado.

Esse conjunto de atividades de vigilância foi finalizado com a preparação de materiais etnicamente adaptados para o trabalho de educação alimentar nas comunidades, centrado principalmente em estratégias de revitalização e revalorização da alimentação indígena e na demonstração dos transtornos à saúde associados à elevação do consumo de alimentos industrializados. Para este fim, uma das ferramentas pedagógicas utilizadas foi a discussão e análise do livro de Comidas Indígenas do Rio Negro, que relatava uma experiência de oficinas de cozinha – com finalidades semelhantes – realizada com mulheres indígenas rionegrinas poucos anos antes.

As abordagens da temática da alimentação foram direcionadas para a vida cotidiana na aldeia, definindo-se um fluxograma de tomada de decisão pelo agente de saúde quando uma criança desnutrida fosse identificada. Para a prevenção geral da desnutrição e recuperação do desnutrido foi elaborado um roteiro de atuação junto às famílias, priorizando a revalorização dos alimentos tradicionais. Tais rotinas de trabalho foram sistematizadas num quadro contendo atividades de orientação alimentar a serem desenvolvidas na aldeia pelo agente de saúde, de acordo com a classificação do grau de nutrição das crianças por ele monitoradas.

DICA DE LEITURA



PARA FINALIZAR

A formação dos agentes de saúde foi muito mais longa, variada e complexa do que o que relatamos aqui. No relato selecionado enfatizamos as ações de vigilância alimentar, nutricional e ambiental desenvolvidas de modo culturalmente sensível, valorizando a diversidade cultural e a riqueza dos modos indígenas de viver. As condições de vida – especificamente indígenas, mas permeadas por décadas de contato interétnico – foram o eixo condutor da relação ensino-aprendizado, enfatizando a autonomia e o protagonismo indígena no trabalho do agente de saúde. Nos esforçamos em limitar, sem desprezar, as abordagens biomédicas que habitualmente predominam nos cursos voltados para a temática da Vigilância Nutricional, optando por trazer a perspectiva indígena para o primeiro plano.

As unidades de aprendizado, e seus respectivos conteúdos, sistematizaram um conjunto de ações a serem desenvolvidas especificamente pelos agentes de saúde sem se superpor e nem conflitar com as atribuições dos outros membros da equipe multiprofissional de saúde que atuam no DSEI. Para tal fim o curso desenvolveu um conjunto de competências calcadas na vida cotidiana das famílias e capazes de serem desenvolvidas com facilidade nas aldeias, não apenas rionegrinas, mas também em outras terras indígenas.

Por fim, queremos enfatizar o compromisso do curso com a elevação da escolaridade dos agentes de saúde, tal como preconizado pela política de educação escolar indígena. Nesse sentido, a proposta diferiu das práticas habituais do subsistema de saúde indígena, pois optou por um programa amplo de escolarização dos estudantes, não se contentando em prover cursos curtos de capacitação – o que tem sido a política oficial da Secretaria Especial de Saúde Indígena –, incapazes de viabilizar um processo efetivo de profissionalização dos agentes de saúde.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRASCO, Relatório Final do I Inquérito Nacional de Saúde e Nutrição dos Povos Indígenas. Associação Brasileira de Pós-Graduação em Saúde Coletiva - ABRASCO, Rio de Janeiro, 2009. Disponível em: [www.abrasco.org.br/grupos/arquivos/2013-01-23%2013:44:23.pdf]
- BARROS, D. C.; SILVA, D. O.; GUGELMIN, S A (orgs.). *Vigilância Alimentar e Nutricional para a Saúde Indígena*. 2007. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 260 pp. Cadernos de Educação à Distância, vols. I e II, 2007.
- BRASIL. Fundação Nacional de Saúde. Política Nacional de Saúde. Departamento de Saúde Indígena. *A formação de Agentes Indígenas de Saúde no âmbito da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas. Brasil 1999-2005*. Brasília: Ministério da Saúde. Fundação Nacional de Saúde, 2005.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Ministério da Educação. *Referencial curricular para curso técnico de agente comunitário de saúde: área profissional de saúde / Ministério da Saúde, Ministério da Educação*. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.
- CABALZAR, A; RICARDO, B. *Mapa-Livro*. São Paulo: Ed. ISA/Foirn, - Instituto Socioambiental /Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro. 2006.
- CABALZAR, F.D. (org.). *Educação Escolar Indígena no Rio Negro: relatos de experiências e lições aprendidas*. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira: FOIRN, 2012.
- CANEN A. A.; OLIVEIRA, A. M. A. Multiculturalismo e currículo em ação: um estudo de caso. *Rev Brasileira de Educação*. Set/Out/Nov, pg: 161-169, 2002.
- DIAS-SCOPEL, R.P.; LANGDON, E.J; SCOPEL, D. Expectativas emergentes: a inserção do agente indígena de saúde Xokleng na equipe multiprofissional de saúde indígena. *Tellus*; 7 (13): 51-72, 2007.
- GARNELO, L.; PONTES, A.L. (Orgs.). *Saúde Indígena: uma introdução ao tema*. Brasília: Ed MEC/UNESCO, 280 pp., 1a. ed, 2012. Disponível em: [www.trilhasdeconhecimentos.etc.br/livros/arquivos/CoLET15_Vias05WEB.pdf]
- GARNELO, L.; BARÉ, G. B. (Orgs.). *Comidas Tradicionais Indígenas do Alto Rio Negro*. Manaus: EDUA, 117 pp., 1a. ed, 2009.
- MACEDO, E. Currículo e conhecimento: aproximações entre educação e ensino. *Cadernos de Pesquisa*, v.42 n.147 p.716-737 set./dez, 2012.

A experiência de formação de agentes comunitários indígenas de saúde, à luz das políticas públicas de saúde e da promoção da diversidade cultural

PERELLI, M.A.S. “Conhecimento tradicional” e currículo multicultural: notas com base em uma experiência com estudantes indígenas Kaiowá/Guarani. *Ciência & Educação*, v.14, n.3, p.381-96, 2008.

PONTES, A. L.; GARNELO, L. La formación y el trabajo del agente indígena de salud en el Subsistema de Salud Indígena en Brasil. *Salud Pública de México* /vol. 56, no. 4, julio-agosto; pg:386-392, 2014.

SANTOS JR, H.G.S. Avaliação do Estado Nutricional da População Infantil Baniwa, Alto Rio Negro – Noroeste Amazônico. Dissertação de Mestrado. Disponível em: [tede.ufam.edu.br/handle/tede/4523]

PARA APRENDER MAIS

VÍDEOS DE INTERESSE:

Bases para uma nova Política Indigenista.mov

[www.youtube.com/watch?v=jqcdgtTAOH8]

Políticas de Saúde no Brasil - Um século de Luta pelo direito à Saúde

[www.youtube.com/watch?v=mASmxCU0nIE]

Fala, Txai – Os índios e a saúde no Acre

[www.youtube.com/watch?v=zt_xl-XeDjw]

Alimentos industrializados

[www.youtube.com/watch?v=7Q1oIfaI38E]

Alimentos – Datsa (Transição alimentar Xavante)

[www.youtube.com/watch?v=_oFGLFxBWts]

Documentário “Por Uma Vida Melhor” retrata segurança alimentar e nutricional no Brasil

[www.youtube.com/watch?v=1sHrxvC73GE]

Alimentação Saudável

[www.youtube.com/watch?v=_2_-BX--4uI]

Muito além do peso

[www.youtube.com/watch?v=l6yFBsH1shk]

O veneno está na mesa

[www.youtube.com/watch?v=8RVAgD44AGg]

Saúde indígena e diversidade no Brasil plural

WILLIAM CÉSAR LOPES DOMINGUES

Todos nós sabemos que o Brasil é um país plural, mas o que isso quer dizer? Isso quer dizer que o nosso país, não apenas no passado, mas ainda hoje, é formado por vários povos e culturas distintas. Boa parte dessa diversidade de povos e culturas pode ser expressa pelos mais de 300 povos indígenas que vivem no país, esses povos falam mais de 180 línguas e têm seus costumes, modos de ver a vida e culturas próprios.

Apesar de toda esta diversidade temos um sistema de saúde pública universal que presta assistência à saúde de todos os brasileiros, o Sistema Único de Saúde (SUS), criado pela Lei 8.080/90, inclusive a mim, indígena *Xakriabá*, e a meus parentes dos demais povos indígenas. Isso é possível porque um dos princípios que estruturam o SUS, o princípio da equidade, diz que os diferentes devem ser tratados como diferentes. Por conta disso e por conta do SUS não conseguir realizar medicina preventiva nas aldeias dos povos indígenas no Brasil foi criado o Subsistema de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (SASI-SUS), por intermédio da Lei 8.142/99. Este é o marco legal que temos em relação à saúde indígena no Brasil atualmente. Inicialmente esse subsistema foi implantado e gerido pela Fundação Nacional de Saúde (FUNASA), que foi substituída dez anos depois pela Secretaria Especial de Saúde Indígena (SESAI), que desempenha esse papel até hoje.

Uma das principais críticas que se faz ao SUS está relacionada com a baixa capacidade instalada nos pequenos municípios e a dificuldade de se prestar assistência no interior do país. Este problema toma proporções bem maiores quando falamos da saúde dos povos indígenas, sobretudo aqueles que moram nas regiões mais isoladas do Brasil. A verdade é que se nem o SUS foi implantado em sua plenitude nos estados e municípios, muito menos o SASISUS em todas as aldeias indígenas do país.

A criação do SUS e sua implantação, em parte devido às dificuldades desse processo e em parte por conta da determinação cultural de nosso povo, nunca significou o abandono de nossos vários sistemas de atenção à saúde que já tínhamos desde antes de passarmos a ter contato com os não indígenas. Cada um dos nossos parentes, que é como chamamos os indígenas de outras etnias, têm os seus modelos e formas de promover e de cuidar de sua própria saúde.

Eu, por exemplo, que sou *Xakriabá*, para que tivesse boa saúde e os ouvidos atentos para ouvir o Espírito de nosso povo, porque ter boa saúde dependia em parte disso, tive minhas orelhas furadas depois de nascer e meu cordão umbilical foi enterrado na soleira da porta da casa de minha avó, simbolizando minha ligação com aquela terra, que segundo meu povo, me pariu.

Se eu tivesse nascido um *Asurini* do Xingu, povo com quem convivo nos últimos 15 anos, para ter boa saúde, ao nascer eu deveria ter jarreteiras (usadas na panturrilha das pernas), tornozeleiras (colocadas em ambos os tornozelos) e braçadeiras (postas nos braços) colocadas de forma bem atadas e o quanto antes para evitar que meu espírito fugisse de meu corpo e me deixasse sem saúde. Eu seria criado mamando até cerca três ou quatro anos e pouco iria ao chão, quando isso acontecesse meus pais fariam um cercado para me proteger. Logo após meu nascimento a placenta de minha mãe seria enterrada sob uma árvore de caule e raízes espinhosas conhecida regionalmente como paxiúba, para proteger minha saúde física e espiritual. Mas se eu tivesse nascido *Parakanã* teria sido tudo diferente, o meu nascimento seria só entre eu e minha mãe, não haveria ninguém para nos ajudar, alguém amarraria um tronco no esteio da casa e colocariam uma esteira embaixo, minha mãe me teria ali agachada e de lá me levaria para o rio onde bochecharia água para esquentando-a me banhar. Pouco depois, quando eu fosse crescendo, eu teria desde muito cedo que aprender a pescar meus peixinhos e cuidar de minha própria alimentação.

Já crianças *Xikrin* têm não apenas os lóbulos das orelhas furados, mas também o lábio inferior, não apenas para que tenham boa saúde, mas para que se tornem bons oradores e desde pequenos são tratados de forma que se tornem homens fortes, passam a viver em grupos com seus companheiros da mesma faixa etária e compadres com quem terão alianças por toda a vida e tudo isto está relacionado com os cuidados com a saúde. Porque saúde para a maioria dos parentes não é

algo que possa ser separado das outras coisas como fazem os não indígenas que separam a saúde da educação, da economia, dos esportes, da política e da vida social; para nós a saúde não é meramente a falta de doenças, mas também não é como os não indígenas ensinam em suas escolas: “o completo estado de bem-estar físico mental e social”, engloba muito mais coisas do que isso, inclusive práticas, que mesmo para nós, não geram bem-estar no momento de sua execução.

Para meus parentes *Asurini* do Xingu, uma vida nova só se constitui a partir do momento em que cai o cordão umbilical da criança, período que coincide com a nomeação dessa pessoa a partir do sonho de um dos parentes com a coleção de nomes que a criança receberá ao nascer e que utilizará no decorrer de sua vida. A pessoa mudará de nome sempre que um de seus parentes vier a falecer. Depois de alguns anos é realizado um ritual de saúde chamado *kyra* traduzido livremente como “festa da criança gordinha” que é sinônimo de criança saudável. Agora que você conhece um pouco sobre os cuidados em relação à saúde e o nascimento entre alguns povos indígenas, é a sua vez de contar:

ATIVIDADE

ATIVIDADE 1

Descrever como os nascimentos ocorrem na comunidade em que você vive. Complete o texto com a sua escrita. E em sala de aula, peça aos estudantes para contarem as suas experiências.

O sistema de parentesco *Asurini* do Xingu, segundo Regina Müller (1990), é bilateral com paternidade difusa; os *Asurini*, portanto, não possuem grupos de descendência. Esta paternidade difusa cria a possibilidade de parentesco entre todos os *Asurini*. O filho(a) é feito(a) pelo homem, a mulher é apenas o receptáculo onde a criança vai sendo feita a partir de relações sexuais constantes, e qualquer homem além do marido que tenha relações com uma mulher grávida poderá ser considerado como “pai pouquinho” *tuwryra* da criança (*jeruwryra*, para a criança), mas a paternidade sociológica da criança *tuwa* (*jeruwa*, para a criança) será reservada ao marido ou maridos, caso a mulher tenha mais de um marido.

Ser um *Asurini*, na concepção do próprio povo, é ser “gente de verdade” como bem o diz seu etnônimo *Awaete*, e gente de verdade é gente que escreve em formas geométricas sobre o corpo e sobre a cerâmica, que ocupa grande parte de seu tempo para ficar bonito e limpo, é demonstrar liberalidade em dispor seus bens para a comunidade, é dividir os alimentos preferindo dar sempre o melhor da caça e da pesca, é se atirar com afinco em busca da perfeição estética em suas realizações culturais. Ser um *awa*, “gente”, passa também pelas regras de evitação e respeito entre os homens de grupos familiares diferentes, pela escarificação dos guerreiros para tirar o sangue dos inimigos mortos, pelo saber se comportar com respeito em todas as circunstâncias sociais decorrentes do convívio na aldeia e na mata.

Usei palavras diferentes, mas me explico: **etnônimo** é relacionado ao nome dado a uma etnia, um povo, um grupo humano definido, ou a uma nação. Por exemplo quem nasce no Brasil é brasileiro, em alguns casos, equivale ao gentílico, assim quem nasce no Pará é paraense, no Acre é acreano. Portanto, paraense e acreano são genticos. Pense nos seus genticos, eu sou *Xakriabá*, meu amigo é santareno e assim por diante. A **evitação**, na linguagem dos antropólogos, consiste na ação de evitar, de se furtar, de se esquivar a se aproximar de algo ou de alguém, por respeito ou para prevenir conflitos entre eles. A **escarificação** compreende o ato de produzir uma série de arranhões ou pequenas incisões praticadas sobre a superfície do corpo. Técnica que produz ferimentos com instrumentos cortantes que ao cicatrizar modificam o corpo. A tatuagem é uma das formas de modificação do corpo mais conhecidas. Você é ou conhece alguém tatuado?

Para ser um *awa* é preciso dominar todos os códigos de regras que regem a vida *awa*, é preciso dominar as relações com os outros *awa*, com os não indígenas, com a mata, com o rio e com os animais. O homem *awa* precisa saber fazer belos arcos e flechas adornadas com traçados geométricos que contam histórias, precisa saber tocar a flauta *ture*, deve saber fazer os prestigiados bancos de mogno, deve ser um bom caçador e agricultor para prover seus parentes, deve produzir belos colares de dentes de macaco para suas esposas e filhas. Ele deve saber contar as histórias de seus antepassados para seus filhos, deve falar sempre o mais baixo possível e nunca discutir abertamente com ninguém. Deve sempre almejar as glórias espirituais da pajelança em contraposição às glórias guerreiras e de caça.

Ser um homem *awa* vai além do domínio de técnicas e do saber fazer. Um *awa* é aquele que crê num mundo com dois céus, um abaixo de nós e outro acima, ambos habitados por espíritos de aspecto animal, espíritos dos xamãs primordiais e de animais, é aquele crê que Maíra, o herói mítico civilizador que criou os *awa*, mora onde terminam o céu, a terra e a água, após a cachoeira grande do rio Xingu, onde hoje está sendo construída a barragem da Usina Hidrelétrica de Belo Monte. O *awa* crê, na verdade, não em um mundo dos humanos, mas em dois mundos dos humanos, um que nós habitamos hoje e outro habitado pelos espíritos e com o qual apenas os xamãs devem ter contato, onde vivem os *awaete*, aqueles que já são *Asurini* de verdade.

O ser *awa* tem o seu *locus* próprio no mundo como o entendem os *Asurini*, da mesma forma os mecanismos de transmissão dos conhecimentos tradicionais que implicam no ser *awa*, não basta apenas saber adornar seus arcos cerimoniais com traçados geométricos, é preciso saber as histórias que os traçados contam e também como, onde, para quem e em que circunstâncias essas histórias devem ser contadas e o traçado ensinado. Não basta colocar uma roça, isto deve ser feito de uma determinada forma, por atores determinados em um determinado tempo-espaço.

A mulher *awa* por sua vez também deve dominar um conjunto de saberes e de fazeres próprios do papel que desempenha na sociedade *Asurini*. A mulher deve idealmente ocupar boa parte de seu tempo com o adorno de seu corpo com as pinturas corporais, sobretudo se não tiver filhos, e dos seus filhos; deve ser uma mãe zelosa que não permite que seus filhos brinquem com crianças de outros grupos

familiares. Ela deve ser oleira e tecelã que produz o necessário para o uso de sua casa e para o comércio destes utilitários como artesanato. Ela não deve dizer não às relações sexuais, sejam elas dentro ou fora de seu casamento e de seus namoros. Deve idealmente ter muitas filhas a fim de agregar muitos homens a seu grupo familiar, repassar os nomes que recebeu de seus antepassados a elas e lhes ensinar a pintar sobre panelas e corpos as representações geométricas do mundo *awa*. Uma *awa* casada que não tiver filhos sempre acompanhará seu marido dançando e fazendo o contracanto nos rituais xamanísticos, uma *awa* realizará a festa da *tauwa* e preparará o mingau para os espíritos se alimentarem nos rituais xamanísticos, ela deverá conhecer a etiqueta para servir as refeições *awa*, quando seu marido convidar os parentes para comerem juntos.

E por que pintar todo esse cenário sobre a cultura do povo *Asurini* do Xingu? Justamente porque este quadro expressa a exatidão do que seja ter saúde ou ser saudável para este povo e passa peremptoriamente pela ocupação de um determinado território onde esse povo se realiza culturalmente. Por isso posso afirmar que para os *Asurini*, assim como para grande parte dos povos indígenas do Brasil não é possível ter saúde sem ter território terras que estejam livres da presença de outros povos e que possam constituir o seu espaço da boa vivência, expressão exata do que seja ter saúde para eles.

A saúde para este povo indígena está diretamente ligada à noção de *ÿga*, o princípio vital, a força que move sem ser movida e um *ÿga* para estar fortalecido precisa ter todas estas coisas em sintonia. Se o *ÿga* está fraco a pessoa precisa ser tratada com *muÿga*, o “fortalecedor ou vitamina do *ÿga*”, que acabou sendo associado com os remédios da medicina alopática ocidental. Desse modo quando os parentes Ivã utilizam os tratamentos de saúde ocidentais levam a lógica de que não precisam estar doentes para tomar remédios.

O povo *Araweté*, vizinhos dos *Asurini* do Xingu na região do médio Xingu, tem uma série de prescrições e de restrições que envolvem o nascimento das crianças. A placenta deve ser enterrada dentro de casa para gerar proteção e saúde para a criança, haverá uma série de restrições aos familiares, uma dieta que deverá ser rigorosamente seguida pelos pais e o pai e não a mãe deverá observar o tempo de resguardo. O nascimento do primeiro filho é considerado tão importante para os pais que eles passam a ser chamados como pai de fulano e mãe de

fulano e levarão esses nomes pelo resto de suas vidas. A não observância desses preceitos acarretará doenças e infortúnios para todos os envolvidos. Tudo isso é bem diferente do que ocorre entre os *Asurini*, embora os dois povos sejam vizinhos, mas tudo o que relatei constitui práticas de saúde para esses povos. Agora me diga:



ATIVIDADE

ATIVIDADE 2

Quais são as prescrições (recomendações) e as restrições (limitações) que se faz na sociedade não indígena, na sua por exemplo? Conte o que se faz e pense no que acontece se alguém deixar de observar a norma.

Para a sociedade não indígena que os cerca, nenhum destes sistemas de saúde tem lógica, simplesmente porque não atendem às expectativas da lógica do sistema de saúde ocidental que se estrutura centrado na figura no médico e da cura de doenças a partir da prescrição de medicamentos, num mundo onde as esferas espiritual, física e social estão separadas e são tratadas por vários tipos de especialistas diferentes. Não se trata de dizer que os sistemas indígenas são melhores e nem piores do que o sistema ocidental que tem o SUS como modelo de atenção à saúde, trata-se apenas de reconhecer que são diferentes e que os diversos sistemas de saúde dos vários povos

indígenas têm lógica e estrutura próprias e cuidaram da saúde destes povos desde tempos imemoriais quando nós não tínhamos acesso à medicina ocidental.

O fato de termos no Brasil um Sistema de Saúde Único, que funciona de forma igual para todos os brasileiros, inclusive para nós povos indígenas, não significa que não existam outros sistemas de saúde funcionando com outras lógicas coetaneamente ao SUS. A diferença é que o SUS funciona com o financiamento público, ou seja, quem paga a conta do atendimento são todos os cidadãos que pagam os impostos, inclusive os cidadãos indígenas, que também pagam os impostos embutidos nos preços das mercadorias que adquirem, como todos os demais cidadãos brasileiros. E muitos desses cidadãos indígenas têm optado por fazer uso apenas do SUS abandonando seus sistemas tradicionais de cuidados com a saúde, outros utilizam os dois sistemas ao mesmo tempo, ou ora um, ora outro, e há ainda os que optam apenas pelas práticas tradicionais em detrimento do SUS.

Um dos princípios estruturantes do SUS é o princípio da equidade que diz que os diferentes devem ser tratados como diferentes dentro do sistema de saúde público que é único para todos. Os relatos que trago aqui são para que possamos abordar isso nas escolas com os alunos e professores a fim de com os exemplos demonstrar que apesar de existir um sistema único de saúde no país, existem vários outros sistemas de saúde utilizados pelos diversos povos indígenas, que utilizam também o SUS. Ao ser acessado pelos povos indígenas, o SUS, inclusive para atender a legislação, precisa estar preparado para servir de retaguarda para a atenção à saúde destes povos e tratá-los como povos diferentes do restante da população brasileira que de fato são.

Um dos principais problemas em relação à negação da enorme diversidade cultural que existe no Brasil está justamente relacionada com o seu total desconhecimento por parte da maioria da população. Dessa forma a necessidade de difusão de informações sobre os nossos povos que nos recoloquem na história do país como sujeitos da atualidade e não do passado, não como aqueles que ajudaram a formar o chamado povo brasileiro, é urgente.

Em minha experiência atuando na formação de conselheiros de saúde indígena, sendo eu mesmo indígena e atuando entre diversos parentes, tenho percebido que muitas vezes a escolha de um tema gerador ou de uma pergunta/problema tem produzido reflexões

importantes que têm levado as pessoas não apenas a lutar por seus direitos, mas principalmente a reconhecer os direitos dos outros. Em uma formação recente perguntei aos parentes divididos com base em seu pertencimento étnico o que eles entendiam como saúde. As respostas produziram excelentes reflexões e possibilidades de novas abordagens para o atendimento desses parentes no âmbito do SUS. Você pode experimentar fazer essa pergunta para seus alunos em sala de aula, porque isso poderá mostrar que não há homogeneidade em relação a essa concepção, porque eles são diferentes uns dos outros, alguns podem ser indígenas ou mesmo de outros povos que não os indígenas, tendo por isso concepções diferentes do que sejam saúde e doença e de como devem ser tratados. Depois disso você pode falar sobre o SUS e a importância da participação popular em sua criação e agora em regulação e no controle social das ações de saúde.

Outra forma de se abordar a diversidade de concepções sobre saúde no Brasil é a partir de estudos de casos. A ONG Instituto Socioambiental (ISA) mantém um site na internet com informações sobre os povos indígenas no Brasil que pode servir como fonte sobre os povos que você queira abordar, ou os próprios alunos poderão realizar essas pesquisas se sua escola dispuser de uma sala de informática.

Outro site que pode ser visitado é o do Ministério da Saúde, onde o link da SESAI leva a informações mais atuais sobre o atendimento à saúde dos povos indígenas no âmbito do SUS. A Comissão Intersetorial de Saúde Indígena (CISI) também possui link dentro do site do Conselho Nacional de Saúde (CNS) que tem uma biblioteca virtual de saúde com informações que podem ser exploradas em sala de aula. O Conselho Indigenista Missionário (CIMI) também possui um site onde aborda, entre outras questões da política indigenista, também a saúde. Como organização de apoio aos povos indígenas o material do CIMI tem um posicionamento ideológico declarado de apoio aos povos indígenas em suas lutas, sobretudo pela demarcação de nossas terras.

Atualmente nossas próprias organizações possuem seus sites e blogs na internet com informações relacionadas com a política indigenista; entre estes não deixe de acessar os da Coordenação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira (COIAB), que é a maior organização indígena brasileira; da Articulação dos Povos Indígenas do Nordeste, Minas Gerais e Espírito Santo (APOINME), que tem importante papel na formação política de grande parte do que

se convencionou chamar de movimento indígena; e o da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil (APIB) que é nossa única organização representativa nacional. Existem ainda várias outras organizações regionais de menor representatividade, mas que dependendo da região onde se esteja também vale a pena dar uma olhada nos sites e blogs que mantêm. Dentre elas merecem destaque a Articulação dos Povos Indígenas do Sul (ARPINSUL) e a Articulação dos Povos Indígenas do Sudeste (ARPINSUDESTE).

Movimento(s) Indígena(s) é a denominação dada a importantes organizações em prol de um Brasil que respeite a diversidade étnica, pois ao longo de quinhentos anos de luta os povos indígenas foram encontrando maneiras criativas e diversas de resistir à opressão do Estado brasileiro que sistematicamente nega os direitos à diversidade. São movimentos importantes para a constituição de um Brasil democrático e plural. As organizações indígenas que se movimentam desejam fazer respeitar seus direitos sem deixar de ser indígena e gozando da possibilidade de ser brasileiro, de ser cidadão!

O importante em um país plural como o nosso é garantir a polifonia e buscar compreender essas falas e esses outros que são diferentes entre eles mesmos e da comunidade escolar e que essa diversidade longe de ser ruim constitui a maior riqueza do Brasil, que deve ser conhecida, reconhecida e respeitada e não se respeita aquilo que não se conhece. Essa polifonia pode ser promovida por sua prática docente se na medida do possível você garantir o maior número de visões de mundo diferentes possíveis em suas aulas, gerando não um ambiente de disputa, mas de multiplicidade e de diversidade.

Como somos muitos povos indígenas e nos comunicamos em muitas línguas e também em português cada um de nós tem cultura, costumes e formas de ver o mundo diferentes. Cada um dos nossos povos possui formas específicas de entender o processo de saúde e doença e formas diversas de lidar com a vida e a morte. Construimos casas diferentes e várias formas de nos organizarmos social e espacialmente de acordo com nossa diversidade sociocultural, também temos perfis epidemiológicos diferentes, uma gripe, talvez simples para a maioria dos não indígenas, pode dizimar muitos de nossos parentes.

Não obstante, somos todos humanos e ao mesmo tempo todos diferentes, queremos saúde, educação e trabalho diferente, justamente porque somos diversos e temos direitos etnicamente diferenciados,

sem que isso signifique privilégio. No tocante ao SUS, como já disse, um de seus princípios estruturantes é o da equidade, que diz que o diferente deve ser tratado como diferente no âmbito do sistema. Pense, não apenas os indígenas são diferentes, entre tantos povos e populações tradicionais a atenção devia compreender a equidade via especificidade. E, entre nós, assim como entre vocês, temos diversidade de gênero e geração que exigem atenção.

A própria forma de organização do SASISUS a partir da Política Nacional de Atenção à Saúde dos Povos Indígenas (PNASPI) oferece uma boa possibilidade de discussão. O atendimento à saúde indígena oferecido pelo SUS está organizado na forma de 34 Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI) que prestam atendimento de Atenção Básica à saúde da população indígena que habita as 4.774 aldeias de acordo com os dados da SESAI. Ainda de acordo com a SESAI, vivem nestas aldeias cerca de 817.000 parentes indígenas, ocupando 107.000.000 de hectares de terra que equivalem a apenas 12,6% de um território nacional que já foi todo nosso. Aqui é importante lembrar que o atendimento feito pela SESAI se restringe apenas à atenção básica e é prestado apenas para os parentes indígenas que moram em aldeias e por isso não podem ter acesso aos postos de saúde do SUS que ficam nas sedes dos municípios.

Com isso os dados de saúde indígena produzidos pela SESAI não dão conta do quantitativo real da população indígena brasileira, já que talvez a maior parte dela esteja morando nas cidades e não nas aldeias. O que não significa absolutamente que nosso povo tem abandonado as aldeias buscando a “boa vida da cidade” como dizem os preconceituosos. Em muitos casos são as cidades que têm ocupado as aldeias cercando-as por todos os lados até que as aldeias passem a ser consideradas bairros destas cidades. Em outros casos as terras originárias foram tomadas por conta do interesse financeiro sobre elas não restando outra alternativa que não viver nas cidades.

A maior parte dos escritos que versam sobre a atenção à saúde indígena no Brasil falam que a atenção foi iniciada a partir dos trabalhos dos missionários. O problema dessa afirmação é que as pessoas que as acessam acabam se esquecendo de que nosso próprio povo sempre cuidou de sua saúde, sempre tivemos nossos sistemas próprios de saúde, baseado na utilização de essências curativas e na atuação de nossas autoridades espirituais, bem como na forma como vivemos nossas vidas.

ATIVIDADE

ATIVIDADE 3

Pense e reflita! Você usa algum sistema de saúde que não o oficial? Você conhece práticas alternativas à assistência oferecida pelo SUS? Você toma, hoje, algum dos remédios ou realiza práticas de cura usadas por sua avó?

Esses mesmos estudos apontam que a atenção à nossa saúde iniciou-se formalmente por parte do Estado brasileiro em 1910 com a criação do Serviço de Proteção ao Índio (SPI) e ganhou os contornos que tem hoje com equipes multidisciplinares indo às aldeias prestar atendimento a partir de 1967 com a criação da Fundação Nacional do Índio (FUNAI). Este modelo de equipes volantes ainda é a base das atuais equipes multidisciplinares dos distritos, a diferença é que hoje o sistema se baseia na prevenção de doenças e promoção da saúde e no passado as equipes volantes trabalhavam de acordo com o modelo de campanha. Precisavam vacinar um povo inteiro e lá ia a equipe, aparecia um surto de tuberculose numa aldeia e a equipe ia para lá. Outra diferença marcante é a participação de nosso próprio povo como parte das atuais equipes multidisciplinares como Agentes Indígenas de Saúde e de Saneamento correspondendo a mais de 40% da mão de obra empregada na atenção à saúde dos indígenas.

Atualmente os 34 DSEI's atendem a toda a população indígena que mora nas aldeias, as sedes destes distritos estão espalhadas em diversas cidades do país e podem servir como local de visitas e de pesquisas por parte de professores e alunos que morem nestas cidades. Cada um destes distritos conta com um Conselho Distrital de Saúde Indígena e estes conselhos distritais que são compostos paritariamente entre trabalhadores, gestores e usuários do subsistema possuem cada um deles quantos

conselhos locais de saúde indígena forem necessários. Atualmente são 603 os conselhos locais de saúde indígena compostos exclusivamente por parentes indígenas que têm se ocupado de pensar e de compartilhar com os não indígenas que trabalham com eles como devem ser atendidos pelo SASISUS e conhecer um desses espaços de controle social da saúde indígena pode ser extremamente enriquecedor.

Muitas pessoas me perguntam por que utilizamos o SUS se temos nossos próprios sistemas de saúde. Tenho respondido que a maioria de nossos sistemas tem se mostrado eficiente para tratar e curar aquelas doenças que nós já conhecíamos antes de passar a ter contato com os não indígenas e contrairmos suas doenças, para as quais nossos especialistas não conheciam tratamentos adequados. Por isso agora precisamos dos remédios e dos tratamentos da medicina dos não indígenas, justamente porque as doenças com as quais temos dificuldade de lidar são aquelas que contraímos a partir do contato.

Como vocês podem ver, o assunto é vasto e as possibilidades de abordagens são amplas. Tentei aqui mostrar um pouco do que toca à saúde indígena, o específico, com os casos narrados, o universal, o legislativo, o histórico e algumas perspectivas diferentes sobre um determinado problema, com o intuito de mostrar a diversidade em questão e de abrir possibilidades para que os professores pensem em aplicações considerando essa multiplicidade de alternativas.

Passo agora a elencar alguns materiais que poderão servir como fonte de consulta e material de apoio para a abordagem do tema da saúde indígena em sala de aula por parte dos professores, sejam eles indígenas ou não, do campo ou das cidades. Todas as informações bibliográficas e estatísticas contidas no texto foram retiradas do material que passo a indicar, exceto Regina Müller (1990).

SITES

Site do Centro de Trabalho Indigenista que possui algumas informações sobre a PNASPI

[\[www.trabalhoindigenista.org.br\]](http://www.trabalhoindigenista.org.br)

Site do Instituto Socioambiental que contem verbetes sobre todos os povos indígenas do Brasil e informações sobre a saúde

[\[pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/saude-indigena\]](http://pib.socioambiental.org/pt/c/politicas-indigenistas/saude-indigena)

Site da FUNAI

[\[www.funai.gov.br/index.php/saude\]](http://www.funai.gov.br/index.php/saude)

Site da Secretaria Especial de Saúde Indígena

[\[www.saude.gov.br/sesai\]](http://www.saude.gov.br/sesai)

Site COIAB, a maior das nossas organizações

[\[www.coiab.com.br\]](http://www.coiab.com.br)

Site da Federação das Organizações Indígenas do Alto Rio Negro

[\[www.foirn.org.br\]](http://www.foirn.org.br)

Blog da APOINME, organização indígena do Nordeste do Brasil

[\[apoinme.blogspot.com\]](http://apoinme.blogspot.com)

Blog da Articulação dos Povos Indígenas do Brasil, nossa organização Nacional

[\[blogapib.blogspot.com\]](http://blogapib.blogspot.com)

Endereço eletrônico do Conselho Nacional de Saúde

[\[conselho.saude.gov.br/\]](http://conselho.saude.gov.br/)

Endereço eletrônico da Associação Brasileira de Antropologia que tem material publicado sobre o assunto

[\[www.abant.org.br\]](http://www.abant.org.br)

Site do Conselho Indigenista Missionário que costuma postar novidades sobre a saúde indígena e a política indigenista

[\[www.cimi.org.br\]](http://www.cimi.org.br)

Site da Fiocruz que tem livro e DVDs à venda que versam sobre a questão da saúde indígena

[\[portal.fiocruz.br/\]](http://portal.fiocruz.br/)

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Revista Mensageiro*, publicação bimestral do CIMI destinada aos povos indígenas que sempre traz artigos e denúncias sobre a saúde indígena, pode ser solicitada através dos correios. Caixa Postal 41 CEP 66.017-970 - Belém - Pará - Brasil Telefone: (091) 3252 - 4164 | Fax: (091) 3252 - 2312
- Saúde Indígena: Uma introdução ao tema*, livro organizado por Luiza Garnelo e Ana Lúcia Pontes e publicado pelo MEC-SECADI em 2012.
- Saúde Indígena em Perspectiva: explorando suas matrizes históricas e ideológicas*. Livro organizado por Carla Costa Teixeira e Luiza Garnelo e publicado em 2015 pela Fiocruz.
- Saúde e Povos Indígenas*, livro organizado por Ricardo Ventura Santos e Carlos E. A. Coimbra Júnior e publicado em 1994 pela Fiocruz.
- Medicinas Indígenas e as Políticas da Tradição: entre discursos oficiais e vozes indígenas* de Luciane Ouriques Ferreira publicado pela Fiocruz.
- Medicina Tradicional Indígena em Contextos*. Anais da I Reunião de Monitoramento da FUNASA em 2007
- Povos Indígenas na Amazônia*, escrito por Jane Felipe Beltrão e publicado pela editora Estudos Amazônicos em 2012.

Sobre os/as autores/as

ANA LÚCIA PONTES

Encantou-se com a riqueza sociocultural dos povos indígenas durante a faculdade de medicina com o Projeto Xingu. Em 2007, a convite de Luiza Garnelo se envolveu com a formação profissional de Agentes Indígenas de Saúde na região do Alto Rio Negro. No doutorado, pesquisou a organização do subsistema de saúde indígena, a atenção diferenciada e o trabalho do AIS, e desde então, se dedica a projetos de pesquisa, ensino e cooperação em saúde indígena. É pesquisadora junto a Escola Nacional de Saúde Pública Sérgio Arouca/Fiocruz.

ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA

É licenciado em História, Mestre e Doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional, da Universidade Federal do Rio de Janeiro, local onde hoje é docente. É pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e Bolsista Cientista do Nosso Estado da Fundação Carlos Chagas Filho de Amparo à Pesquisa do Estado do Rio de Janeiro (Faperj). Tem trabalhado sobre as relações de poder entre o Estado Brasileiro e os povos indígenas, tendo se dedicado também à contribuir para o acesso dos povos indígenas ao ensino superior no Brasil.

ANTONIO MOTTA

Realizou sua formação em nível superior graduação, mestrado e doutorado na Universidade de Paris-Sorbonne e na École des Hautes Études en Sciences Sociales de Paris. É docente da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE) e pesquisador do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Trabalhou em algumas universidades na França, Espanha, Portugal e Inglaterra. É autor de vários trabalhos publicados no Brasil e no exterior, consultor científico de periódicos, editor de revista, coordenador do projeto editorial da Associação Brasileira de Antropologia/ABA.

ASSIS DA COSTA OLIVEIRA

É investigador das lutas sociais por direitos, tem por especialidade os direitos humanos e por ideal a busca pela efetivação do Estado plural. É professor do Curso de Etnodesenvolvimento da Universidade Federal do Pará (UFPA), *Campus* de Altamira, mas por hora se tornou estudante para cursar doutorado em Direito na Universidade de Brasília.

BRUNO PACHECO DE OLIVEIRA

Cientista social e documentarista. Idealizou e coordena, desde 1997, o acervo e a produção audiovisual do Laced/Museu Nacional sob duas perspectivas: o registro histórico e a apropriação política e acadêmica dos conteúdos. Realiza trabalhos junto a diversas organizações indígenas como APIB, COIAB, APOINME, CIR, CGTT e outras. Acredita que o fortalecimento da cultura local ensina à humanidade formas de viver mais equânimes e prósperas.

CAMILLE GOUVEIA CASTELO BRANCO BARATA

É cientista social, feminista e desenhista nas horas vagas. Acredita que por meio da Ciência e da Arte é possível desconstruir e combater preconceitos. Faz mestrado em Antropologia na UFPA, onde tem aprendido com mulheres indígenas sobre como o corpo e suas marcas dizem da vida e da luta das mulheres.

CLARISSE CALLEGARI JACQUES

É arqueóloga, fez doutorado no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da UFPA. Nas suas pesquisas de campo, encantou-se com os diferentes entendimentos das pessoas sobre os vestígios arqueológicos. Atualmente atua como uma profissional que busca ampliar o campo da arqueologia incluindo nele o respeito à diversidade cultural e a participação de povos e comunidades tradicionais na pesquisa.

JANE FELIPE BELTRÃO

Gosta de “contar histórias” que podem contribuir para o entendimento entre povos na tentativa de diminuir os preconceitos e combater o racismo, pois é antropóloga e historiadora. Trabalha na UFPA, é pesquisadora

junto ao Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e ousa escrever livros para público não acadêmico.

KATIANE SILVA

É psicóloga e antropóloga. Engajou-se, desde 2007, em propostas de pesquisa e extensão junto aos povos indígenas e tradicionais na Amazônia, sempre em busca de trabalhar de modo interdisciplinar e priorizando o protagonismo indígena na política cotidiana. Recém concursada como docente de Etnologia Indígena na UFPA.

LAISE LOPES DINIZ

É nascida em Santarém do Pará, tem o Tapajós como o rio que guarda as vivências da infância e parte da vida adulta. Nos últimos 13 anos viveu no rio Negro. A diversidade de povos e paisagens promoveu vivências tão marcantes, que ficou um sentimento de dúvida sobre qual é o rio mais importante em sua vida. De 2001 a 2015, atuou no Programa Rio Negro/ISA, junto aos Baniwa na construção da Escola Pamáali e em projetos socioambientais. É antropóloga especialista em educação escolar, com foco principalmente nos processos de formação que articulem a escola aos projetos de bem viver dos povos.

LUIZA GARNELO

Gosta de viajar pela Amazônia e, em particular pelos rios do Alto Rio Negro, ouvindo as histórias contadas pelos velhos conhecedores indígenas. Como é médica e antropóloga gosta mais de ouvir os relatos tradicionais que tratam dos assuntos de saúde. É bolsista do CNPq e trabalha no Centro de Pesquisas Leônidas & Maria Deane, da Fundação Oswaldo Cruz do Amazonas onde ministra aulas de pós-graduação e desenvolve pesquisas em antropologia e saúde e saúde indígena.

MARIAH TORRES ALEIXO

É advogada e mestre em Direitos Humanos. Realiza pesquisas indo em vinda entre a Antropologia e o campo jurídico, com foco especial nas questões atinentes a gênero, violência e povos tradicionais, especialmente, povos indígenas e quilombolas. Atualmente é docente junto à Universidade Federal do Amapá (UNIFAP).

PAULA MENDES LACERDA

É cientista social e antropóloga, acha que uma das tarefas mais importantes da antropologia é fortalecer, através da pesquisa e do conhecimento científico, coletividades que lutem em defesa dos direitos de povos e comunidades tradicionais, mulheres e crianças. Trabalha na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ), onde desenvolve pesquisas sobre movimentos sociais, gênero e direitos humanos.

RITA DE CÁSSIA MELO SANTOS

Formada em História segue para a Antropologia. Trabalhou em escolas, museus e universidades. Acredita que o mundo é uma grande sala de aula onde se aprende e ensina razão pela qual investe esforços produzindo exposições, cursos e vídeos sobre os povos indígenas no Brasil. Em 2015, vinculou-se ao *Museu de Astronomia e Ciências Afins* onde desenvolve pesquisa sobre os investimentos científicos na Amazônia.

RODRIGO DE MAGALHÃES OLIVEIRA

É Mestre em direitos humanos, assessor do Ministério Público Federal em Santarém, onde atua em defesa das diversas formas de se viver na Amazônia. É colaborador do Centro de Informação da Consulta Prévia e desenvolve pesquisa nos campos dos direitos étnicos e raciais, direito socioambiental e antropologia jurídica.

ROSANI DE FATIMA FERNANDES

Kaingang, educadora, fez mestrado em Direito, é doutoranda em Antropologia Social no Programa de Pós-Graduação em Antropologia da Universidade Federal do Pará. Tem buscado formação interdisciplinar porque acredita que o diálogo é necessário na batalha que trava cotidianamente na defesa de direitos indígenas e no enfrentamento de preconceitos. Trabalha na formação de educadores indígenas e não indígenas porque acredita que um Brasil que respeita as diversidades é possível!

RHUAN CARLOS DOS SANTOS LOPES

Paraense nascido em Bragança, formou-se em História na Universidade Federal do Pará e decidiu dialogar diretamente com a Antropologia e Arqueologia, fazendo pós-graduação na mesma instituição. Hoje, desenvolve pesquisa de doutoramento junto aos *Tembé* de Santa Maria do Pará, com apoio de CAPES e CNPq.

SULLY SAMPAIO

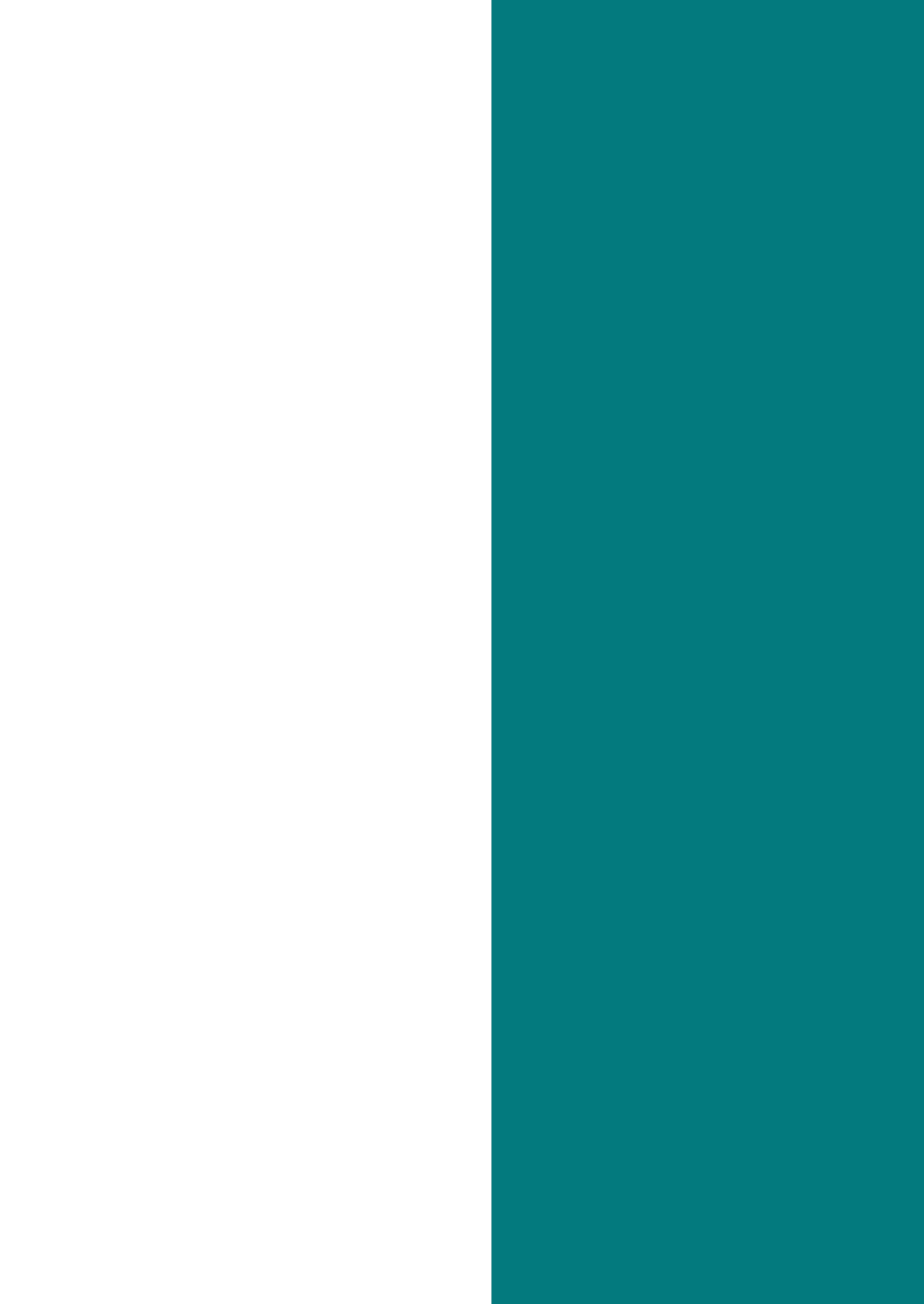
É cientista social e tem trabalhado ao longo dos últimos 20 anos com povos indígenas do Alto Rio Negro. Desenvolve atividades de pesquisa e assessoria às organizações indígenas locais, principalmente na saúde indígena e controle social em saúde. Também é fotógrafo e faz registros do cotidiano e do trabalho em campo. É bolsista FAPEAM/FIOCRUZ, atuando no Instituto Leônidas e Maria Deane – Fiocruz/Amazônia.

THIAGO LOPES DA COSTA OLIVEIRA

É historiador de formação e antropólogo por vocação. Dedicar-se à fotografia, ao cinema e à formação de coleções etnográficas por acreditar que é preciso ampliar as formas pelas quais os conhecimentos e as histórias dos povos tradicionais chegam à sociedade mais ampla. Desenvolve pesquisas na Amazônia desde 2011, tendo convivido com os povos Baniwa, no Alto Rio Negro (AM), e Kayapó e Asuriní, no médio curso do rio Xingu (PA). É coordenador do Programa de Documentação da Cultura Material Baniwa do Museu do Índio (FUNAI-UNESCO) e bolsista de pós-doutorado (CAPES-PNPD) do PPGAS-MN-UFRJ.

WILLIAM CÉSAR LOPES DOMINGUES

Indígena do povo *Xakriabá*, chama-se Uwira, um curumim grande que gosta de brincar com as palavras escritas e faladas, aprendendo-ensinando e brincando, talvez por isso seja pedagogo e antropólogo em formação. É professor da disciplina Saúde & Sociedade no Curso de Etnodesenvolvimento da UFPA, onde aprende e ensina com os parentes indígenas, os quilombolas e demais povos tradicionais.



Os pesquisadores colocaram foco nas questões relativas ao patrimônio material e imaterial em contextos de enfrentamento – velados ou abertos – em territórios tradicionais, em paisagens, em corpos e objetos que ganham importância como focos de negociações de identidades (étnicas, raciais, sexuais e de gênero) e direitos (à diferença), ao mesmo tempo em que as políticas públicas revelam as dificuldades, o despreparo, a surdez interessada do Estado em dar conta da gestão de uma sociedade na qual se clama pelo respeito à diversidade e pela necessidade de observância da pluralidade que nos representa.

Durante o período em que recebemos financiamento da CAPES e do CNPq, via PROCAD, muito se realizou em termos de formação e aperfeiçoamento de antropólogos, como proposto no plano inicial, inclusive no que diz respeito à interlocução intercultural. É assim que a coletânea ora apresentada integra autores indígenas, testemunho dos nossos avanços e limites no cenário histórico em que o projeto transcorreu.

JANE FELIPE BELTRÃO
ANTONIO CARLOS DE SOUZA LIMA

Coordenadores do PROCAD, vice-presidente e presidente da ABA

ABA PUBLICAÇÕES

 **mórula**
EDITORIAL

PATROCÍNIO:



REALIZAÇÃO:

PPGAS
MUSEU NACIONAL | UFRJ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM
ANTROPOLOGIA SOCIAL

