

# faas

Fazendo Antropologia  
NO ALTO SOLIMÕES

GILSE ELISA RODRIGUES  
MICHEL JUSTAMAND  
(ORGS.)



ALEXA  
CULTURAL

© by Alexa Cultural

**Direção**

Yuri Amaro Langermans  
Nathasha Amaro Langermans

**Editor**

Karel Langermans

**Capa**

K Langer

**Fotografia da capa**

Tharcísio Santiago Cruz

**Editoração Eletrônica**

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

R382g, RODRIGUES, G. E.

J276m JUSTAMAND, M.

C379t CRUZ, T. S.

FAAS: azendo Antropologia no Alto Solimões 4: Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand, Tharcísio Santiago Cruz, Alexa Cultural: São Paulo, 2016

14x21cm - 192 páginas

ISBN - 978-85-63354-51-8

1. Antropologia - 2. Estudos de casos - 3. Solimões (AM) - I. Índice - II Bibliografias

CDD - 300

Índices para catálogo sistemático:

Antropologia

Solimões (AM)

**ALEXA**  
CULTURAL

Rua Henrique Franchini, 256  
Embú das Artes - SP - CEP: 06844-140  
alex@alexacultural.com.br

Gilse Elisa Rodrigues  
Michel Justamand  
Tharcísio Santiago Cruz  
Organizadores

**FAAS: Fazendo  
Antropologia no Alto  
Solimões 4**

ALEXA  
CULTURAL

Embu - SP  
2016

# COMITÊ CIENTÍFICO

## Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

## Vice- presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

## Membros

Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Ananguera – Osasco/SP)  
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)  
Graziele Acçolini (UFGD – Dourados/MS)  
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)  
Karel Henricus Langermans (Ananguera - Campo Limpo - SP)  
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)  
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)  
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)  
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)  
Paulo Alves Junior (FMU – SP)  
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)  
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL/SP)  
Vera Lúcia Vieira (PUC/SP)  
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

## CONSELHO EDITORIAL DA OBRA

Ana Cristina Alves Balbino (PUC/SP)  
Ana Paula Nunes Chaves (UDESC/SC)  
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)  
Clécio Ferreira Mendes (PUC/SP)  
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica)  
Graziele Acçolini (UFGD – Dourados/MS)  
José Lindomar Coelho Albuquerque (UNIFESP – Guarulhos/SP)  
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)  
Leandro Infantini (UAlg – Portugal)  
Luiz Daniel Rodrigues Dinarte (UFRGS/RS)  
Patrícia Bayod Donatti (LAP/UNICAMP – Campinas)  
Pedro Paulo A. Funari (UNICAMP/SP)  
Roseline Mezacasa (UNIR – Rolim de Moura/RO)  
Rita de Cassia Andrade Martins (UFG – Jataí/GO)  
Rita Juliana Poloni (UFPEL/RS)  
Valdemar Gomes de Sousa Junior (UFABC – S. B.do Campo/SP)

*Dedicado a  
Ester Francisca Olindina Mesquita Gomes Lopes Maia.  
(in memorian)*



## CONTEMPLAÇÃO DE UM LINDO AMANHECER

No singrado de meu barco  
Deixo espumas como rastros,  
Nas águas do Solimões.  
Encantos florescem meu dia,  
Mistérios, lendas e emoções  
Estrela da manhã, meu guia.

No horizonte de luz  
Escarlates cinzas e azuis,  
O ar que respiro é floresta  
Sabores perfumes e festas  
Ritmada pelo banzeiro,  
Bailam cantigas de terreiros.

Os socós, garças e maçaricos  
Deliciam piabas e mariscos,  
Curiós, xexéus e japiins  
Nas sementinhas de capins,  
No evaporar das águas,  
Elevo a Deus minha alma.

Embaúbas em trincheiras  
Sustentam as barrancas,  
De paranas e restingas.  
Papagaios em revoadas,  
Para longas jornadas,  
Ventanias em disparada.

Na proinha do barco  
Rindo; abro meus braços,  
Na suavidade do vento.  
Nas lembranças do tempo  
Torno-me contemplo  
De um lindo amanhecer.

*Odri Araújo (poeta e artista plástico)*

# SUMÁRIO

Apresentação

11

## Questões de Gênero

15

A Pomba-gira Lady Gaga e a travesti indígena: “cura e libertação” no Alto Rio Negro, Amazonas

*Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho*

17

Amazônia Queer Indígena: Relações Homoafetivas na Sociedade Ticuna

*Josiane Otaviano Guilherme*

41

Gênero e Educação.  
Os atuais desafios da sociedade brasileira

*Lilian Marta Grisolio*

59

## Questões da Educação

75

As bases legais da política para a educação bilíngue dos educandos surdos no município de Benjamin Constant- AM

*Maria Francisca Nunes de Souza - Maria Almerinda de Souza*

*Matos*

77

Formação e alfabetização: programa alfabilíngue para os povos da Amazônia

*Marina Graziela Feldmann*

*Maria de Nazaré Corrêa da Silva*

95

Territorialidades associadas a brincadeiras infantis em Parintins/AM

*Ângela Maria Figueiredo - Renan Albuquerque Rodrigues*

111

Capoeira "Negros no Amazonas", segredo e ritual: enfoque  
socioantropológico

*Tharsisio Santiago Cruz - Francinei dos Santos Cruz*

125

**Relatos Biográficos Docentes**

139

Narrativas etnográficas da vida cotidiana no Alto Solimões - AM

*Cristian F. Martins*

141

Relatos autobiográficos de uma docente negra

*Ednailda Santos - Mazzo Rodrigues*

161

Memórias Ancestrais:

caminhos de uma vida dedicada às cenas rupestres brasileiras

*Michel Justamand*

169

Sobre os autores

189

# APRESENTAÇÃO

Prezados leitores,

O projeto Fazendo Antropologia no Alto Solimões segue sua trajetória, trazendo como novidade livros organizados em edições temáticas. A grande quantidade de artigos recebidos para este novo volume, entre o final de 2015 e os primeiros meses de 2016, bem como a variedade de perspectivas teórico-metodológicas apresentadas em diálogo com diversas áreas das Ciências Sociais e Humanas, longe de configurar um problema para nossa proposta editorial, tornaram possível ampliar os campos de conhecimento nos quais somos tradicionalmente enquadrados e, assim, colocar cada vez mais em prática nossa perspectiva que é inter/trans/multi/poli disciplinar. Perspectiva esta, que, inevitavelmente, pode incluir também, saberes não-acadêmicos. Isso por acreditarmos que uma Antropologia verdadeiramente emancipadora e libertária não pode ficar circunscrita a um amontoado de cânones produzidos e legitimados em outros tempos e lugares, tão distantes daqueles de onde nos pronunciamos hoje, e dos quais retiramos muitos de nossos subsídios

Nós, da organização do Fazendo Antropologia no Alto Solimões temos a honra e a alegria de apresentar o 3º volume deste projeto concebido despretensiosamente em 2011, que, de início, se propunha a divulgar as atividades de pesquisa dos docentes do Curso de Antropologia da UFAM/INC – Pólo Alto Solimões, e hoje, já conta com a participação de pesquisadores de diversas instituições do Brasil e de outros países da América Latina. Seja como autores articulistas, emitindo pareceres, sugerindo temas, textos e novos autores. Pesquisadores que, em sua maioria, assim como nós, encontram-se bem distantes dos grandes centros de produção científica e que das fronteiras geográficas, políticas e intelectuais permitem interpelar os modos historicamente predominantes de inserção acadêmica. Isso não significa, de modo algum, menos qualidade ou menos seriedade, mas, sim, o desejo de desvencilhar-se das amarras institucionais e acadêmicas que nos impelem a uma insana competição e intensa produção que em nome de uma pretensa racionalidade científica nos torna cada vez menos humanos.

No presente volume, Gênero e Educação, temas caros a nós antropólogas (os), sociólogas (os) mas também, na mesma medida fundamentais para estudiosas(os) de diferentes áreas das Ciências Humanas como Pedagogia, Linguística e História, são apresentados em onze capítulos, dez deles com experiências de pesquisas realizadas na região amazônica. Os textos trazem em seu escopo, como elemento comum a preocupação com o respeito à diversidade étnica, religiosa, de gênero, primando, prioritariamente, pela análise qualitativa. Além disso, constituem análises da realidade social que, sem abrir mão da cientificidade, estão longe de representar estudos isentos, assépticos, tão característicos de uma ciência tradicional, positivista. Ao contrário, encaram seus campos de investigação como realidade vivida, tensionando, com frequência, a relação entre pesquisador/pesquisado, entre academia e campo de investigação.

Na primeira parte, em Questões de Gênero trazemos dois textos, o primeiro do historiador Eduardo Meinberg que trata de re/desconstruções identitárias de jovens transgêneros em São Gabriel da Cachoeira na região do Alto Rio Negro e os possíveis diálogos destes com a religiosidade local. O outro texto, escrito por Josiane Guilherme revela as condições sociais/familiares de mulheres da etnia Tikuna em suas relações homoafetivas.

Em meio aos revezes políticos vividos em nosso país nos últimos meses, consideramos fundamental a inclusão de um texto que, embora não se refira a um estudo do contexto amazônico, detém um conteúdo útil para entendermos algumas condições sociais e culturais sobre as quais se produzem atualmente as desigualdades de gênero em nosso país. O texto da historiadora feminista Lilian Marta Grisolio, unindo em sua reflexão os dois temas do volume, faz uma análise necessária dos acontecimentos políticos que culminaram no processo de impeachment da presidenta Dilma Rousseff. Em nossa visão, este transcende as questões locais e regionais e, independente de questões ideológico-partidárias, constitui fenômeno de interesse para todos nós pesquisadores dos temas em destaque.

Na segunda parte do livro, em Questões de Educação, temos uma análise feita pelas pedagogas Maria Francisca Nunes de

Souza e Maria Almerinda Matos sobre políticas governamentais para educação de surdos em Benjamin Constant, na qual são discutidos a efetividade e/ou problemas na implementação de uma política educacional de inclusão de surdos orientada pelo bilingüismo.

O bilingüismo é também o foco do programa para formação de alfabetizadores indígenas desenvolvido para comunidades dos vales do Rio Negro, Madeira e Solimões, o qual é apresentado no texto de Marina Feldmann e Maria de Nazaré Correa da Silva. As autoras demonstram como este projeto, capitaneado por profissionais de uma universidade do Amazonas, ao adquirir visibilidade, tornou-se alvo de interesse e demanda educacional de diversos grupos étnicos que passaram a reivindicar uma educação formal que levasse em conta suas particularidades culturais e lingüísticas.

Os processos de aprendizagem e construção de saberes não formais são também tangenciados neste volume que ora apresentamos. Angela M. Figueiredo e Renan Albuquerque centram seu estudo nos processos de territorialização e definição de espaços configurados na sociabilidade e brincadeiras entre crianças no contexto urbano do município de Parintins.

Tharcísio Santiago Cruz e Francinei dos Santos Cruz descrevem as práticas ritualísticas de iniciação/formação de capoeiristas, ao apresentarem o processo de formação do grupo de capoeira Negros no Amazonas em Benjamin Constant. Primando por uma perspectiva antropológica clássica, sinalizam a importância dos elementos africanos na formação étnica da região amazônica.

A terceira e última parte contém os relatos biográficos de três professores universitários que decidiram compartilhar conosco algumas particularidades de suas experiências docentes no interior do Amazonas. Enquanto Michel Justamand traça uma rápida trajetória desde suas inquietações como estudante até chegar ao Amazonas como professor do Instituto de Natureza e Cultura/UFAM, Cristian Martins reflete sobre sua condição de jovem professor universitário que migra de uma cidade satélite do Distrito Federal para a região de fronteira em Tabatinga-Letícia. O

terceiro relato, da professora e pedagoga Ednailda Santos, narra os percalços enfrentados por uma mulher negra vinda da Bahia, para atuar como docente na cidade de Humaitá.

Todos os textos aqui apresentados sinalizam uma produção acadêmica cujas análises não se desvinculam da realidade empírica na qual se fundamentam e não se furtam de posicionamento crítico, o que para nós, organizadores, também teve um peso preponderante na seleção que fizemos para compor o presente volume.

Esperamos que todas (os) tenham aqui uma ótima experiência de leitura.

*Gilse Rodrigues*

*Michel Justamand*

*Tharcísio Santiago Cruz*

## **QUESTÕES DE GÊNERO**



# A POMBA-GIRA LADY GAGA E A TRAVESTI INDÍGENA: “CURA E LIBERTAÇÃO” NO ALTO RIO NEGRO, AMAZONAS

*Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão F<sup>o</sup>*

“Fim de tarde abafado em São Gabriel da Cachoeira. Abafado como quase sempre. Como acontece quase todos os fins de tarde, caminho em direção a uma das 35 igrejas evangélicas da cidade pra conversar com as pessoas. Nas comunidades não se fala em homossexualidade – é um grande tabu. É como se não existissem indígenas lésbicas ou gays. Menos ainda se menciona a possibilidade numa indígena ser outorgada homem ao nascer e se perceber como mulher, ou vice-versa. Nas comunidades subindo o rio em que estive, nunca me foi mencionada a existência de tais pessoas. Quando eu perguntava, diziam que não havia índio *gay*, que era coisa de branco. Aqui na sede, também não se costuma admitir a existência de indígenas homossexuais. Travestis, menos ainda. Aliás, qualquer indício de quebra de gênero é malvisto. Como dito, tanto nas comunidades como na sede, o sentido comunitário prevalece em relação ao de individualidade. Transgredir o gênero ou mexer no corpo adaptando-o de algum modo ao gênero de identificação se assemelha, ao que me parece, a *transgredir* uma espécie de corpo coletivo. Afeta toda a coletividade. Então é melhor nem falar ou pensar na possibilidade da transgressão. Menos ainda falar disso com branco. Mas há quem fale e admita a existência de indígenas homossexuais e daquel@s que não se encaixam no gênero determinado. E há igrejas que têm se especializado em promover a ‘cura e libertação’ dessas pessoas, ‘corrigir e erradicar’ tais vivências do seio da comunidade. Estou indo em direção a uma destas igrejas, conversar com missionári@s com quem falei semana passada. Uma das coisas que me disseram foi ‘Deus faz o corpo do homem mas influenciado pelo diabo ele vai e deforma. O corpo é possuído por pombagiras como a Sete Saias e a Lady Gaga.’<sup>1</sup> Perguntad@s como aprenderam a relação entre alter-

---

<sup>1</sup> Lembro que a aparição da *pombagira Lady Gaga* me foi relatada em relação a uma pessoa específica, somente. Assim sendo, não deve ser tomada como um exemplo de entidade que costuma ser vista em rituais de religiões afro-brasileiras – ou em rituais de *exorcismo* ou *desencapetamento* praticados por igrejas ou missões de *cura e libertação* de travestis, transexuais e homossexuais.

ação do corpo ou homossexualidade e influência de pombagiras demoníacas, um@ del@s me disse ‘assistindo os vídeos de homens abençoados como o pastor Silas Malafaia e o pastor Marco Feliciano’” (Caderno de campo, fevereiro de 2014).

## Introdução

Apresento, nesse texto,<sup>2</sup> de maneira introdutória e *inconclusiva*, algumas (re/des) carpintarias de gênero<sup>3</sup> percebidas, de 2013 a 2014, entre pessoas indígenas residentes da cidade de São Gabriel da Cachoeira (SGC), localizada no Alto Rio Negro (ARN), Amazonas. Esses (re/des) fazimentos de gênero *podem ser* motivados, em alguns casos, por discursos religiosos (por vezes também generificados e relacionados a orientações sexuais), que por sua vez, se conectam com a própria agência e vontade das pessoas indígenas. Sendo assim, procuro analisar superficialmente o que algumas pessoas indígenas de SGC *fazem* com o que os discursos religiosos (simultaneamente generificados/sexuais) *fizeram* (ou *procuram / procuraram fazer*) delas.

Estas imbricações entre gênero, sexualidade e religião no contexto de SGC no tempo presente<sup>4</sup> subjazem uma série de outras relações e momentos históricos precedentes de encontros

---

2 O conteúdo deste capítulo foi publicado em versão ligeiramente ampliada como artigo (2015) e em minha tese de Doutorado em História Social na Universidade de São Paulo (USP), em que procurei analisar algumas (re/des) carpintarias subjetivas de pessoas trans\*, ex-trans\*, ex-ex-trans\* e em outras situações de inadequação ao sistema sexo-gênero outorgado no nascimento (2014).

3 É importante deixar claro que o próprio termo *gênero*, assim enunciado e a partir da concepção / perspectiva de quem escreve o texto, pode não ter os mesmos efeitos que o termo tem para as pessoas indígenas de SGC. Do mesmo modo, termos como *mulher* e *homem*, possivelmente, não se refiram às mesmas coisas para uma pessoa pesquisadora, vinda do sudeste brasileiro e não-indígena, e para uma pessoa indígena residente de SGC e que é imbuída de conceitos sócio-cosmológicos diversos. Assim, por si só, termos como homem, mulher, gênero, sexualidade, e também muitos outros, devem ser “entendidos” a partir da chave da suspeição / suspensão. Talvez fosse conveniente, ao se tratar de estudos de gênero no ARN, entender gênero como o faz Marilyn Strathern, como “aquelas categorizações de pessoas, artefatos, eventos, sequências, etc. que se fundamentam em imagens sexuais – nas maneiras pelas quais a nitidez das características masculinas e femininas torna concretas as ideias das pessoas sobre a natureza das relações sociais” (STRATHERN, 2009, p.20). Acerca das relações de gênero no ARN, em especial sobre as transformações na vida das mulheres que migram de comunidades ribeirinhas para viverem na cidade de SGC, uma indicação é: LASMAR, 2005.

4 Na revisão bibliográfica que procurei fazer (em 2013/2014), não tomei conhecimento de nenhum trabalho acerca de relações entre gênero, sexualidade e religião no ARN, o que pode indicar um bom campo para nov@s pesquisador@s.

entre concepções indígenas e não-indígenas acerca do que pode-se considerar “gênero”, “(homos)sexualidade” e “religião”; e uma diversidade de premissas sociocosmológicas pelas quais as etnias de SGC fundamentam concepções relacionadas a esses marcadores sociais. Não analiso tais fatores nesse texto por conta de falta de conhecimentos teóricos em áreas como Etnologia Indígena, mas entendo ser essencial que estas lacunas sejam preenchidas através de novas pesquisas.

Assim, tal texto deve ser lido *sob suspensão* e *suspeição*. Trata-se de análise primária que visa trazer substratos iniciais à questão das relações entre “gênero”, “sexualidade”, e “religião/religiosidade” de pessoas indígenas do ARN, especialmente a partir do contexto do avanço (neo)pentecostal na região e de ministérios emergentes de “cura e libertação de vícios” entre as pessoas indígenas, tendo entre esses “vícios” a homossexualidade e a travestilidade. Vale ressaltar que a travestilidade, numa determinada perspectiva não-indígena, especialmente associada a estudos de gênero e de vozes nativas não-indígenas, costuma ser entendida como algo diverso da homossexualidade: nessa concepção (que compartilho),<sup>5</sup> travestilidade se relaciona à identidade de gênero e homossexualidade, à orientação sexual. Mas entre as vozes nativas do ARN que escutei, tanto indígenas quanto não-indígenas, travestilidade é concebida como uma forma “mais intensa ou radical” de homossexualidade, ou como costuma ser referido na região, de “homossexualismo” (termo largamente rejeitado por muitas pessoas não-indígenas e não-residentes na região, por conta do sufixo *ismo* denotar patologia, por exemplo),<sup>6</sup> e tanto a homossexualidade como a travestilidade, referidas muitas vezes como “coisa de branco”.<sup>7</sup>

---

5 Comentei sobre travestilidade (e transexualidade) em ocasiões anteriores, como, dentre outras, 2011a, 2012b, 2013. O artigo de 2012 foi utilizado em 2014 para assegurar o nome social de pessoas transexuais e travestis na Secretaria de Educação de Roraima.

6 As categorias *indígena homossexual* e *indígena travesti* (concebida como homossexual “radical”) são expressões nativas que escutei em campo, de missionári@s evangélic@s de “cura e libertação”. Sobre o assunto *homossexualidade indígena*, ver: FRY, MACRAE, 1985; MOTT, 2011; FERNANDES, 2014. Estes e outros autores ressaltam que “há, no Brasil, diversas referências a sexualidades indígenas operando fora do modelo heteronormativo desde a colonização” (FERNANDES, 2014, p.27), ao que podemos agregar: fora do modelo não só heteronormativo como cisgêneronormativo.

7 Em relação à homossexualidade e/ou à travestilidade ser “coisa de branco”, é importante a contextualização feita por Fernandes de que “práticas como a masturbação entre cunhados, ou o sexo ocasional em caçadas e rituais não podem ser percebidos como práticas homossexuais sem problematizações” (FERNANDES, 2014, p.27), mas que “tal conjunto de práticas era comum em sociedades indígenas

Para a engenharia desse texto, selecionei fragmentos de narrativas de história oral a partir de dois grupos de pessoas: indígenas que participam dos ministérios de “cura e libertação” de outros indígenas, e que veem a homossexualidade (e a travestilidade aqui incluída) como algo a ser combatido para a pessoa indígena ser *liberta, resgatada e restaurada*; e pessoas indígenas que podemos considerar aqui, para fins heurísticos e didáticos, e cientes de que o termo apresentado não é suficiente para “explicar” as vivências “identitárias” de tais indivíduos, como *pessoas entre-gêneros*.

De início, é importante explicar o que entendo por *pessoas entre-gêneros* e porque utilizo esse vocábulo. Adotei esse termo (MARANHÃO F<sup>o</sup>, 2012b, 2014) ao perceber, dentre outras coisas, que muitas pessoas não se sentiam encaixadas em conceitos como transgeneridade,<sup>8</sup> ex-transgeneridade<sup>9</sup> e cisgeneridade<sup>10</sup>, se percebendo em um *lugar identitário* distinto dos classificados através dessas expressões, ou em alguns casos, em *nenhum lugar identitário no que se relaciona a gênero*, como aparenta ser o caso de algumas das pessoas cujas narrativas são apresentadas nesse texto. Uma razão pela qual *entre-gêneros* pode ser útil é a de que termos guarda-chuva como transgênero e trans\*<sup>11</sup> não abarcariam, provavelmente, certas identidades associadas às mobilidades de gênero, como as identidades de retorno ou de (des/re)transição (como ex-trans\* e ex-ex-trans\*), nem outras situações de não-adequação à cisgeneridade, como as das pes-

---

brasileiras, sem que houvessem estigmas sobre essas pessoas por parte de seu grupo” (FERNANDES, 2014, p.28). Sobre tal potencial xamânico, veja: FRY, MACRAE, 1985.

8 *Transgeneridade* é entendida aqui como a condição sócio-política de transgressão de normas e convenções sociais esperadas a quem é outorgad@ de um determinado sistema sexo-gênero no nascimento ou gestação. Para maiores detalhes, sugiro: LANZ, 2014.

9 Entendo *ex-transgeneridade* como a condição sócio-política de readequação às normas e convenções sociais, binárias, esperadas a quem é designad@ de um dado sistema sexo-gênero no nascimento ou gestação. Este termo diz respeito a uma série de identidades “ex”, como ex-travesti e ex-transsexual, por exemplo.

10 *Cisgeneridade*, termo nativo utilizado por parte das pessoas trans\* (mas também por pessoas cis), é a condição de quem se sente confortável com as expectativas binárias relacionadas ao sistema sexo-gênero designado ao nascer ou durante a gestação.

11 Trans\* é termo utilizado internacionalmente como diminutivo de transgênero. É também utilizado, por vezes, como guarda-chuva para designar identidades e expressões de gênero não-conformes com o sistema sexo/gênero de designação no nascimento ou na gestação. É costumeiramente utilizada pelo *transfeminismo*, por exemplo.

soas que não se vêem *nem cis, nem trans\**, *nem ex-trans\**,<sup>12</sup> e que ao mesmo tempo, também não se vem como agêneras,<sup>13</sup> por exemplo. Mas como qualquer conceito, *entregêneros*<sup>14</sup> serve mais para efeitos didáticos e heurísticos, provisórios e rasuráveis, não sendo suficiente para contemplar um infinito de alternativas identitárias possíveis.

Comentado isso, o texto que segue é dividido da seguinte forma: inicialmente, apresento um cenário atual sucinto sobre a cidade em que se situam as pessoas dessa pesquisa, São Gabriel da Cachoeira, no Noroeste da Amazônia, enfatizando um panorama religioso caracterizado pela crescente atuação das igrejas evangélicas no local. Demonstrado isso, observaremos alguns trechos de entrevistas com pessoas indígenas, que apontam para algumas das (re/des) construções de gênero motivadas pelo contexto em que vivem, que por vezes reverberam discursos religiosos, que são muitas vezes simultaneamente sexuais e generificados. Parte das narrativas apresentadas são de pessoas indígenas que demonstram que se sentem em um sistema sexo/gênero diverso do assinalado no nascimento, mas não sabem bem o que fazer com esta situação – e que aqui, provisoriamente, chamaremos de entre-gêneros. As outras narrativas são de mis-

---

12 Ressalto que *entregêneros* é uma categoria analítica provisória e heurística, não se propondo a substituir categorias ou concepções nativas. O termo *entregêneros* também pode ser pensado de modo mais ampliado. Neste caso, não estaria contraposto a cisgênero, nem sinalizaria para um sentido dicotômico. Se entendermos que uma pessoa nasce *sem gênero*, e que este (feminino ou masculino) é determinado e construído socialmente, esta pessoa faz, durante a vida, um trânsito em direção à *afirmação* do gênero que lhe foi designado. *Entregêneros*, pensado deste modo, pode servir como termo que designa toda e qualquer pessoa – peregrin@s rumo ao gênero de designação, ao de escolha, ou a nenhum dos dois (mas vivendo numa sociedade generificada e se adaptando a esta em momentos distintos de sua vida). Comento mais aprofundadamente sobre possíveis usos da expressão na tese (2014), e pretendo fazê-lo em artigo posterior.

13 Pode ser considerada uma identidade de gênero não-binária – ou a falta de gênero, dependendo da concepção. Ao pé da letra, pessoas que não possuem gênero. Também denominadas *gendervoid* (*vazie/a/o de gênero*) ou *genderless* (*sem gênero*) (MARANHÃO Fº, 2014, p. 710).

14 A expressão *entregêneros* pretende-se mais ampliada que transgeneridade ou *trans\**, acolhendo quaisquer identidades, expressões e, ainda, *situações* que transgridam integral ou parcialmente, permanente ou momentaneamente, as normas sociais de gênero instituídas compulsoriamente e relacionadas à cisgeneridade/cissexismo. Acolhe por exemplo as identidades / expressões de pessoas *ex-trans\** (e *ex-ex-trans\**) ou de quaisquer pessoas que não se designam *nem trans\** e *nem cis* ou de qualquer outra pessoa que não se identifique conforme o sistema sexo/gênero outorgado no nascimento, podendo ser consideradas também como *não-cis* (MARANHÃO Fº, 2014). Utilizo *entregêneros* e *entre-gêneros* (sem e com hífen, indistintamente).

sionári@s indígenas, que apresentam algumas concepções acerca da *cura e libertação* de homossexuais e de travestis. A partir disso e mantendo o caráter mais ensaístico desse texto, teço reflexões despreziosas em relação à qualquer conclusão sobre o tema – mesmo porque esse trabalho, de história do tempo presente (ou melhor dizendo, imediato), é constituído por um campo em aberto. Partamos no próximo tópico, inicialmente, a um panorama sintético sobre São Gabriel da Cachoeira, que, localizada na *cabeça do cachorro* (região situada no Noroeste da Amazônia e assim chamada por conta do seu formato no mapa brasileiro), é considerada a *cidade mais indígena do Brasil*.

## São Gabriel da Cachoeira, a cidade mais indígena do Brasil

A cidade de São Gabriel da Cachoeira (SGC), que margeia o belíssimo Alto Rio Negro (ARN), é sede do município homônimo e se localiza a 853 quilômetros de Manaus. Pode ser acessada por vias fluviais através de lanchas ou barcos que demoram de um dia e meio a cinco dias no trajeto Manaus/SGC e vice-versa; e mais recentemente, com a inauguração de aeroporto, através de vôos semanais. A cidade é dividida em onze bairros: Areal, Boa Esperança, Centro, Dabaru, Dabaruzinho, Fortaleza, Graciliano Gonçalves, Nova Esperança, Padre Cícero, Praia e Thiago Montalvo. O fornecimento de energia – muitas vezes ineficiente – se dá pelos geradores que chegaram à cidade na época da construção da estrada de Cucuí. O lixo da cidade é depositado em um local conhecido como Lixeirão, localizado entre a estrada de Camanaus e a cidade de SGC, bem em frente à comunidade Nova Esperança, habitada por indígenas das etnias Tariano e Baré. A cidade não possui tratamento de esgoto e os dejetos costumam ser lançados em fossas ou igarapés – que muitas vezes desembocam no rio Negro. Quase toda área urbana é servida por água encanada proveniente deste rio, chamada pel@s morador@s da cidade de *água preta*. Além desta, há algumas fontes de *água branca*, potável e também encanada, espalhadas pela cidade.

SGC é chamada de *cidade mais indígena do Brasil* não porque @s indígenas tenham algum protagonismo político e econômico na região: ainda que exista uma importante federação, a *Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro* (FOIRN), e que a própria FUNAI (*Fundação Nacional do Índio*) seja administrada

regionalmente por indígenas, o poder está predominantemente nas mãos de não-indígenas. Mas por que então SGC é chamada de *cidade mais indígena do Brasil*?

A expressão é utilizada, pois a imensa maioria de sua população é composta de indígenas, em grande parte de etnias dos troncos linguísticos Tukano Oriental, Aruak, Maku e Yanomami. Além d@s indígenas que lá residem, SGC é uma cidade de altíssimo fluxo de indígenas das etnias mencionadas, que vivem no (de)correr do ARN e que se dirigem à cidade para, dentre outras coisas, receberem benefícios sociais do governo como Bolsa Família e aposentadoria.<sup>15</sup>

SGC é uma cidade que demonstra enorme desigualdade social e casos de patente desrespeito às pessoas indígenas moradoras e visitantes. Como algumas pessoas indígenas me comentaram, há, dentre outras situações, grupos de homens não-indígenas que alugam apartamentos próximos ao bairro da Praia e convidam crianças e adolescentes indígenas, de ambos os sexos/gêneros, para “festas”, em que estas são sexualmente abusadas e muitas vezes colocadas em cárcere privado por dias ou até semanas; bancários e comerciantes não-indígenas que retêm cartões de banco e da previdência social de indígenas, que em grande parte (especialmente, @s vind@s de comunidades distantes) não conhecem o manejo adequado dos processos bancários; e amplo comércio de drogas a adolescentes e adultos indígenas. Outra forma que entendo como *desrespeito* às pessoas indígenas<sup>16</sup> está na constante *demonização* feita a alguns aspectos de sua cultura, especialmente às bebidas fermentadas (como o caxiri, o aluá, a garapa) e à pajelança (inclusos os benzimentos). Outros aspectos, como *pular o carissu* (dança coletiva conduzida por flautas), se em algumas igrejas eram diabolizados, em outras, eram de alguma forma ressignificados: como me narrou um@ líder da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) de SGC, durante a cerimônia de lançamento de *Nada a Perder I*, livro de Edir Macedo, foi entoado o que ele chamou de *carissu de Jesus*.<sup>17</sup> A intolerância a certos costumes indígenas é praticada, atual e predominante-

---

15 Para um contexto mais aprofundado acerca de SGC, ver: LASMAR, 2005; SENE, 2015.

16 Importante ressaltar que essa é uma concepção minha, partilhada com parte d@s indígenas locais. Muit@s outr@s indígenas, sobretudo evangélic@s, não entendem tal coisa necessariamente como desrespeito.

17 Vale frisar que Macedo, autor do livro e fundador da IURD não esteve presente à cerimônia, também realizada (de diferentes formas) por outras unidades da igreja.

mente, por igrejas evangélicas<sup>18</sup> – e é marcante o avanço de tais instituições na cidade e em comunidades ribeirinhas do ARN em geral. Acerca da presença atual de igrejas evangélicas em SGC, partamos a seguir a um sintético panorama religioso da cidade.

## (Re/des) fazendo gênero, sexualidade e religião em SGC – notas introdutórias

Acerca do cenário religioso da cidade em 2014, há em SGC um templo kardecista, igrejas católicas formadas a partir de diversas missões (sendo a salesiana a predominante), dois institutos de formação de pastor@s indígenas (um batista e um presbiteriano coreano), e cerca de 35 igrejas evangélicas de diversas vertentes.

Dentre essas, destacam-se duas evangélicas indígenas (Igreja Evangélica Indígena [IEVIND] e Igreja Evangélica Indígena do Areal [IEIA]), diversas igrejas batistas (como a Igreja Batista da Bíblia, considerada a primeira igreja da cidade), e várias assembleias, como a Igreja Evangélica Assembleia de Deus do Amazonas (IEADAM), a Igreja Evangélica Assembleia de Deus do Brasil (IEAD-BAM), a Igreja Evangélica Assembleia de Deus do Brasil na Amazônia (sem sigla), a Igreja Evangélica Assembleia de Deus Tradicional do Amazonas (IEADTAM) e a Igreja Evangélica Assembleia de Deus do Rio de Janeiro (IEADRJ, apelidada de Assembleia do Rio Jordão, pois o Rio Negro seria o *Rio Jordão brasileiro*). Até 2014, a maior parte dessas assembleias possuíam mais de três filiais espalhadas na cidade-sede de SGC, sem contar as que singravam o ARN e seus afluentes *estabelecendo estacas e alargando suas tendas* em busca das *almas indígenas*. Além dessas, são emergentes na cidade algumas neopentecostais como as *universalmente*, aliás, *mundialmente* conhecidas Igreja Mundial do Poder de Deus (IMPD) e Igreja Universal do Reino de Deus (IURD).<sup>19</sup>

A maioria dessas igrejas – talvez com exceção da Igreja

---

18 A Igreja Católica, especialmente através das missões salesianas (mas não tão somente), também se utilizaram historicamente de diversos expedientes para demonizarem aspectos da cultura indígena do ARN. Atualmente, contudo, a estratégia da Igreja Católica é, de modo geral, a de auxiliar na *revitalização da cultura indígena*. Para maiores detalhes acerca das missões católicas no ARN, ver, especialmente: WRIGHT, 1992; CABALZAR, 1999; e também: LASMAR, 2005; CABALZAR, 2009.

19 Acompanhei a fundação da IMPD, em 2013, e diversas atividades de ambas, bem como das demais acima referidas e de todas as outras igrejas da cidade. Vale realçar, ainda, que algumas dessas assembleias tinham características do neopentecostalismo, assim, ainda que auto-denominadas assembleias, talvez pudessem ser consideradas neopentecostais – ou *assembleias neopentecostais*.

Batista da Bíblia – tem como público predominante as pessoas indígenas. Algumas dessas instituições investem com mais vigor que as outras na atração desse público. Um exemplo marcante, que relato aqui, está em uma das estratégias da matriz da IURD na cidade (a matriz é liderada por um pastor não-indígena, e tem uma filial gerida por um pastor de etnia *Tukano*). No caso em tela, observei que determinadas datas do mês eram privilegiadas para o evangelismo de indígenas, como os dias de recebimento de Bolsa Família e aposentadorias,<sup>20</sup> quando membros da matriz da IURD iam de *pick-up* até barracões em que estavam situadas as pessoas indígenas afim de conduzi-las a cultos na igreja.

Dentre outras, uma das coisas que me chamaram a atenção no discurso da IURD e de outras igrejas da cidade era a concepção de homossexualidade ou “homossexualismo” como *pecado e abominação*, algo claramente interdito e que tinha influências *demoníacas* ou *de macumbaria* (friso que no contexto de SGC esse termo, “importado” das religiões afro-brasileiras, assume diferentes sentidos, relacionando-se, por exemplo, à pajelança<sup>21</sup>). Falar sobre homossexualidade, em si, já sinalizaria para que, apesar do tabu e interdição em se admitir que há indígenas homossexuais, el@s existem. E (con)vivendo em SGC em parte de 2013 e 2014, não foi uma surpresa conhecer indígenas homossexuais que viviam ou visitavam a cidade. Conheci indígenas homossexuais em festivais de cultura indígena e em associações de bairro que produziam caxiris e outras bebidas fermentadas. Estas pessoas também frequentavam, muitas vezes, a Igreja Católica e/ou alguma(s) da(s) igreja(s) evangélica(s) mencionada(s). Contudo, como era de se esperar, tais pessoas homossexuais não faziam sua *assunção gay* nas igrejas. Entretanto, além de indígenas que não se identificavam como homossexuais, conheci outras pessoas indígenas que não se encaixavam no sistema sexo-gênero outorgado no nascimento – e que aqui, com fins heurísticos e didáticos, convencionamos como entre-gêneros.

As narrativas que escutei demonstraram o desejo de *se aceitar e se assumir mulher*, mas não podendo fazê-lo por receio do preconceito e intolerância. Algumas das pessoas entrevistadas, em um contexto não-indígena, provavelmente seriam consideradas (e talvez se considerariam) *transgêneras*, no sentido de *trans-*

---

20 Não há dias fixos para recebimento de Bolsas Famílias, mas muit@s indígenas desciam o ARN em direção à SGC nos mesmos dias, já que, em muitos dos casos, vinham em grandes grupos.

21 E por vezes, aos *benzimentos*, que na sociocosmologia local faz parte da pajelança.

gredirem normas e expectativas sociais relacionadas ao sistema sexo-gênero de nascimento ou gestação, ou consideradas, ainda, tendo uma identidade *transexual* ou *travesti*. Mas, pelo que conversei algumas vezes com essas duas pessoas, elas não se situavam necessariamente como pessoas *trans* – já que entendiam que para tal deveriam adaptar seus corpos ao gênero de auto-identificação; e nem se sentiam adaptadas ao sexo-gênero outorgado no nascimento: identificadas socialmente como “meninos” ao nascer, se sentiam *mulheres*, ou com um *devir mulher*, ao mesmo tempo em que sabiam-se *não-mulheres* pela impossibilidade de suas imagens corporais refletirem/expressarem suas identidades. Seus lugares identitários de gênero talvez refletissem uma mescla de *entre-lugares* e de *não-lugar*.<sup>22</sup> Na segunda narrativa, o sonho mesclava gênero e religião: “seria mulher e evangélica”: dois lugares sociais bem-definidos, mas naquela concepção, impossíveis de se alcançar. Escutei outras narrativas que demonstravam sentimentos de inadequação social ao sistema sexo-gênero imputado no nascimento. Em uma história contada por uma pessoa que foi designada “menina” ao nascer, mas se percebe como “homem”, experiência que em um contexto não-indígena possivelmente seria designada como a de um *homem trans*,

**“Eu não sei o que eu sou. O que eu sou?”**

Aqui nesta cidadezinha feiosinho não sei se tem como eu. Mas esta minha colega daqui também não sei se é menino ou menina. Mas eu não sei se tinha mais menina que era menino não, assim. Minha família tem muito preconceito mesmo. A minha mãe tem muito, por isso que eu sou muito triste. A minha mãe não aceita. A minha mãe não aceita do jeito que eu sou, do jeito que eu quero ser, do jeito que eu quero viver. Briga muito comigo. De querer me matar. Quer dizer, ela quase me matou com vassoura na minhas costas, de tanto eu apanhar, mas eu sobrevivi. A minha mãe não aceita não. Bateu muitas vezes. De vassoura. Fala que eu tenho de ser menina. Que nasci menina. Ela fala que nunca vai aceitar uma... ela nunca vai aceitar uma tipo nora como mulher, como diz ela mesmo. Esse negócio, ela nunca vai aceitar. A minha mãe nunca vai aceitar do jeito que eu sou, ela já falou muitas vezes pra mim: para de curtir mulher, tu nem é homem, tu é mulher, tu já é feia, para de ficar com menina. Só que eu sou boba logo, eu não sei o que eu sou, quer dizer, eu já entendi o que eu sou, do jeito que eu

---

22 Para o conceito de *entre-lugares*: BHABHA, 1998; acerca do conceito de *não-lugar*: AUGÉ, 1994.

fui feita, só que minha mãe nunca vai aceitar. Comigo tem mais cinco irmãs. Nasci muito diferente, não pouco. Sou menino? Me sinto menino. Às vezes sinto menino, nunca sinto que sou menina. E quero namorar menina. O que eu sou? Eu moro bem nessa rua de barrinho, logo. Por isso que eu sou tão esquisita também, porque a minha rua é pobre, é pobre. Eu falei eu sou esquisita, pobrinha. Você falou que eu não sou esquisita. Eu sou do jeito que Deus me fez. Eu vou querer chorar, para (INDÍGENA A., entrevista a Maranhão Fº, 2014).

Como vemos, outorgada sob o rótulo “menina” ao nascer, e socialmente ainda identificada como “mulher”, essa pessoa, que se vê masculina e homem, sente-se assim ao mesmo tempo em que identifica sua vivência como algo impossível ou socialmente impossibilitada. Cabe ressaltar que essa pessoa, talvez de modo pejorativo, era chamada por suas colegas como *menina-macho* (termo que traz relação com vocábulo de significado semelhante no idioma de sua etnia). Saliento ainda que não foi possível identificar claramente, em sua sensível (e sensibilizada) narrativa, o quanto o discurso católico, da religião de pertença de seus pais, e a sociocosmologia de sua etnia, refletiam na violência sofrida por esta pessoa – mas depreendi, a partir da conversa com outras pessoas, que tanto a concepção católica como a de sua etnia reverberavam no modo como ela era socialmente tratada. No caso desta pessoa, ela me pareceu não conseguir *ler e legitimar* seu gênero e sexualidade de auto-percepção, questionando a quem a entrevistou: “o que eu sou?” Como nos exemplos anteriores, parece haver um sentimento identitário que caminha *entre-lugares binários de gênero* e um *não-lugar generificado*, o que causa-lhe desconforto e insatisfação. Além disso, como em outras narrativas escutadas, a questão do gênero parece firmemente imbricada à orientação sexual. No caso desta pessoa, designada “menina” ao nascer e sentindo-se homem, sua preferência sexual recaía por mulheres (mas não tão somente), assim como em relação a uma pessoa entrevistada que, designada “menino” ao nascer e sentindo-se mulher, possuía preferência por homens (mas não tão somente). Já no caso de uma terceira entrevistada, ela se sentia (se sabia) mulher mas tinha interesse unicamente por homens. Isso pode demonstrar que, nos três casos, as pessoas se interessavam (ao menos prioritariamente) por pessoas identificadas como sendo *do outro sexo/gênero, oposto* ao de *auto-identificação majoritária* (digo majoritária pois em todos os exemplos as pessoas pareciam se situar em uma mescla de

*entre-lugares de gênero e sexualidade e não-lugar de gênero e sexualidade*), ou seja, possivelmente sentiam-se hétero (na concepção de que pessoas hétero são as que tem interesse por pessoas do sexo/gênero oposto), mas ao mesmo tempo, nos dois primeiros casos, *transparecia* o discurso de que estas pessoas se sentiam mulheres mas eram *gays*, ou que mesmo sentindo-se mulheres, sabiam que não eram mulheres – e por esta razão, ainda que idealmente se sentissem mulheres hétero, em algum lugar mais próximo do que entendiam como real se sabiam homens e *gays*. Acerca de outras pessoas que viviam na cidade e se sentiam de sexos/gêneros distintos dos assignados ao nascer, contaram que

**“Chegavam a bater direto neles”**

Pelo menos o que eu via realmente do (nome masculino) e do (nome masculino), que na época se vestiam de mulher, era que as pessoas não gostavam mesmo. Não gostavam mesmo, chegavam a bater direto neles. Eu cheguei a andar com eles já, beber, mas nunca me agrediram, nunca levantaram a voz comigo, não sei se pelo fato de eles entrar logo de cara assim, de mulher. E eu não fico de mulher (INDÍGENA B., *entrevista a Maranhão F*, 2014).

Como comentado, há um grande tabu e interdição na cidade ao que é entendido como homossexualidade indígena (e os fluxos de gênero costumam, como ocorre na sociedade em geral) se [con]fundir com homossexualidade), e em casos em que a pessoa indígena é (re)conhecida como alguém que se veste ou tem costumes entendidos como do sexo/gênero oposto, elas são muitas vezes vítimas de violência não só simbólica como física. Escutei várias narrativas de pessoas indígenas que, sentindo-se de “outro sexo”, foram agredidas violentamente por familiares e expulsas de casa. Em muitos desses casos, ou a pessoa se adaptava ao sexo-gênero imputado, ou se via obrigada a se mudar para alguma cidade distante de SGC. Muitas iam a Manaus a fim de financiarem suas cirurgias de adequação estética ao sexo/gênero de auto-identificação, trabalhando, na maioria dos casos escutados, com programas sexuais. O discurso religioso parecia influenciar, ao menos no contexto rural-urbano típico de SGC, na concepção de que a experiência homossexual (inclusive aí a experiência entre-gêneros) é interdita por Deus. Como escutei em uma cerimônia da IURD,

**“Menino de menina corrige e traz prá igreja”**

Pai, mãe, o mundo hoje tá assim. O menino, se a irmãzinha

tem uma bonequinha, quer brincar com a boneca, se a menina tem boneca. Tem menino que quer usar a roupinha da menina. Ficar correndo com as menina. Vai na escola, quer brincar com coisas da menina. Pai tem que educar. Precisar usa a varinha. A Bíblia não condena. Até fala que pode usar. Precisa correção. Como Deus ensina. Mas não pode. Homem é homem, mulher é mulher. Menino de menina corrige e traz pra igreja.<sup>23</sup>

O discurso religioso acerca da homossexualidade (no contexto local denominado “homossexualismo”, como na maior parte dos discursos católicos e evangélicos), demonstra, em muitos casos, que a “profilaxia”, nessa concepção, *transita* entre correção em casa (através da *varinha*, em alguns casos) e correção na igreja. Para tal, é fundamental que a criança que brinca ou se comporta fora dos padrões esperados ao sexo/gênero de outorga seja integrada ao *corpo* da igreja e entenda que *corpo* e comportamento de menino é de menino, e *corpo* e comportamento de menina é de menina. No mesmo sentido, é conveniente à pessoa indígena que demonstra inadequações relacionadas à sexualidade e/ou gênero, que seja acolhida na igreja afim de que se *cure e liberte*, o que se conecta à necessidade de *pregar o evangelho em todos os cantos de São Gabriel*.

Algumas narrativas que escutei demonstraram que as pessoas indígenas entre-gêneros e as homossexuais até poderiam frequentar uma igreja evangélica se entendessem que seriam aceitas como elas são, mas com receio de não se sentirem adequadas e sofrerem discriminação, preferem não participar. Denotam também que, na concepção da maioria das pessoas na cidade, o sentir-se mulher ou travestir-se de mulher é relacionado a ser homossexual (e numa lógica binária cis/heterossexual, a pessoa assignada “homem” mas que sente-se mulher, apreciaria homens). Duas entrevistadas comentaram sobre uma pessoa indígena que passou, não só por uma igreja evangélica, mas por um ministério emergente de uma igreja neopentecostal nova na cidade, que visava a “cura e libertação de vícios” – sendo o “homossexualismo” visto como um desses vícios, e as pessoas travestis como “homossexuais radicais”.

“Eles querem que eles virem hétero, arruma até namoradinho pra ele”

Ele foi pra igreja e virou (nome masculino) e a gente não

---

23 *Nota de caderno de campo*. Cerimônia matinal dominical em IURD de SGC, fevereiro de 2014.

sabia que era (nome masculino) o nome dele, na verdade. Quando ele chegou assim ele era uma menininha, vestidinha de bermudinha de homem e blusinha normal, parecia uma machudinha, mas a gente sabia que era um menininho, com o cabelinho bem por aqui. Isso há uns cinco anos atrás, quando ele veio da comunidade pra cá. A gente achava que era menina. Ele é (nome da etnia). Os (nome da etnia) são os mais *gay* que tem. Tem vários que são mulher. Os (nome da etnia) é a etnia mais homossexual, mais que a (nome da etnia), (nome da etnia) tem bem pouco. A informação que eu tenho é que são mais (nome da etnia), por eles ainda andarem nu, entendeu? Aí estimula bastante. Se eu tivesse lá e visse um homem nu, aí meu Deus do céu! Já tá lá nu mesmo... (risos). Deus me livre. Nessa igreja que o (nome masculino) ia e que fizeram ele ficar menino tem muito gayzinho lá, eles querem que eles virem hetero, arruma até namoradina pra ele. O (nome masculino) até namorou, disse que ia casar, não sei o que. Agora é funkeira, dança *funk, funk, funk*. Já está com o nome de mulher de novo (INDÍGENA C., *entrevista a Maranhão Fº*, 2014).

A história contada demonstra que, em SGC, tem se investido na conversão de sexualidade e gênero de pessoas indígenas que não se “encaixam” em dadas expectativas sociais – mas ainda assim, nem sempre tais ministérios obtém êxito em suas empreitadas: “fizeram” a pessoa indígena acima mencionada “ficar menino”, mas, após um certo tempo, ela “já está com o nome de mulher de novo”. Conversei com uma pessoa indígena que passou por um desses ministérios que tem chegado na cidade com o intuito de realizar “cura e libertação” de indígenas homossexuais, e, também, de indígenas travestis – lembrando que para a maior parte das pessoas evangélicas, e da sociedade em geral, a travestilidade costuma ser concebida (talvez melhor dizendo, [con]fundida) com a homossexualidade.<sup>24</sup> Sigamos um fragmento dessa entrevista.

“Querem que eu morra e só fique aquele menino”

Meu perfil no Facebook já foi (nome feminino), aí depois quando voltei à igreja virou (nome masculino) de novo, e

---

24 Lembro que os termos indígenas homossexuais e indígenas travestis (nesta concepção, tipos de homossexuais “radicais”) são termos utilizados pel@s própri@s missionári@s indígenas que entrevistei – mas que há múltiplas experiências de entre-generidade possíveis entre as pessoas indígenas, como entre as não-indígenas. Recordo também que, em dadas concepções não-indígenas, presentes nos estudos de gênero e discursos ativistas LGBT e das próprias pessoas travestis, existam travestis com quaisquer orientações sexuais e/ou afetivas.

agora, que faz meses que não vou lá, já tou querendo de novo colocar (nome feminino). Mas o pessoal aqui em São Gabriel briga muito comigo. Todo mundo fala que prefere que eu seja (nome masculino). Não deixam eu me assumir como mulher. Mas eu sou mulher. Mesmo que eu não pareça muito. Mas eu sou. Mas no momento estou assim entre os dois (INDÍGENA D., *entrevista a Maranhão Fº*, 2014).

Perguntei como foi sua experiência na igreja e escutei um sintético “querem que eu morra e só fique aquele menino (idem, 2014).” Após escutar essas narrativas, muitas questões me inquietavam em relação à *conversão* de sexualidade e de gênero de indígenas por parte do pessoal evangélico de SGC. O que motivava na última narradora a conversão a menino após se identificar como menina? E posteriormente, o que a motivou a contar que se sente ainda menino mesmo com os diversos estímulos na cidade para que o menino permaneça dentro e fora dela? Porque era tão importante para @s nativ@s de SGC que a menina deixasse de existir? Não tive respostas conclusivas a este respeito, ao menos até este momento – mas é algo a se *repensar* numa pesquisa futura. De todo modo, também me inquietavam as possíveis motivações de indígenas que iniciavam seus trabalhos de cura e libertação de homossexuais (e travestis) na cidade, então, fui conversar com alguns/mas del@s.

“Tem diversos demônios – Estudos de Malafaia e Feliciano”

aqui na igreja a gente trata dos jovens indígenas de São Gabriel, da sede e das comunidades. Evangeliza e cuida dos jovens que tem envolvimento com *crack*, cola, cocaína, com álcool e até com homossexualismo. Sim, por que dizem que não existe índio homossexual mas existe sim. Então a gente procura tratar todo este pessoal. É ministério de cura e libertação mesmo (MISSIONÁRIO@ INDÍGENA A., *entrevista a Maranhão Fº*, 2014).

Nessa concepção, a homossexualidade é algo a ser *curado*, assim como o vício do álcool, da cocaína, da cola e do *crack*. Outr@ missionari@ complementou:

a primeira igreja que converteu homossexual e provou pra SGC que há demônio foi a (nome da igreja), porque no tempo que eu moro aqui, eu nunca ouvi testemunho de ninguém em dizer que homossexual se converteu e virou homem, só de fora já, mas aqui não, porque é horrível esse negócio de preconceito. O nosso foco não é ver o que a pessoa é, não é ver o comportamento dela, mas sim ver o que está por traz disso tudo, a

parte espiritual. O demônio existe, existe. Ele age na vida da pessoa? Age. De diversas formas. Não tem como dizer que a pessoa é Santa por olhar ela não, tem que explicar do modo espiritual. O nosso foco é fazer com que as pessoas entendam que isso é um demônio atrás dela, é a forma do carinho, do amor, acolher, é o que muitos não fazem. Antes viam o homossexual assim, vai te libertar, vai procurar salvação, ou seja, joga toda a responsabilidade pra cima do homossexual, ele não prega assim: “meu irmão, bora comigo ali, vamos orar pra ver se isso...”. A gente tem esse objetivo, de convidar a pessoa em vir ter com a gente pra depois ele próprio se descobrir se aquilo é certo ou errado. Da mesma forma diversos alcoólicos entram na igreja. Se ele descobrir que aquele demônio é o Zé Pilintra, ele próprio vai pedir de Deus que não quer mais isso (MISSIONÁRI@ INDÍGENA B., *entrevista a Maranhão F°*, 2014).

Solicitei @o missionári@ que comentasse mais sobre as razões espirituais e como el@ havia aprendido as relações entre homossexualidade e influências demoníacas.

Tem diversos demônios. Eu tive a oportunidade de ver vários estudos de homens de Deus, como o pastor Marcos Feliciano, Malafaia e diversos outros. Diversos estudos mostram que pro cara ser homossexual vem desde a infância, o que influencia muito isso é a própria televisão que é uma porta, uma janela aberta pra Satanás entrar na vida da pessoa. Se você pegar uma noveleira e um crente que assiste novela é a mesma coisa. Se ela descobrir o que age por trás daquilo lá é tudo armação do diabo pra pessoa (Idem, 2014).

Os estudos de homens de Deus como Malafaia e Feliciano são encontrados de duas formas principais pelas pessoas indígenas evangélicas de SGC: através da internet da cidade, de conexão bastante precária, mas oferecida em cerca de cinco lan houses e acessada em casa, caso se pague plano mensal; e a partir de DVDs gravados, vendidos na única gospel shop da cidade, dirigida por um membro não-indígena de uma das igrejas locais. Mas, como vimos, o ministério tem outros focos de cura e libertação, além de alcoólatras e viciad@s em cocaína, cola e crack, que são as pessoas “dominadas pelo homossexualismo” – inclusive as que convenciamos aqui como entre-gêneros. Na ocasião, @ missionári@ falou da conversão de “um irmão indígena que

se vestia de mulher porque era possuído por uma pombagira (MISSIONÁRI@ INDÍGENA A., entrevista a Maranhão Fº, 2014)".

"Quem tava possuindo o corpo dele era a Pombagira Lady Gaga"

Irmão Edu, este irmão travesti é o único assim da cidade hoje em dia. Aliás, era, porque a gente converteu ele prá graça do Senhor. Hoje em dia ele não tem frequentado, mas ficou vários meses aqui conosco. Cortou cabelo, ganhou várias roupas bonitas de homem. Hoje se veste de homem. Mas quase não sai de casa, pelo que eu sei. Faz tempo que não vejo ele. É o irmão (nome masculino). Este irmão travesti era possuído pela Pombagira Lady Gaga. Por que é isso: Deus faz o corpo do homem mas influenciado pelo diabo ele vai e deforma. O corpo é possuído por pombagiras como a Sete Saias e a Lady Gaga. Que era o caso deste irmão. Quando ele chegou na igreja, e o pastor colocou a mão na cabeça dele, ele vestido de mulher, o demônio manifestou, e disse que quem tava possuindo o corpo dele era a Pombagira Lady Gaga (idem, 2014).

Outr@ missionári@ explicou que a travesti indígena estava possuída por uma legião composta por algumas pomba-giras, destacando-se uma que possuiria o próprio nome feminino da travesti, e outra, a Pomba-gira Lady Gaga – e em determinado momento, a pomba-gira assumiria esses dois nomes concomitantemente.

"Quem tá mais aí contigo?"

O (nome masculino da pessoa indígena) foi o primeiro, esse foi o primeiro. Ele era travesti, tem foto dele de mulher aí, tudinho.<sup>25</sup> Só que parece que ele caiu de novo, porque ele saiu dessa igreja e foi prá (nome de outra igreja). Lá não tem esse mesmo processo que a gente tem, de libertação, que a gente vê, e gente chega na pessoa e fala: "eu posso orar por ti?". Se ela disser que pode a gente entra com tudo. Eu queria achar ele pra conversar com ele, pra resgatar ele. O (nome masculino d@ indígena) manifestou na igreja, foi muito feio, ele manifestou lá e o pastor pediu pra ele identificar pra os demônios se identificar, quem são vocês. "Em nome de

---

25 Em outra ocasião, @ missionári@ me apresentou fotos da cura e libertação da travesti indígena.

Jesus,” ele falou assim: “eu sou (nome feminino d@ indígena), o demônio pombagira (nome feminino d@ indígena)”. Eu nunca tinha ouvido falar esse nome. “Eu sou (nome feminino d@ indígena)”. “Quem tá mais aí contigo?” “Lady Gaga”. “Tá aqui comigo Lady Gaga”. Todo mundo tá de testemunho, (nome feminino d@ indígena) Lady Gaga. Por isso que Lady Gaga sempre faz aquele sinal assim no olho dela, três vezes. Tudo ali é diabólico, ela aparece no clipe dela com uma pintura de estrela, é um bode de cabeça pra baixo, é uma subliminar, ela tá representando a deusa grega que faz esse gesto também. Tem muitas coisas (idem, 2014). Eu nunca tinha ouvido falar isso. Mas o tranca-rua, exu caveira prejudicam muito a vida da pessoa homossexual, muito mesmo. Porque assim, se entra um pra fazer a cabeça do homossexual, aí da brecha pra todos, entra o espírito da prostituição, entra da... de tudo, tudo que não presta. Por isso que a gente fala às vezes de legião. Tem uma legião, não é um só, são muitos, diversos. No caso dele que era travesti era mais forte, porque custou demais pra ele sair do corpo dele. Por mais que ele estava determinado em querer aquilo, o demônio não queria sair. O processo de libertação dele foi em uma semana, ele foi liberto em uma semana. A gente provou, ele não quis saber mais de roupa feminina, ele não quis saber de mais nada que era feminino. Tinha cabelo comprido, cortou, ficou como homem, né. Falou em casamento, tava namorando. Tava de gracinha pro lado de uma irmã da igreja. Ele falou m casar, mas não deu o primeiro passo de buscar realmente. Aí ele resolveu sair da (nome da igreja) e foi pra essa outra, aí caiu, né. Difícil, irmão, essa vida é difícil (MISSIONÁRIO@ INDÍGENA B., *entrevista a Maranhão Fº*, 2014).

Passando pela Pomba-gira Lady Gaga, Feliciano e Malafaia, as falas das pessoas indígenas que convertem gênero e sexualidade de outras pessoas indígenas demonstram, dentre outras coisas, uma concepção teológica que denominei, rasurável e provisoriamente, de *cishet-psi-spi*, caracterizada por um discurso cis/heteronormativo conectado à pressupostos das áreas *psi* e espiritualizantes de cunho demonizante (MARANHÃO Fº, 2014, 2015a, 2015b, 2015c).<sup>26</sup> Tal teologia tem um caráter normativo

---

26 No caso da teologia de missionário@s de “cura” de SGC, provavelmente seja melhor falar em uma *teologia cishet/spi*, visto que o discurso amparado nas áreas *psi* não se mostrou predominante – ainda que os vídeos de *pastores abençoados como Malafaia e Feliciano* tragam recorrentemente discursos (supostamente) amparados em tais áreas.

*binário*, para usarmos um termo do gênero: *ou* se é da pomba da paz *ou* se é da pomba-gira, *ou* se é das trevas *ou* se é da luz, *ou* se é da Lady Gaga *ou* se é de Jesus.

Nas concepções de missionári@s indígenas que visam *curar e libertar* indígenas que sejam entendid@s como homossexuais ou cujos corpos e identidades de gênero estejam em *assimetria* com os planos e normas de Deus, sua missão é *corrigir o curso do rio* afim de possibilitar que tais pessoas *fluam* para a casa do Senhor: o diabo estimula a *deformação* da identidade, mas a igreja está lá para atuar nas *obras de reforma*.

As narrativas d@s indígenas que passam por conversor@s, muitas vezes também indígenas, é de sofrimento e possível *desterritorialização*: seu lugar identitário parece ser, mais que um *entre-lugares*, um *não-lugar*, e todo mundo quer um cantinho prá chamar de seu. Principalmente quem se acostuma a pensar que *fora do binário não há salvação*. Pessoas indígenas que, de uma forma ou de outra, não conseguem *ler* ou *legitimar* seu gênero (ou melhor dizendo *ler-se* ou *legitimar-se* como *mulher* ou *homem*), talvez possam ser vistas no âmbito do *desregramento*, pois escapam, de formas diferentes, às expectativas binárias do *cis-tema*:<sup>27</sup> muitas vezes, a partir do *sagrado*, se veem no âmbito do *desregrado*. À contragosto, pois sabem-se e querem permanecer binárias, crendo que o sexo/gênero “de nascimento” é algo *molhado pelo Criador*.

As vozes de pessoas indígenas entre-gêneros aqui apresentadas demonstram, ao menos aparentemente, que em contradição com seus anseios, estas não se sentem empoderadas o bastante para realizarem uma *peregrinação/conversão* de gênero relacionada a uma *assunção*: há o receio de que, ao se assumirem de um sistema sexo/gênero diferente daquele outorgado no nascimento, se tornem alvos de violência.

## Considerações inconclusivas

Procurando realizar uma costura do texto até aqui, é de realce sinalizar que as (re/des)conexões de gênero e religião são (re/des)feitas a partir duma mescla entre determinados discursos religiosos/sexuais/generificados e as próprias subjetividades/desejos das pessoas, em uma rede de tensões e negociações que

<sup>27</sup> Cis-tema é um termo nativo utilizado, usualmente, por pessoas transgêneras não-indígenas, dentre outras, para se referir ao sistema sexo/gênero fundamentado na cisnormatividade.

apresentam interpelações, regimes de validação do crer, falhas e sucessos enunciativos e a mistura entre agência da pessoa e agência da agência religiosa, remetendo à *identidade sob sutura* de Hall (HALL, 2000). O *ponto de sutura* entre fazer, desfazer e refazer gênero conectado com religião, o veículo que conduz à (re/des) carpintaria identitária de pessoas entre-gêneros, ao menos ao que parece, é o corpo (ainda que não-*transicionado*). Surge a provocação: existe corpo não produzido por discursos e desejos?

Falando em corpo, @ leitor@ decerto já escutou a expressão “sai desse corpo que ele não te pertence”. Mas fica a questão: A *quem pertence* o corpo (mesmo não-*transicionado*) das pessoas indígenas que aqui convencionamos como entre-gêneros? À própria pessoa, a Deus ou ao Diabo?<sup>28</sup>

Nas concepções de missionári@s de *cura e libertação*, signatárias do que chamei provisoriamente de *teologia cishet-psi-spi*, ou seja, fundamentada nos pressupostos da cis/heteronormatividade e de concepções espiritualizantes (de caráter demonizador) e advindas das áreas *psi*, o corpo é *morada* de entidades como a pombagira Sete Saias ou a pombagira Lady Gaga. E ser possuíd@ por tais entidades significa ter (d)efeitos no corpo e n’alma – que são reflexos um do outro. Deus cria um binômio corpo/alma, o Diabo *deforma*, mas a igreja está lá para auxiliar nas *obras de reforma* – corrigir a alteração corporal que reverbera no espírito.

Mas como tais pessoas absorvem as declarações de que estão “possuídas pela pombagira Sete Saias?” ou que estão “*deformadas* e precisam *reformatar* tudo?”<sup>29</sup> Como *o que é prescrito* atua n@ corpo/alma *proscrit@s*? Como tais pessoas leem e legitimam (ou não) sua identidade através do corpo?<sup>30</sup> Em alguns casos, tais pessoas se veem num *não-lugar*: “não sei o que sou. O que eu sou?”. Esta *situação não-binária* não é voluntária nem desejada/desejável.<sup>31</sup> Tal pessoa parece não conseguir *ler* seu sistema sexo/

28 Prossigo este diálogo em texto anterior (2016).

29 Escutei esse tipo de composição de frase diversas vezes durante o trabalho de campo em ministérios de “cura e libertação” de travestis e/ou de homossexuais.

30 Realço que identidade e corpo, na maioria das concepções que escutei, não são coisas distintas. O corpo *faz parte da identidade*.

31 Tal situação, de certo modo, pode ser descrita como uma *situação não-binária*: “não sou homem e nem mulher” – lembrando que na não-binariedade há um espectro bem amplo de identidades, expressões e situações que ultrapassam uma declaração como “não sou homem e nem mulher”. A pessoa passar ou estar numa *situação não-binária* não quer dizer que ela tenha uma identidade não-binária. Ao contrário, tal situação pode evidenciar que a pessoa tem parâmetros binários fortemente constituídos e que se sente muito *desconfortável* por não atender, em seu julgamento ou de outrem, a tais parâmetros.

gênero/corpo/alma nem *legitimar* sua experiência identitária pois *aprendeu* que esta lhe é impossível e/ou interdita. Tal vivência lhe é, aparentemente então, ilegível e ilegítima.<sup>32</sup>

Em outros casos, a pessoa parece ter maior ancoragem em relação à sua auto-percepção identitária: “meu sonho é ser mulher”, mas sabe que, por conta da iminente discriminação e intolerância, mesmo que se *aceite*, não deve se *assumir* perante as demais pessoas do coletivo. Claro que enunciações/descrições/prescrições que regem e *pregam* que a pessoa está com o *diabo no corpo* podem falhar, não surtindo os efeitos desejados pel@s enunciador@s. Se em um momento a pessoa indígena diz “eles querem que eu morra e só fique aquele menino”, em outro, ela anuncia: “eles não param de pegar no meu pé aqui na cidade, mas eu ainda vou ser eu mesma (INDÍGENA D., *entrevista a Maranhão F*, 2014)” – o que demonstra outro exemplo do que a pessoa indígena pode *fazer* com o que o discurso religioso (que é simultaneamente generificado e sexual) *faz* (ou procura fazer) dela.

“Finalizando”, se é que consigamos vislumbrar um “fim” em um assunto do tempo imediato (e tão pouco estudado), a única coisa certa é que muito mais poderia ter sido melhor dito. Mas o campo está (em) aberto, pronto a novas sementeiras, e estímulo nov@s pesquisador@s a aprofundarem estudos acerca das (in) tensas relações entre gênero e religião / religiosidade em contexto indígena – ou melhor, em um contexto que é um *mix* de sociocosmologias indígenas e não-indígenas, impactado com o crescente avanço (neo)pentecostal e a reverberação de discursos de pomba-giras, malafaias e felicianos.

## Agradecimentos

Agradeço a todas as pessoas indígenas que gentilmente colaboraram através de narrativas generosas e esclarecedoras. *Dedico* este texto a todas as pessoas indígenas que não se sentem adequadas ao sistema sexo/gênero outorgado no nascimento.

---

32 Há dezenas de textos, especialmente da área de etnologia indígena, que discorrem acerca da questão do corpo de pessoas indígenas, e que em uma análise mais aprofundada que esta, devem ser levados em conta. Um exemplo é: SEEGER; DA MATTA; VIVEIROS DE CASTRO, 1979.

## Referências Bibliográficas

AUGÉ, Marc. Não-lugares: Introdução a uma antropologia da supermodernidade. São Paulo: Papirus, 1994.

BHABHA, Homi K. O local da cultura. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

CABALZAR, Aloísio. Filhos da Cobra da Pedra: Organização social e trajetória Tukyua. São Paulo, 2009.

\_\_\_\_\_. O templo profanado: missionários salesianos e a transformação da maloca tuya. In: WRIGHT, Robin (Org.). Transformando os Deuses. Os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil. Campinas: Editora da UNICAMP, p. 363-396, 1999.

FERNANDES, Estevão Rafael. Homossexualidade indígena no Brasil: desafios de uma pesquisa. In: Novos Debates. Fórum de debates em antropologia, p. 26-34, 2014.

FRY, Peter; MACRAE, Edward. O que é homossexualidade? Coleção Primeiros Passos. São Paulo: Editora Brasiliense, 1985.

HALL, Stuart. Quem precisa da identidade? In: SILVA, Tomaz. Tadeu da (Org.) Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais. Petrópolis, Vozes, 2000.

LANZ, Letícia. O corpo da roupa: a pessoa transgênera entre a transgressão e a conformidade com as normas de gênero. Dissertação (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2014.

LASMAR, Cristiane. De volta ao Lago do Leite: Gênero e transformação no Alto Rio Negro. São Paulo: UNESP, 2005.

MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque. Anotações sobre a "inclusão" de travestis e transexuais a partir do nome social e mudança de prenome. In: Maranhão Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). Dossiê (In) Visibilidade Trans 1. História Agora, São Paulo, v.1, n. 15, p. 29-59, 2013.

\_\_\_\_\_. Apresentando conceitos nômades: entregêneros, entremobilidades, entresexos, entreorientações. In: MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). Dossiê Gênero e Religião. História Agora, São Paulo, v.1, n. 14, p. 17-54, 2012a.

\_\_\_\_\_. A Pomba-gira Lady Gaga e a travesti indígena: (Re/des)fazendo gênero no Alto Rio Negro, Amazonas. Mouseion, Canoas, n. 22, dez. 2015, p. 151-175.

\_\_\_\_\_. “Educar corretamente evitando aberrações”: discursos punitivos / discriminatórios sobre homossexualidades e transgeneridades. Paralellus, Recife, v. 6, n. 12, p. 187-200, jan./jun. 2015a.

\_\_\_\_\_. “É prá baixar o porrete!” Notas iniciais sobre discursos punitivos-discriminatórios acerca das homossexualidades e transgeneridades. Mandrágora, São Bernardo do Campo, v. 21, n. 21, p. 47-87, 2015b.

\_\_\_\_\_. “Falaram que Deus ia me matar, mas eu não acreditei”: intolerância religiosa e de gênero no relato de uma travesti profissional do sexo e cantora evangélica. In: MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Org.). Dossiê Gênero em Movimento. História Agora, São Paulo, n. 12, p. 198-216, 2011a.

\_\_\_\_\_. “Inclusão” de travestis e transexuais através do nome social e mudança de prenome: diálogos iniciais com Karen Schwach e outras fontes. Oralidades – Revista de História Oral da USP, dossiê Diversidades e Direitos, p. 89-116, 2012b.

\_\_\_\_\_. “Que sejam atendidos bem longe da gente, porque aqui não dá” – intolerâncias em relação a diversidades sexuais e de gênero. In: BRONZSTEIN, Karla Regina Macena Pereira Patriota; MARANHÃO Fº, Eduardo Meinberg de Albuquerque (Orgs.). Gênero e religião: Diversidades e (in)tolerâncias nas mídias (Vol. 1). Coleção 2º Simpósio Nordeste da ABHR. Recife: ABHR, ABHR Nordeste, 2015c.

\_\_\_\_\_. (Re/des) conectando gênero e religião. Peregrinações e conversões trans\* e ex-trans\* em narrativas orais e do Facebook. Tese de Doutorado. Programa de Pós Graduação em História Social da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

\_\_\_\_\_. Sai desse corpo que esse caminho não te pertence! Pessoas trans\* e ex-trans\* em (re/des)caminhos de gênero, corpo e alma. Revista Brasileira de História das Religiões. ANPUH, Ano VIII, n. 24, Janeiro/Abril de 2016, p. 197-219.

MOTT, Luiz. A homossexualidade entre os índios do Novo Mundo antes da chegada do homem branco. In: BRITO, Ivo, et al. Sexualidade e saúde indígenas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

SEEGER, Anthony; DA MATTA, Roberto; VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. A construção da Pessoa nas sociedades indígenas brasileiras. Boletim do Museu Nacional, n. 31, p. 2-19, 1979.

SENE, Talita. Modos de fermentar, sentidos de embriagar e concepções de ser: Produção e consumo de caxiris entre senhoras

Tukano Oriental de São Gabriel da Cachoeira, Alto Rio Negro. Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2015.

STRATHERN, Marilyn. O gênero da dádiva. Problemas com as mulheres e problemas com a sociedade Melanésia. Campinas: Editora UNICAMP, 2009.

WRIGHT, Robin. História indígena no Noroeste da Amazônia: hipóteses, questões e perspectivas. In: Carneiro da Cunha, Manuela. História dos índios no Brasil. São Paulo: FAPESP/Companhia das Letras/SMC-SSP, p. 253-266, 1992.

# AMAZÔNIA QUEER INDÍGENA: RELAÇÕES HOMOAFETIVAS NA SOCIEDADE TICUNA

*Josiane Otaviano Guilherme*

## Introdução

São quase cinquenta mil<sup>1</sup> Ticunas que vivem em uma região que se espalha pelo Brasil, Colômbia e Peru. Mais da metade estão na região do Alto Solimões, especificamente nos municípios de: Benjamin Constant, Tabatinga, São Paulo de Olivença, Amaturá, Santo Antônio do Iça, Tonantins, Jutai e Tefé no estado do Amazonas-Brasil. Atualmente constituem o maior povo indígena do país, auto identificam-se como Povo Magüta, que significa “povo pescado com vara no igarapé na “Terra Sagrada Eware”<sup>2</sup>. Seu mito de origem conta a história de um povo proveniente do rio Amazonas, considerados descendentes diretos do Igarapé Eware. Anciões afirmam que, se um dia os “Magüta” desaparecerem, o mundo inteiro vai desaparecer. Os Ticuna mantém uma língua isolada e cultivam tradições únicas como o Ritual da Moça Nova<sup>3</sup>.

É importante ressaltar que no decorrer dos processos históricos de contatos, a interferência de igrejas como as neopentecostais mudaram as expectativas do modo de ser Ticuna. Ao invés de se preocupar com a valorização da cultura Ticuna e seus clãs, essas religiões têm entre suas preocupações a regulação da sexualidade dos indivíduos. Essas igrejas emolduram relações homoafetivas como pecaminosas. Progressivamente, o que eram casais sem intercorrências sob as linhas clônicas, se tornou “casais anormais”, “lésbicas” aos olhos religiosos e observados pelas igrejas e não pela sociedade Ticuna como “amor proibido”, não mais dentro do mesmo clã, mas dentro de seu gênero o fator de relevância na escolha das alianças conjugais.

Considerando vastas as leituras acerca da Amazônia, observa-se que raramente é abordada através da sexualidade (de todos os habitantes não índios e indígenas), sendo mais comumente

---

1 Dados fornecido no Site da Funai em 2012.

2 “Igarapé Eware” Terra considerada “Sagrado” para os Ticunas, localizado na comunidade indígena Vendaval no município de São Paulo de Olivença no Amazonas.

3 O ritual Ticuna da Moça Nova e a puberdade feminina que marca a passagem da infância para a vida adulta, quando a menina se torna mulher.

estudada a partir de perspectivas ecológicas envolvidas com a preservação da sua biodiversidade ou debates antropológicos enfatizando alteridades culturais de povos indígenas. A partir de uma abordagem sobre a sexualidade, verifica-se que se revela uma Amazônia muito mais incorporada na dinâmica global do que implícita por outras disciplinas. Em particular, esta abordagem revela uma ampliação da diversidade sexual na Amazônia.

Nas pequenas cidades como Benjamin Constant, a região com a maioria dos povos indígenas, já participaram das celebrações da parada gay sob o hino de Lady Gaga “Born This Way” em Tabatinga. Em Islandia, onde o Brasil, Colômbia e Peru fazem fronteiras geográficas e de nacionalidades (encontram-se, travestis), assistem aos jogos de futebol dominicais lado a lado com os padres católicos. Famílias Ticunas homoafetivas criam seus filhos de acordo com as filiações de clãs ancestrais. As experiências homoafetivas entre Ticunas pertencentes ao mesmo clã são a prova de que a diversidade sexual antecede a codificação internacional. O uso Amazônico na gramática internacional dos direitos sexuais envolveram diversas sexualidades muito antes da globalização, dar-lhes linguagem política e canções para dizer isso.

Lévi-Strauss (1996) mencionava que a Amazônia expôs os tristes trópicos como presa à dominação externa. É também um produtor criativo da modernidade. Expressões de sexualidades são assuntos diários e variados, revelando trópicos gays. A diversidade sexual é agitada por tendências globais ou incorporada na cultura local. A adoção do discurso LGBT na forma de Orgulho Gay indica a influência dos quadros globais usando uma linguagem internacional dos direitos sexuais.

Deloria (2004) em *Indians in unexpected places*, explorou as expectativas culturais que marcam os povos indígenas como tendo perdido a modernidade. Aqui, fazemos um exercício semelhante de desbancar expectativas culturais sobre a Amazônia, ser não moderno, especialmente quando se trata de sexualidades indígenas. Como a mulher indígena em um salão de beleza, a homossexualidade indígena surpreende, porque não é algo novo que indica modernidade em lugares inesperados.

Este artigo, portanto, propõe uma abordagem da sexualidade para repensar narrativas das “Mulheres Ticuna” homoafetivas. Primeiro, a sexualidade lança luz sobre a dinâmica global de gênero no lugar distante, onde tendem a ser negligenciada. O fato de que a política LGBT é tangível ao longo de todo o rio

Amazonas aponta para o fato de que o “local” e o “global” estão a interagir permanentemente no ato de “redefinir o outro”. A reflexão sobre as identidades sexuais quebra generalizações de nivelamento sobre a Amazônia como pré-moderno. Atividades do orgulho gay partem da imaginação de uma Amazônia a-temporal e homogênea para revelar uma sociedade diversificada e complexa que participa na política global. A metodologia aqui é tentar erradicar as fronteiras políticas e disciplinares.

Esta pesquisa oferece o cruzamento do ativismo de Manuela L. Picq, pesquisadora franco-brasileira R.I, traz a etnografia em diálogo com a política mundial. São dados etnográficos que nos ajudam a compreender melhor a questão da homossexualidade indígena Ticuna. Explorando a expressão mais ampla de direitos LGBT na Amazônia concentrados nas histórias de vida de quatro mulheres Ticuna envolvidas em relações homoafetivas.

Procurei evitar usar a palavra lésbica, por três razões: 1) a palavra não existe em língua Ticuna, e, como tal, implica na introdução de conceitos de sexualidade. Isto expressa a crença de que as palavras LGBT não são epistemologicamente neutras, mas ligadas a contextos políticos ocidentais; 2) a palavra foi fixada na sociedade Ticuna, por meio de igrejas neopentecostais. 3) O termo “lésbica” tem uma conotação negativa e tem sido usado para discriminar pessoas do mesmo sexo, tratando suas condutas sexuais como “pecaminosas”. Longe de ser parte de um discurso de direitos, a palavra é carregada com exclusões religiosas. As “Mulheres Ticuna” entrevistadas nesta pesquisa compreendem a palavra Lésbica como uma intervenção contra as relações do indivíduo de mesmo sexo. Por último, a palavra não conta para definir as sexualidades indígenas complexas<sup>4</sup>. Práticas como sexo anal ocasional durante rituais não pode simplesmente ser percebido como “sexualmente desviante” e traduzido como o comportamento homossexual. Nesse sentido, preferi pensar em termos de “Queer Indígena”, se tratando de um assunto complexo segundo a teoria (FERNANDES, 2015) do ativista de Two Spirits.

Explorar diversas sexualidades não é para pensar o indigenismo, mas para questionar as narrativas da modernidade. A diversidade sexual sempre esteve presente na vida do ser humano. Esta pesquisa etnográfica questiona a associação da modernidade com a libertação homossexual. Procurei não explicar o

<sup>4</sup> Sexualidade complexa é entendida como um assunto bastante polêmico, confuso, intrincado que basicamente ninguém quer discutir dentro e fora das comunidades indígenas.

surgimento de expressões sexuais na Amazônia como um efeito da globalização ou para provar que a região está entrando na era da modernidade global (que tem sido incorporada na dinâmica do mundo, não menos como o período da borracha). Em vez disso, espera-se desestabilizar idéias convencionais das quais a modernidade política é feita, por isso, não pode ser tomada para significar um núcleo político ocidental. Buscamos desafiar o eurocentrismo na modernidade como nos capítulos escritos por Dhawan (2015) e Correa (2008<sup>5</sup>).

Analisa-se aqui a política de sexualidade na Amazônia em três etapas; 1) aponta para as múltiplas expressões da diversidade sexual em toda a Amazônia, nomeadamente as manifestações do orgulho gay; 2) explora as experiências de quatro mulheres Ticuna que convivem relações homoafetivas. Por último, 3) sugere que a perspectiva Amazônica queer indígena, oferece análise valiosa para desafiar narrativas da modernidade. Uma vez que a expansão da borracha no rio Amazonas caiu no esquecimento como a economia da borracha entrou em colapso e o leito do rio se afastou.

## Queer indígena

Em 2011, Benjamin Constant realizou seu primeiro dia do orgulho gay, com travestis dançando ao som do hino gay “I Will Survive”, em trajes sexy e brilhantes. Mães estavam com crianças em motos buzinando, avós misturados com “lésbicas” indígenas, e jogadores de futebol desfilaram ao lado de profissionais do sexo.

Expressões sobre sexualidade tornaram-se pauta de debate na pequena cidade de Benjamin Constant, acessível apenas por via fluvial na fronteira do Brasil, Peru e Colômbia. A cidade fica próxima ao Vale do Javari, região com a maioria dos territórios indígenas. As etnias como: Marubo, Mayuruna, Kulina, Korubu, Kanamari e Matis vivem em torno de Atalaia do Norte<sup>6</sup>. Debaixo de um colorido mercado com abundantes frutos e peixes locais,

5 Defino cosmopolitismo como “uma competência transcultural de negociar a diferença cultural, um movimento, além dos entendimentos territoriais estreitos de identidade e pertencimento”.

6 O governo brasileiro (FUNAI) regula autorização para entrada na terra indígena Vale do Javari com patrulhas fluviais que só deixam passar barcos com autorização ministerial. Tem havido muito debate sobre povos em recente contato em toda a Amazônia. Politicamente prefere-se cada vez mais para se referir a eles como grupos em isolamento voluntário.

uma alta economia privada foi levantada pelo tráfico de drogas, grandes processos migratórios, e uma comunidade religiosa influenciada por missionários de todos os tipos.

O evento gerou alguns olhares confusos e sorrisos estranhos, mas não se presenciou sinais de violência. Em vez disso, o entusiasmo contagiante atraiu espectadores para se juntarem a um animado grupo, aproximadamente uma centena de pessoas, o desfile fez o seu caminho para o porto. Dificuldades com transporte impediu que mais pessoas participassem. Um grupo Indígena Ticuna da aldeia de Feijoal, distante a quatro horas de barco, não conseguiu chegar. A multidão não foi maior também, por causa de um evento competindo e muitas pessoas se dirigiam ao concurso anual para escolha da rainha em Cavallococha, Peru. *Jackie*, a rainha do carnaval, de Benjamin Constant, que tinha ganhado o concurso de rainha do ano anterior, participou novamente do concurso e venceu mais uma vez.

Não há nada de estranho sobre a diversidade sexual na Amazônia, mesmo que invoque a legitimidade das práticas globais. Diversidade sexual não é nem um fenômeno novo, nem uma importação global. Ela existe há muito tempo na cultura Ticuna muito antes da chegada dos portugueses. Fernandes (2015) traça relações entre sexualidades plurais em diferentes línguas Amazônicas. Em Tupinambá, *tibira* é um homem que tem sexo com homens e *çacoaimbeguira* é uma mulher que tem relações sexuais com mulheres. Em outras línguas têm palavras para práticas estranhas: *cudinhos* em Guaicurus, *guaxu* em Mbya, *cunin* em Krahò, *kudina* em Kadiwéu, *hawakyni* em Javaé. Vale a pena lembrar que vários antropólogos descreveram homo/bi sexualidade em toda a Amazônia (CLASTRES, 1995; GREGOR 1985). Um "queer" indígena é tangível, mesmo quando ele não tem conceituação formal.

*"Na língua Ticuna também existe palavra específica **Kaigüwecü** e homem que mantém sexo com outro homem, **Ngüe tügüma mã'êgü'é** e mulher que tem relacionamento com outra mulher"*<sup>7</sup>.

Queer indígena permeia não só a Amazônia, mas as Américas como um todo. Em Oaxaca, Mexico, Juchitán de Zaragoza são famosas pela sua aceitação de "muxes", alguns equivalentes Zapoteca de gay, que são mais visíveis do que em outros lugares, porque eles não são discriminados. Nos EUA, os nativos ameri-

---

<sup>7</sup> "*Kaigüwecü e Ngüe tügüma mã'êgü'é*" na língua Ticuna são pessoas que se relacionam com pessoas do mesmo sexo chamados desta forma como a escrita (Josi Ticuna).

canos se referem à variação sexual através do conceito de Two Spirits, e pelo menos três tribos reconheceram formalmente a igualdade no casamento para casais do mesmo sexo. O queer indígena é hoje reconhecido por instituições inter-governamentais. Em 16 de março de 2013, a Comissão Interamericana de Direitos Humanos da Organização dos Estados Americanos ouviu os testemunhos de autoridades eleitas em um painel “Situação dos Direitos Humanos de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersex Indígenas nas Américas”.

Desse modo, percebe-se que o queer indígena antecede ao quadro LGBT, que permite uma mobilização política no discurso dos direitos, o reconhecimento dos direitos civis e econômicos. Times de futebol gay, turismo “gay-friendly” e orgulho gay invocam discursos internacionais para abrir locais públicos fazendo identidades sexuais visíveis.

## Etnografia das “Mulheres Ticunas”<sup>8</sup>

Botchicüna pertence ao clã de Onça pintada (Ái) e Metchi’ina<sup>9</sup> ao clã de Mutum (Ngü’nü) respectivamente; Waire’ena pertence ao clã de Avai (Arü) e Tchore’ena pertence ao clã de Onça (Ái), nesta ordem. As mulheres, com idades entre 26 e 40 anos, vivem em comunidades Ticuna na cercania da cidade de Benjamin Constant na Região do Alto Solimões no Rio Amazonas. Essas mulheres defendem sua liberdade de escolher relações homoafetivas, resistindo a uma dominância religiosa externa que chegou a impor o que é sexualmente certo e errado.

Botchicüna “acordou” para sua sexualidade aos 16 anos, quando ela descobriu “o que é ser feliz e amada” por outra mulher. Muitas vezes ela foi expulsa de casa, sofreu discriminação de sua família e da comunidade. *“Eu era vista com desprezo, ameaçaram me espanca. Eu sempre me mantive forte, mas com o medo de revelar minha sexualidade. Me formei como professora indígena com ênfase em Antropologia, Sociologia e Filosofia dou aula na rede de ensino municipal e estadual. Ainda resido e vivo com meus pais evangélicos e aposentados”*. Aos 40 anos, ela ainda dissimula sua sexualidade,

8 Quando uso entre aspas (“Mulheres Ticuna”) estou me referindo apenas às mulheres homoafetivas.

9 Botchicüna e Metchi’ina, Waire’ena e Tchore’ena, Jackei e Tchecürana, utilizo os nomes fictícioTicuna à pedidos das interlocutoras, para sinalizar clã de pertença, uma característica fundamental na produção da identidade Ticuna, e para manter um certo anonimato que poderiam protegê-los de possíveis retaliações.

por medo de ser rejeitada.

Waire'ena e Tchore'ena, em contraste, não tiveram que esconder a sua sexualidade. Elas tinham, no entanto apoios precisaram encontrar soluções criativas para negociar seu lugar de encontro na comunidade. Ambas vivem com os pais que aceitam suas escolhas sexuais "sem rejeição", apesar das críticas religiosas dentro da comunidade. Tchore'ena nunca escondeu de sua família, que vive da agricultura e da pesca. Embora o casal tenha sido aceito por suas famílias, estas desafiam o dogma religioso que influencia formas contemporâneas de ser indígena. No início, o pai de Waere'ena era ambivalente. Às vezes ele as rejeitava, e ficava chateado sobre o relacionamento conjugal de sua filha. Nesses momentos, seu irmão ajudava a fugir. Vive ao redor de seu medo, por gostar de outra mulher, vivendo em uma família totalmente favorável ao seu relacionamento homoafetivo. No entanto, a comunidade não tem sido tão favorável como sua família. Tchore'ena e sua família são tratados com desprezo e discriminação por parte da sua comunidade, mas seus pais não se importam com as falácias e as piadinhas que a comunidade faz.

A história de sua parceira Waire'ena, de 32 anos, implica a aceitação da comunidade maior. Seu pai é um Sacerdote de uma religião chamada Irmandade de Santa Cruz, nascida do movimento messiânico criado na década de 1970 na região do Alto Solimões. Seu pai estava hesitante em aceitar sua condição, por causa das repercussões que a sexualidade de sua filha teria na comunidade. Como uma figura religiosa e política, ele se preocupava com considerações morais como honra e respeito que eram elementos para negociar a sua legitimidade e, portanto, sua posição social dentro da sociedade Ticuna e da comunidade religiosa.

"Meu pai foi muito criticado, por causa de como eu vivo minha vida, diz Waire'ena, as pessoas falavam tanto contra nós que ele quase desistiu de seu sacerdócio". "Ele finalmente falou com o padre chefe da sua Igreja, que descreveu os tempos difíceis de sua família, que estava atravessando por um "desafio de Deus". "Isso é quando ele acordou" para realidade da vida moderna, diz Waire'ena. Ele interpretou o desafio de ser o responsável por ensinar seus seguidores a respeito da tolerância de diversas formas de sexualidade, sendo todos abençoados por Deus. Seu desafio era convencer a sua comunidade a respeitar as escolhas homoafetivas de sua filha. Ele conversou com as

peçoas através de sua Igreja, pregou o amor do mesmo sexo dizendo à comunidade que: cada um pode seguir seu próprio caminho pra viver. Ele normalizou relações homo-afetivos de sua filha aos olhos da comunidade”.

Depois disso, diz Waire’ena, “as pessoas pararam um pouco de falar sobre nossas vidas, porém ainda afirma que de vez em quando os xingamentos com piadas ofensivas é praticado contra elas”.

## Regras das “Nações-clãs-Exogamia”

Na cultura Ticuna<sup>10</sup>, existem regras para os arranjos de casamento, entre elas é proibido casar com indivíduo pertencente ao mesmo clã ou pertencente a mesma metade exogâmica. Por exemplo: uma pessoa do clã de Onça (Ái) pode se casar com pessoa do clã de Arara (Ngó’ü), mas não com uma pessoa de seu mesmo clã. Esta é a chamada “regra das nações”. O clã é o princípio organizador da sociedade Ticuna<sup>11</sup>. É o clã de pertença que regulamenta as regras de casamento, princípios de sua organização social e não o sexo dos indivíduos.

O respeito às “Regras dos Clãs” é muito forte na cultura Ticuna, o mecanismo de exogamia entre pessoas de clãs diferentes respeitam as noções de casais do mesmo sexo. Na cosmologia Ticuna, casar bem é estabelecer vínculos conjugais respeitando esses princípios de organização social. De acordo com a CARVALHO (2013) “uniões matrimoniais são julgadas pelo pertencimento clânico, não pela sexualidade”.

Uniões conjugais que não seguem esta regra são entendidas como práticas clânica-incestuosas “Womatchi”<sup>12</sup>, uma relação poluidora do universo social em que interagem. Os estudiosos têm escrito sobre o casamento Ticuna a partir da perspectiva convencional de uniões heterossexuais (OLIVEIRA, 1959); (NIMUENDAJU, 1982); (OLIVEIRA FILHO, 1988); (GOULARD, 2009). Eles analisaram as uniões proibidas dentro do clã, mas não conseguiram ver a permissibilidade de uniões homoafetivas.

As “Mulheres Ticuna”, ao contrário, defendem relações ho-

---

10 A língua Ticuna é isolada não tem relação genealógica demonstrável com nenhuma outra língua ancestral conhecida

11 O povo Ticuna é organizado socialmente através de duas metades exogâmicas constituídas por “nações”, denominado “clã” pelo grupo

12 “Womatchi” significa viver um relacionamento proibido na cultura Ticuna tanto entre indivíduos pertencentes ao mesmo clã e consanguíneos considerados incesto: Exemplo; Japo com Japo são irmão esse comente incesto

moafetivas como compatíveis com as regras do clã de exogamia. Para elas, não há dúvida de que a diversidade sexual trazida das Américas para cá, “comunidade” em termos sexuais, já existia entre os indígenas desde o princípio, considerando que a discriminação sexual foi introduzida por influência das igrejas. Para estas mulheres defender suas uniões homoafetivas como consistentes como princípio de exogamia Ticuna é importante. Para elas, não há dúvida de que a diversidade sexual é intrinsecamente indígena considerando que a discriminação sexual foi trazida pelo aumento das igrejas evangélicas. Elas defendem laços homoafetivos como reforço das “regras dos clãs”. O que é prejudicial para a cultura Ticuna, dizem elas, é a evangelização imposta pelos missionários que causam essa confusão na visão Ticuna hoje.

Portanto, Botchicüna defende as relações homoafetivas dentro da “regra dos clãs”: *“Eu não quebrei as regras tradicionais de meu povo, porque a pessoa com quem eu vivo é do clã adversário, por tanto não é errado. Eu sigo regras ancestrais. O que conta são as nossas regras ancestrais”*. Ela ainda argumenta que *“relações homossexuais fazem parte da cultura Ticuna e não é uma influência ocidental, o que é uma influência externa é a discriminação sexual trazida através de novas religiões”*. Por tanto, os pesquisadores que aqui escreveram a história da cultura Ticuna, deixaram passar despercebido questões tão complexas como a homossexualidade indígena; que os homens brancos os fazem ver como cultura indígena exemplar, um povo sem defeito, ou melhor, dizendo, sem amor próprio, sentimento visto ainda como selvagem.

Waire'ena *“A conversa sobre a homossexualidade, ser copiada da cultura do homem branco é uma mentira e invenção. Você sabe por que? Nos velhos tempos, não havia palavras como gay ou lésbica para discriminar certas relações, nossos ancestrais não sabiam desses conceitos. Agora, esses estilos de vida são vistos como uma doença. Os Ticuna aprenderam isso com os evangélicos brancos. Se sente julgada por sua comunidade, porque, demoniza tais estilos de vida. “Minha comunidade costumava dizer que era um pecado, que o mundo estava acabando”. Meus pais acreditam que os sacerdotes estão sempre pregando o livro do apocalipse. “Nem todo mundo pensa como os evangélicos, diz ela, mas os valores evangélicos têm influenciado fortemente na maneira dos Ticuna de estar no mundo”*.

## ***“Ser visto como “Mulheres Ticuna” homoafetivas nunca nos tornou menos Ticuna e muito menos mulher” (Waire’ena)<sup>13</sup>.***

Afirma ainda que não vai abandonar o Ritual da Moça Nova. Tchore’ena e sua parceira querem ter uma casa própria, ter filhos, que um dia também vão passar pelo Ritual da Moça Nova. O mais importante, diz Tchore’ena, *“é respeitar as regras do clã, o que significa que não se pode casar dentro de seu clã. Isso, para nós, seria quebrar regras de respeito. Além disso, nadanos relacionamentos afetivos de duas mulheres ou dois homens interfere na cultura Ticuna”*. “Elas insistem na transmissão do clã e a preservação da Língua e rituais Ticuna como a Moça Nova, que estão perdendo valor lentamente”. Através da construção de suas próprias famílias, elas esperam mostrar que as relações homoafetivas não interferem de modo algum na cultura Ticuna. Ao contrário, ajudam a consolidar a cultura indígena, mesmo que seja de uma forma diferente do que seus ancestrais e as pessoas convertidas possam imaginar. Em unanimidade as interlocutoras argumentaram que o sexo tem a ver com prazer e admiração, não só a reprodução, ou sexo, dizem elas, é *“para desfrutar da pessoa que você ama e ser amado de verdade”*. Nesse sentido, elas questionam os papéis de gênero convencionais.

Botchicüna explica que; *“nos tempos antigos roupas não definiam quem era homem ou mulher”*. Mas hoje existem códigos de vestir e se comportar para ser considerada mulher. *“As mulheres agora devem ter cabelos comprido, usar vestidos longos sem mostrar seus corpos, devem ter filhos e cuidar deles, cozinhar, lavar roupa, servir os homens e cumprir seus desejos”*. *Os homens seriam os únicos como cabelo curto que pesca, caça, planta, usa calça comprida etc.* Em outras palavras o homem deve se apresentar como o chefe dentro e fora de casa. *“Ela associa a presença de igrejas com as percepções de “amores proibidos””*.

Tchecürana, agricultora de 78 anos do clã de buriti (Tema), lembra casais do mesmo sexo que viveram juntos sem discriminação desde sua juventude até os seus 67 anos de idade. Tchecürana relata que: *“Havia dois homens Ticuna na época”, lembra ela, “mais velho do que eu, que por muito tempo viveram e moravam conjunto”*. *Eles “tinham sua própria casa, como se fossem um casal*

13 Todas as palavras usadas entres aspas (””) referem-se às expressões dos interlocutores

*de heterossexual, nossa comunidade os respeitou sempre". Ainda para Tchecürana, parece que hoje o povo Ticuna foi contaminado pela doença (religião), espalhando-se como discriminação implantada pela religião. Isto está provocando lentamente uma guerra entre os Ticunas, dominação de poder, política e religião, vem acontecendo desde o principio. Os Ticuna estão deixando de ser quem são devido à colonização. Tchecürana "vê a discriminação contra casais homo-afetivos como uma fonte de conflito entre os Ticuna, a homossexualidade não é o fim da culturaTicuna". Mas trata-se de exclusão social contra os homo-afetivos indígenas que vivem um relacionamento com pessoa do mesmo sexo, o que é lamentavelmente triste.*

Existem diferentes maneiras de ser mulher, ou ser mãe na cultura indígena. As mulheres envolvidas em relacionamentos do mesmo sexo dão continuidade às "regras das nações" sem problemas, encontrando formas inovadoras para prosseguir a transmissão cultural, como o uso de inseminação artificial. Homossexualidade indígena é vista como "Bicho de Sete Cabeças" e estigmatizada em espaços privados e públicos. No entanto, essas experiências Ticuna revelam criatividade para definir vários modos de ser indígena. Observa-se que nos relatos das mulheres pesquisadas, estas buscam mostrar como negociam novos espaços para viver sua liberdade, porém preservando sempre a cultura, os rito da moça nova, as regras clânicas, costumes e sua língua.

## **Entre a clandestinidade e aceitação: "Amor Proibido"**

A chegada de igrejas pentecostais mudou as expectativas de ser Ticuna. Uniões homoafetivas tornaram-se uma forma de "pecado", "abominável aos olhos de Deus", também, e por isso, praticado clandestinamente. A Igreja introduziu, nesse sentido, o lesbianismo como um "amor proibido", permeando a cosmovisão indígena com moralidades exógenas que sinalizam o poder da religião sobre os povos indígenas. Para as "Mulheres Ticuna" o que é "prejudicial" para a sua cultura é a imposição externa das religiões por missionários.

Botchicüna está em um "relacionamento clandestino" com sua parceira Metchiñina há quase uma década. Metchiñina ainda era bem jovem quando elas se apaixonaram. Seus pais, bem conhecidos e politicamente influentes na comunidade, pertencem à Igreja Batista Independente. Metchiñina deixou a casa dos seus

pais para morar com seu amor secreto, vista como a “empregada doméstica”. “Aos 23 anos, ela estuda nutrição e foi viver com sua parceira em segredo”. Por oito anos, Metchi’ina tem vivido com Botchicüna (de seus pais) disfarçado, mantendo seu amor clandestino em silêncio.

Metchi’ina culpa tal “discriminação” como intervenção religiosa dogmática. Ela afirma que *“esse relacionamento não pode estar errado, se fosse ele deveria ter sido desde o início e não algo novo”* [...] *“são mulheres que se amam, porque isso faz parte da minha natureza interior, e o meu corpo que sente prazer e sou muito feliz por ser assim, nossos antepassados viviam assim”*. *“Na época dos ancestrais Ticunas, os homossexuais não eram visto com olhar malicioso; é a religião que após colonizar alguns Ticuna, interferindo na cultura os fez enxergar isso como pecado”*.

Os casais envolvidos em uniões homoafetivas enfrentam vários desafios, mas nem todos são iguais, as mulheres buscam encontrar formas criativas de lidar com a discriminação. As histórias dessas quatro mulheres Ticuna demonstram isso, falam de experiências muito diferentes. Um casal foi silenciado pela discriminação, mantendo-se clandestino até hoje; enquanto outro casal tem, sido defendido, por suas famílias e abertamente aceita pela comunidade. Curiosamente nota-se que ambos os casais tiveram que lidar com as expectativas religiosas.

As quatro mulheres enfrentaram rejeição, porque o amor delas é visto como “errado”, “amor proibido”, até mesmo “incestuoso”, segundo o pensamento religioso. Elas foram amaldiçoadas como “lésbicas” e suas famílias se transformaram em objeto de piadas. Muitos temem fazer sua sexualidade pública. *“Algumas mães ainda proibem suas filhas para nos ver e de fazer amizade, por eu ser “machuda”<sup>14</sup>* afirma Waire’ena”. A discriminação transforma-se em marginalização social. Estes contextos destróem os laços de pertencimento cultural, fazendo com que estas mulheres, sintam-se excluídas. Em outras situações algumas deixam suas comunidades, outras até, chegam a cometer o suicídio como forma de escapar de certas tensões e pressões sobre si mesmas.

As relações de gênero e poder fazem, por exemplo, pensar nas historicidades desses componentes variados, segundo Foucault (1988) para entender os processos sociais que transformam o modo de ser indígena e os jeitos de debatê-los na própria

---

14 Machuda, de macho, é uma maneira pejorativa para se referir as “mulheres” que tem um relacionamneto com outra mulher.

cultura. De acordo com Butler (2008) os casos dessas mulheres e de suas relações homoafetivas sugerem-nos a perceber a possibilidade em seu contexto indígena como se moldam a sua normalidade, através de fórmulas de como homens e mulheres devem agir e como devem ser seus corpos. Essas experiências variam de sigilo dentro da família para a normalização dos casais do mesmo sexo na comunidade, sinalizam a influência do discurso religioso dentro da cultura Ticuna. Ela também lança luz sobre criativas negociações interculturais.

## Desafiando narrativas da modernidade

As histórias de diversidade sexuais acima expostas nos convidam a reconsiderar cartografias assumidas como modernidade, o que ela é, e onde ela está localizada. Elas revelam que a Amazônia não é tudo o que desembarçou da dinâmica global, são narrativas modernas que precisam ser compreendidas e respeitadas conforme o modo de viver de cada etnia.

Localizando a modernidade dita é resumida em pouca coisa do que reivindicações de emancipação sexual. Movimentos LGBT se tornaram um fenômeno global que é percebido não apenas como moderno, mas também na maior parte ocidental (RHAMAN, 2014). O evento denominado “Orgulho Gay” se evoca nos centros urbanos da modernidade, a partir de San Francisco à Buenos Aires. Eles representam a vanguarda das normas internacionais de direitos humanos, os progressos evocando tolerância política e desenvolvimento cultural. Direitos LGBT se tornaram indicadores de progresso político, incorporando a antítese do tradicional, religioso ou conservador.

A Associação Internacional de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Trans e Intersexo criaram “mapas do arco-íris” para avaliar os direitos humanos. O Banco Mundial está debatendo como integrar os direitos LGBTI nas suas agendas de desenvolvimento (TYSON, 2014), considerando o que a União Europeia considera direitos LGBTI ao determinar ajuda. Como o caso de Uganda mostrou, a atribuição de fundos monetários está agora ligada a LGBTI direitos legais<sup>15</sup>. Em muitos aspectos, os direitos sexuais são incorporados no secular “État de Droit”, ecoando a consolidação dos direitos legais e universalismo europeu.

---

15 Quando Uganda aprovou uma Anti-Homossexualidade Bill, Noruega e Dinamarca corta a ajuda (Plaut 2014).

A Amazônia, em contraste, simboliza a própria antítese da modernidade. Ela é imaginada como um Édem apolítico, a natureza no seu estado mais puro (SLATER, 2002). A Amazônia não é percebida como um lugar que cria modernidade (sexual). Em vez disso, ela tende a ser invocada como uma das regiões de maior biodiversidade na terra para ser “preservada” das forças da modernização. A cultura popular perpetua percepções de um deserto pouco povoado por grupos indígenas, parte de seu habitat selvagem, cujas culturas estão a ser preservadas da modernidade global. Amazônia tem sido enquadrada como uma terra de história mal contada. Um lugar de deserto localizado em algum passado apolítico.

A região é largamente vista como esquecida do mundo da política e homogeneamente pré-moderna, portanto, nunca se tornando um objeto de estudo da política moderna (PICQ, 2014). A política mundial tende a atingir a Amazônia a partir de perspectivas ecológicas que enfatizam as indústrias extractivas que poluem o meio ambiente (SAWYER, 2009; ORTA-MARTÍNEZ, 2009). Como Cockburn (2011) sugeriu, abordagens políticas preocupadas com o “destino da floresta” reforçam a idéia de uma região passiva às forças globais.

O artigo desafia ambas as suposições sobre a localização da modernidade. Sexualidades diversas não são exclusivamente ocidentais nem a Amazônia está isolada do passado autêntico, intocado pela dinâmica global. Rhaman (2014) desafia a idéia de que a política de diversidade sexual é possível apenas em uma versão ocidental da vida social e política. Devemos reconhecer que a narrativa “ocidental” é, argumentar, apenas uma explicação parcial do desenvolvimento das sexualidades na modernidade. Sexualidades modernas podem surgir em seu contexto ocidental, mas os desenvolvimentos modernos da sexualidade são parte de um desenvolvimento complexo e muitas vezes em uma situação conflituosa da modernidade.

As experiências Ticuna homoafetivas na Amazônia, aqui apresentadas, fazem equações lineares de diversidade sexual com a modernidade insustentável. Deloria (2004) argumenta que os povos indígenas (e locais) são, muitas vezes, interpretados através das lentes Euro-Americanas e das expectativas formadas de maneira que promoveram projetos coloniais. A perspectiva do estudo sobre a sexualidade desmascara o mito de uma Amazônia isolada nos locais mais distantes e desembaraçada da mod-

ernidade. Este artigo chama a atenção para uma modernidade incorporada nos processos coloniais, como Sonia Correa assinalou anteriormente. Indigenidade convida para novos olhares para prosseguir pesquisas críticas, mas como estamos a pensar em relação à modernidade? É “moderno o amor proibido”?

## Cosmopolitismo Ticuna

Pode ser uma armadilha desafiar a modernidade a pensar por meio do indigenismo. E também pode ser uma armadilha para reivindicar modernidade e reproduzir categorias coloniais criadas para excluir os povos indígenas. Pode ser mais útil pensar indianidade como cosmopolita. DHAWAN (2015), aponta que *“cosmopolitismo simboliza uma competência transcultural de negociação de diferença cultural, um movimento para além dos entendimentos estritamente territoriais de identidade e de pertença”*.

O cosmopolitismo implica em uma pertença à comunidade global baseada em passados e futuros compartilhados emaranhados, independentemente das diferenças religiosas, étnicas ou de gênero. Lembra-nos que, de acordo com Kant, o ato do cidadão do mundo, de um ponto de vista pluralista da humanidade, não está em defesa das religiões individuais. Cosmopolitismo se opõe, assim, a lealdades estreitas, em vez de uma consciência global. A noção iluminista de cosmopolitismo tem como ideal normativo a busca da união civil perfeito da humanidade. “Mulheres Ticuna” invocam a “regra dos clãs” em sua cultura ancestral para defender uniões do mesmo sexo. Os políticos não opõem sistemas locais e internacionais de pertença. Ao contrário, eles complementam narrativas globais de direitos sexuais Ticuna com direitos culturais. Como sacerdote, o pai de uma mulher envolvida em uma relação homo-afetiva foi capaz de combinar diversas formas de pertença em uma comunidade. As histórias contadas neste artigo não excluem, mas fazem mediações entre culturas. Elas mostram uma competência transcultural de negociar diferenças (sexuais).

Os Ticuna são cosmopolitas. Política Amazônica, indígenas e não indígenas perturbam, em vez de reiterar, narrativas convencionais de modernidade. Se Kant estava certo, esta capacidade de negociar diferenças transculturais em direção a uma sociedade pluralista é tão cosmopolita como ela vai.

Em última análise, este artigo sobre a homoafetividade Ticuna de sexualidades diversas convida para um olhar especí-

fico antropológico a uma Amazônia queer. Queer<sup>16</sup> no sentido de ultrapassar categorizações e as fronteiras políticas dentro das lógicas perversas da modernidade. Estudos expõem a heteronormatividade do colonialismo (SMITH 2010), insistindo no valor de descolonizar estudos queer coloniais (DRISKILL 2011; MORGENSEN 2011; RIFKIN 2011). Por tanto este artigo lança luz sobre esta complementaridade das perspectivas queer indígena para repensar narrativas da modernidade.

## Conclusão

Este artigo envolve um estudo etnográfico apresentado nas experiências de dois casais homoafetivos “Mulheres Ticuna”, para sugerir discurso alternativo da modernidade política. Contando histórias de sexualidades, a Amazônia lança luz sobre um pequeno fragmento da multidão de realidades vibrantes que ocorrem no “interior esquecido”. Ele desafia as expectativas de que a modernidade e, os não indígenas os faz ver como cultura indígena exemplar, visto ainda como dito selvagem, sem defeito, sem amor próprio e sentimento. Perspectivas sexuais importam sim, porque revelam os não “modernos” em lugares inesperados. A análise das celebrações do orgulho gay e homoafetivas de casais Ticuna contam histórias «inesperadas». Em primeiro lugar, é uma história que perturba pressupostos da modernidade política completamente empírica. O discurso político não é o criador de liberação-sexual existente em órgãos e políticas em todo interior distante, incluindo sociedades amazônicas como os Ticuna. Em segundo lugar, é uma história isolada que sugere uma Amazônia cosmopolita para combater as idéias de que é povo sem história. A sexualidade desmascara mitos de uma Amazônia isolada das tendências globais em lugares distantes. As histórias contadas aqui revelam comunidades que criativamente negociam articulações de normas globais no âmbito dos sistemas locais de direitos sexuais. A Amazônia queer indígena faz muito mais do que expandir a diversidade sexual, implode as fronteiras da modernidade.

## Agradecimentos

Agradeço em especial a Prof.<sup>a</sup> Patrícia Carvalho Rosa (UNI-

---

16 Usei o termo “queer” indígena, como forma de resistência percebida nas narrativas das interlocutoras de romper com a questão da colonização que ultrapassa a categoria de fronteiras e políticas

CAMP), pela orientação, colaboração na pesquisa é revisões às versões preliminares deste artigo; à Prof. Flávia Melo (INC/UFAM/BC), por permitir realizar a pesquisa no Projeto Observatório da Violência Contra Mulher no Alto Solimões, ao Prof. Michel Justamand (INC/UFAM/BC) pelo convite em publicar este artigo em seu Livro o Fazendo Antropologia no Alto Solimões, ao Prof. Estevão Rafael Fernandes (UFR) pelas correções ortográficas; à Msc. Mislene Metchacüna M. Mendes (INC/UFAM/B.C) pela leitura e revisão, agradeço ainda à Prof.<sup>a</sup> Manuela L. Picq – R.I (USF – Equador), pelo suporte, por tornar visível e facilitar à publicar um de meus primeiros artigos, cujo, título é Modernidade Sexual na Amazônia do qual sou co-autora.

## Referências Bibliográficas

BUTLER, Judith. Problemas de Gênero. Feminismo e subversão da identidade. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 2008.

CARDOSO De Oliveira, Roberto. 1959- 1964. O índio e o mundo dos brancos. Difusão Europeia do Livro. São Paulo.

CARVALHO, Rosa Patrícia. "Romance De Primas Com Primas E O Problema Dos Afetos". Parentesco e Micropolítica De Relacionamentos Entre Interlocutores Ticuna, Sudoeste Amazônico. Cad. Pagu, Dez 2013. N.41, 77-85.

CORRÊA, Sonia. Cruzando a Linha Vermelha: questões não resolvidas no debate sobre direitos sexuais. In: SARMENTO, Daniel; IKAWA, Daniela; PIOVESAN, Flávia (Org.). Igualdade, Diferença e Direitos Humanos. Rio de Janeiro: Lúmen, Júris Editora, 2008.

DELORIA, Phillip. Indians in unexpected places. University Press of Kansas, 2004.

DHAWAN Nikita. Europe Enlightenment (newspaper), 2015.

FERNANDES, Estevão R. "Homossexualidade Indígena No Brasil: Desafios De Uma Pesquisa." Novos Debates or Mídia Ninja (check), 2015.

FOUCALT, Michel. História da Sexualidade I. A vontade de saber. Rio de Janeiro: ed. Graal, 1998.

GOULARD, Jean-Pierre. Los Ticuna. In: Guía Etnográfica De La Alta Amazonía. Fernando Santos & Frederico Barclay (Eds). Vol.1. Serie Colecciones Y Documentos/ Ifea/ Clasco.P.309-444, 2009.

LEVI-STRAUSS, C. The Story of Lynx. Originally published 1991 as

Histoire de Lynx, Catherine Tihanyi (Translator). Chicago: University of Chicago Press, 1996.

MORGENSEN. Spaces between us: Queer settler colonialism and indigenous decolonization, 2011.

MOTT, Luiz. "A Homossexualidade Entre Os Índios Do Novo Mundo Antes Da Chegada Do Homem Branco". In: Ivo Brito Et Al. Sexualidade E Saúde Indígenas. Brasília: Paralelo 15, 2011.

NIMUENDAJÚ, Curt. "Os Índios Tukúna (1929)". Em: Textos Indigenistas. São Paulo, Loyola, 1982.

OLIVEIRA Filho, João Pacheco De. "O Nosso Governo": Os Ticuna E O Regime Tutelar. São Paulo: Marco Zero, 1988.

PICQ, Manuela. Situating the Amazon in World Politics, Institute for Advanced Study working paper N.XX, 2014.

PLAUT, M. Uganda donors cut aid after president passes anti-gay law. The Guardian- <<<<http://www.theguardian.com/global-development/2014/feb/25/uganda-donors-cut-aid-anti-gay-law>>>>. 2014.

RHAMAN, M. Homossexualidade, Muslin Cultures and Modernity. Basingstoke: Palavra Macmillan, 2014.

RIFKIN, Mark. When did Indians become straight? Oxford Press - 2011.

SMITH, Andrea. "QUEER THEORY AND NATIVE STUDIES: The Heteronormativity of Settler Colonialism," GLQ: A Journal of Lesbian and Gay Studies 2010 Volume 16, Number 1-2: 41-68, 2010.

TYSON, J. The World Bank's uneasy relationship with LGBTI rights. devex.com <https://www.devex.com/news/the-world-bank-s-uneasy-relationship-with-lgbti-rights-84896>. 2014.

# GÊNERO E EDUCAÇÃO

## OS ATUAIS DESAFIOS DA SOCIEDADE BRASILEIRA

*Lilian Marta Grisolio*

“O gênero é a estilização do corpo, um conjunto de atos repetidos no interior de uma estrutura reguladora altamente rígida, a qual se cristaliza no tempo para produzir a aparência de uma substância, de uma classe natural de ser”

Judith Butler

No momento que este artigo era concluído o Brasil passava por uma das mais violentas crises políticas de sua história. É certo que o país vivenciou inúmeras situações, rupturas, crises institucionais, políticas e econômicas. Afinal de contas, estamos falando de uma nação construída a partir de uma violenta colonização e exploração, baseada na escravidão de nativos da terra e negros trazidos a força de seu continente de origem. Além disso, sua política nasceu a partir de uma colônia subjugada e maltratada, um império forjado à luz do absolutismo europeu da era Moderna e uma passagem para uma república através de golpe militar. E mais, a entrada para um capitalismo tardio e subalterno, patrocinado pelas mesmas classes que sempre comandaram o país e grande exclusão da participação da grande massa que assistiam bestializados<sup>1</sup> os processos históricos brasileiros. A despeito deste histórico de instabilidade, a conjuntura política do início de 2016 trouxe à baila novos elementos importantes nas considerações sobre o problema que se apresenta no cerne do tema aqui apresentado dos dilemas de gênero e educação.

Em maio de 2016, ocorreu ápice da crise política citada, com o processo de *impeachment* da [Presidenta da República do Brasil Dilma Rousseff](#) reeleita em 2014. Em dezembro de 2015, o então [Presidente da Câmara dos Deputados, Eduardo Cunha](#), aceitou de seus parceiros políticos uma denúncia por [crime de responsabilidade](#) formulada pelo procurador de justiça aposentado [Hélio](#)

---

<sup>1</sup> Uso aqui termo usado pelo historiador José Murilo de Carvalho na obra *Os Bestializados. O Rio de Janeiro e a República que não foi* sobre a participação política popular e a astúcia política do brasileiro.

Bicudo e pelos advogados Miguel Reale Júnior e Janaina Paschoal<sup>2</sup>.

As acusações tratam sobre um suposto crime de responsabilidade à lei orçamentária e de improbidade administrativa por parte da presidenta, que foi amplamente nomeada de “pedaladas fiscais”. Para além de todas as inúmeras e complexas questões políticas e de interesses que envolvem tal processo, vale aqui apenas destacar a contradição mais gritante de todo o processo. Os apoiadores do processo de *impeachment* justificavam das mais diversas maneiras tal apoio: a crítica de que ela é uma péssima administradora pública e que este foi tecnicamente o pior governo da história do Brasil, que ela não tem habilidade e destreza política necessária para governar e não tem carisma de estadista. Estes são argumentos teóricos que somados aos argumentos jurídicos já aqui explicitados seriam suficientes para o afastamento. Somase também, um grito de ordem contra a corrupção, que desde a instauração de investigações e delações pela Polícia Federal (PF) levou quadros importantes do PT (Partido dos Trabalhadores) para prisão. De outro lado, os contrários ao processo, entenderam que o que estava em curso era a quebra da ordem constitucional e uma ruptura institucional, um atentado à democracia, argumentavam ainda a não existência de crime de responsabilidade e que outros interesses na verdade moviam o movimento “Fora Dilma”. Além disso, causava estranheza que o discurso fosse contra a corrupção, no entanto os principais agentes do processo estavam quase todos envolvidos em delações, denúncias, processos em curso, enquanto a presidenta não era investigada oficialmente em nenhum dos processos em andamento.

Em 13 de maio de 2016, quando consolidado o afastamento o jornal *The New York Times*<sup>3</sup> publicou um editorial acompanhando grande parte da mídia internacional, que contrário da mídia nacional, entendia que estava em curso um golpe político no Brasil.

---

2 A partir dessa aceitação do pedido, formou-se uma comissão especial na Câmara dos Deputados, que julgou a admissibilidade do processo. Enquanto a comissão de dividia em pró e contra o processo e ouvia a defesa da presidenta e os autores do pedido, manifestações de rua contra e a favor do impedimento ocorriam periodicamente em todo o país. O relatório da comissão foi favorável ao prosseguimento do processo de impedimento. Em 17 de abril, o plenário da Câmara dos Deputados aprovou o relatório com 367 votos favoráveis e 137 contrários. O parecer da Câmara foi imediatamente enviado ao Senado, que também formou a uma comissão e igualmente aprovou o impedimento. Em 12 de maio de 2016 o Senado aprovou, por 55 votos a 22, a abertura do processo, afastando Dilma da presidência por até 180 dias para que o processo fosse concluído.

3 Disponível em <http://www.nytimes.com/2016/05/13/opinion/making-brazils-political-crisis-worse.html?ref=topics>

O editorial afirma a estranheza do processo por vários motivos: a quebra da democracia representativa, o fato da Dilma ser acusada de crimes muito menores do que aqueles que a julgavam, não ter prova e nem denúncia contra Dilma Rousseff por cobrança de propina ou enriquecimento ilícito, o estranho movimento de tirar a presidenta que permitiu a continuidade das investigações da Polícia Federal, ao invés de usar a máquina do Estado para impedir, o apoio não ouvido de milhões de brasileiros “puxados para fora da pobreza” e o desrespeito a mais de 54 milhões de votos. Ressaltavam ainda a estranheza de derrubar uma presidenta eleita democraticamente e não realizar novas eleições democráticas, e, o mais importante, como era **desproporcional** o preço que a presidenta estava pagando por uma má gestão ou erro administrativo.

Um ingrediente a mais nesse dilema era a crise econômica em curso. A ampla divulgação de que a crise vivenciada era culpa da atual gestão, e em particular, do Partido dos Trabalhadores (PT) e não uma crise do capital e dos interesses da burguesia mandatária dos rumos políticos e econômicos do país foi disseminada com sucesso. A crença que o mercado só reagiria, os postos de emprego só reapareceriam e as condições de vida só melhorariam caso ocorresse a mudança de governo venceu largamente. O Brasil seguiu cada vez mais cindido.

Diferente do vivido em 1992 no processo de *impeachment* do ex-presidente Fernando Collor de Mello, quando a situação econômica era caótica, existia uma aversão geral após o sequestro das poupanças dos cidadãos. Nesse contexto, a burguesia maior apoiadora da sua eleição contra Luis Inácio Lula da Silva, identificado como a força da esquerda em 1989, retirou o apoio de Collor, este por sua vez não esperou o processo terminar como Dilma até o momento, e renunciou salvando sua elegibilidade. Assim, naquele contexto histórico o Brasil estava unido, o processo de *impeachment* contra o Collor gerou uma voz uníssona.

Já na conjuntura aqui descrita, o processo contrário ao governo Dilma cindiu mais ainda um país já altamente desigual em distribuição de riqueza, de educação, cultura e oportunidades. Aumentou o ranço, aumentou a discórdia, retirou as brumas sobre a luta de classe e essa falsa ideia de um país integrado, miscigenado e feliz.

Aqui nos interessa analisar o resultado imediato desse processo. O então vice-presidente Michel Temer assumiu o gov-

erno. Era o quarto mandato de presidente do PMDB sem ganhar eleições diretas e democráticas<sup>4</sup>. Em poucas horas de governo fez uma ampla reforma ministerial e entre outras ações, extinguiu o Ministério das Mulheres, da Igualdade Racial e dos Direitos Humanos, conquista fruto de uma longa e penosa luta e também Ministério da Cultura, o MinC<sup>5</sup>. Destaca-se que desde o fim do governo ditatorial de General Ernesto Geisel (1974-1979) que não ficávamos sem um ministério específico para as questões da Cultura como patrimônio histórico, arqueológico e cultural, o folclore, institutos fundamentais como a Cinemateca, a FUNARTE ou o IPHAN.

Outra questão que causou grande espanto e revolta foi a composição do ministério, fruto de intensas negociações partidárias antes mesmo do afastamento da presidenta. O grupo foi composto majoritariamente por homens brancos. A se julgar pela luta pela democratização do acesso a direitos respeitando a gigante diversidade do país, a ausência de negros e mulheres foi revelador sobre as intenções do novo presidente e sua plataforma de governo.

Neste ponto encontramos as contradições postas em nossa sociedade. Com o fim da Ditadura civil-militar brasileira, muitos movimentos e lutas antes perseguidos e silenciados pela repressão violenta, passaram a conquistar espaço e se fazer notar pela atuação e conquistas de espaço e direitos. É o caso dos movimentos indígenas, movimentos pelos direitos das pessoas portadoras de necessidades especiais, movimento negro, dos povos do campo e quilombolas, dos sem moradia, das mulheres, entre outros.

A diversidade passou ser pauta não apenas dos movimentos, mas estava presente nos debates políticos, nas instituições, na mídia e nas reformas educacionais. A homogeneização buscada, um país sem contradições e sem racismo caía por terra. Um grande processo de luta, com base na grande diversidade e no tamanho da desigualdade, que ocupou o recente cenário brasileiro. À medida que cresce o debate, a presença das minorias<sup>6</sup>, a

4 O primeiro foi Tancredo Neves eleito via indireta em 1985, substituído pelo seu vice José Sarney, o terceiro foi Itamar Franco que assinou ficha de filiação do PMDB em maio de 1992 e assumiu como vice do Collor em outubro do mesmo ano, e por último Michel Temer, vice da Dilma Rousseff.

5 MEDIDA PROVISÓRIA No - 726, DE 12 DE MAIO DE 2016

6 Minorias entendidas aqui não como minoria quantitativa populacional e sim, minorias no acesso aos direitos.

denúncia sobre as disparidades, a cobrança por políticas públicas efetivas para combater séculos de indiferença, crescia também a reação de camada da população que se vê de alguma maneira ameaçada em seus privilégios. Quanto mais se desencadeava um processo de mobilização nacional e se trazia à baila às questões de determinados grupos sociais, identidades culturais próprias do Brasil, direito a migração e imigração, gênero, sexualidade, raça, etnia, religião, língua, mais recrudescia o discurso conservador. Aumentava paulatinamente um discurso preconceituoso e discriminatório que recusava a ascensão dos pobres e sua inclusão social. Assim, quanto mais crescia a democracia e mais sujeitos históricos silenciados e excluídos passavam a requerer seus direitos negados por décadas e até séculos, mais reações contrárias também ganhavam corpo, em individualmente, grupos, partidos, até ganhar um grande aliado no século XXI que serve de instrumento de divulgação e espaço amplificado dessas questões: as redes sociais<sup>7</sup>.

Somava-se a este processo, o crescente discurso neoliberal da meritocracia, que acirrava o individualismo e a competitividade exacerbada na sociedade como fruto da liberdade e da democracia. A preocupação individual é enaltecida em detrimento de ações coletivas, dessa forma, o chamado bom cidadão é aquele que luta sozinho, com seu próprio esforço e vontade para alcançar seus objetivos. A idéia posta é que todos tem seu espaço garantido e mesmas oportunidades, assim desde que tenha competência e esforço pessoal alcançará indubitavelmente uma vida confortável porporcionada pelo sistema capitalista. A despeito da falsa ideia de equidade das oportunidades, o desígnio neoliberal, transfere para a sociedade civil a responsabilidade pelo sucesso (e pelo fracasso). Daí decorre discursos amplamente reproduzidos no senso comum de que as pessoas menos favorecidas são acomodadas, se acostumam a viver à custa do Estado através das políticas de auxílios e afirmativas, são menos competentes e trabalham menos.

Assim, paulatinamente se reforçou um discurso contrário às lutas desses grupos, ao mesmo tempo em que foi crescente

---

<sup>7</sup> Dada à natureza desse artigo, não cabe aqui aprofundar o debate sobre o papel da mídia, internet e redes sociais na disseminação de racismos, preconceitos e discriminação sob a falsa ideia de liberdade infinita e anonimato. Mas são inúmeros trabalhos acadêmicos em diversas áreas, como a Psicologia e a Sociologia, que vem tratando com seriedade as complexas questões do tema em relação à realidade vivida e a divulgada.

entre instituições e movimentos, o adensamento do debate e cobrança por espaço e direitos. Unindo-se a este crescimento dos movimentos no processo de democratização vivido a partir de 1985, com o fim da Ditadura, *experenciaremos nos últimos 13 anos* um primeiro governo com características mais progressistas e propostas sociais bem mais amplas que o governo anterior, e isso facilitou a ocorrência de mudanças históricas. Vale aqui ressaltar que compartilhamos com diversos setores da sociedade as críticas ao governo do PT, desde a eleição de Lula e gestão da Dilma, no que concernem as contradições evidentes destes governos, tendo em vista os avanços em certas áreas sociais e atendimento aos mais pobres e minorias, ao mesmo tempo em que deram continuidade nas políticas neoliberais já em curso no país. No entanto, uma análise equivocada é considerar que o governo de Michel Temer, coalizção que apoiaram o processo de *impeachment*, unindo os setores mais reacionários da sociedade, não traga prejuízos, retrocessos e perdas muito mais sérias e mais rápidas que o governo contraditório do PT. Como já citado anteriormente, o governo provisório, em um dia de mandato já havia atacado direitos e conquistas mostrando os reais interesses no movimento contra o governo.

Foi no governo do PT que se criaram secretárias e ministérios com especificidades mais amplas, políticas de Direitos Humanos, Comissão da Verdade, leis de inclusão como a 10.639/03 e a 11.645/08, lei de cotas para o ensino superior, estatuto de igualdade racial, entre outras ações. Podemos aferir que a reação da oposição ao governo que fomentou e conduziu o processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff foi movida muito mais pela reação ao avanço das conquistas aqui tratadas, do que o efetivo combate a corrupção amplamente alardeada pela grande imprensa. Não esquecemos as críticas, mas não ignoramos as conquistas.

## **Educação: um espaço de disputa e de luta**

Antes, contudo de pensarmos aqui o grande dilema da questão de gênero e educação nesse contexto histórico, vale refletirmos sobre um episódio emblemático no processo de afastamento da presidenta Dilma Rousseff já relatado aqui.

A grande mídia, em especial a imprensa, exerceu um papel central disseminando consensos, criando fatos, distorcendo

análises e enfatizando interesses do capital. Porém, se sobressaiu um caráter sexista no embate contra a presidenta que foi evidenciada pelo tipo de acusações e formas de ataque. A revista Isto é, lançou no dia 1º de abril de 2016 uma capa com a foto alterada digitalmente da presidenta, com aspecto raivoso e o título “As explosões nervosas da presidente” e acompanhado do subtítulo *“Em surtos de descontrole, com a iminência de seu afastamento e completamente fora de si, Dilma quebra móveis dentro do Palácio, grita com subordinados, xinga autoridades, ataca poderes constituídos e perde (também) as condições emocionais de conduzir o País”*.

A chamada é para uma matéria que contará casos de “descontrole emocional” de Dilma, coloca em cheque a capacidade dela, enquanto mulher, de governar o país. Em nítido tom machista a edição reforça o estereótipo da sociedade capitalista e patriarcal em que os homens têm mais condição de comando por que são mais racionais e objetivos e as mulheres, descontroladas emocionalmente, são instáveis, desequilibradas, e regidas por hormônios e, por isso, inadequadas ao exercício do poder político. Esse tipo de ataque das revistas semanais conservadoras, com ataques pautados na questão de gênero foram sucessivos.

Outro acontecimento, também simbólico nesta questão de gênero, foi a publicação da revista Veja de 18 de abril. Para contrapor a figura da Dilma como mulher independente, forte e assertiva fez uma matéria sobre a possível nova primeira dama, esposa do então vice-presidente intitulada “Bela, recatada e do lar”<sup>8</sup>. Evidentemente provocativa, a matéria tinha um endereço certo, as feministas, as mulheres que repudiam o machismo, as alas mais progressistas que lutam por uma política de educação de gênero. A matéria destacava que *“a quase primeira-dama, 43 anos mais jovem que o marido, aparece pouco, gosta de vestidos na altura do joelho e sonha em ter mais um filho com o vice”*. Para a mulher o dever de ser BELA, o ideal de ser RECATADA e a escolha certa pelo LAR, não é novo na nossa sociedade.

Nós mulheres, enquanto gênero por muito tempo subalterno tivemos que lutar e ainda temos, para vencer esses valores. Não podíamos usar calças, nem direito a fumar, ou beber, ou sair com as amigas, nem votar, nem possuir bens no seu nome, não

---

8 A matéria citada criou uma enorme reação nas redes sociais em que as mulheres postaram fotos atrevidas, em funções diferenciadas, desafiadoras, sexys, descabeladas entre outras coisas, com o título da revista. Essa reação viralizou rapidamente.

podíamos ficar solteiras, não podíamos decidir se queríamos ter filhos, não podíamos sair à noite, ou até de dia, se não acompanhadas, não podíamos fazer sexo por prazer, não podíamos escolher qualquer profissão, entre milhares de outras proibições, normas e exclusões. Tudo isso foi conquistado, ao contrário dos homens, na sociedade patriarcal, tivemos que lutar para tudo, até pelo direito de não sofrer violência e de não morrer. Vale dizer que o capitalismo aceitou muitas das nossas demandas por que tinha interesse tanto na nossa condição de reprodutora da espécie como de mão de obra barata, mas não sem um custo que é continuar com suas atribuições tradicionais e saber conciliá-las. Daí um debate pertinente é a questão do feminismo enquanto movimento identitário, e a necessidade de se analisar a partir pelo crivo das classes sociais. Logo, entendemos o feminismo como uma luta que se inscreve diretamente contra o capitalismo que mantém a ideia da naturalização do papel da mulher e limite dos seus espaços e direitos. Só a superação da lógica do capital e da sociedade de classes pode de fato trazer igualdade de direitos.

O artigo da revista *Veja* em questão, parece ter bebido diretamente em fontes antigas da imprensa brasileira, em sua grande maioria sexista, aqui recuperamos, a título de exemplo, uma das mais importantes publicações, a revista *O Cruzeiro*<sup>9</sup>.

*O Cruzeiro* contribuiu, com um tipo de jornalismo que difunde uma informação, formatando ideias, criando um consenso (através de textos e imagens) modelando opiniões, comportamentos e valores. É o caso das opiniões e propagandas que admitiam mudanças sociais como o fato da mulher exercer atividades consideradas, até então, exclusivamente masculinas. Apesar de aceitar, a crítica sempre vinha na composição de valores preconceituosos como “mulher não nasceu pra dirigir, portanto dirigi mal”. Assim, a mulher, representava cada vez mais uma categoria social importante e precisava ser educada para desempenhar sua função nesta sociedade em transformação que era o cenário do novo capitalismo pós-guerra nos anos 50.

A revista *Veja* parece ter lido as seções como *Lar Doce Lar*, *De mulher para mulher*, *Página das mães*, *Elegância e Beleza*, *Figurinos* ou *Dona*, entre outras. Milhares de vezes, durante sua longa existência de quase cinco décadas, a revista pautou a mulher pelo modelo “bela, recatada e do lar” sempre caracterizando a subalternidade da mulher e sua condição de inferioridade na

9 Revista publicada de 1928 até 1972 é parte do conglomerado de comunicações “Diários Associados” propriedade do Assis Chateaubriand.

sociedade. Seus conselhos para as mulheres reproduziam o manual dos bons modos como por exemplo: se tem problema com seu marido infiel, aceite, se calem, os homens têm necessidades diferentes das mulheres; o homem tem o dever de sustentar o lar, não vá competir com eles, cuide do lar, dos filhos e do marido; arrume-se para seu esposo, quando ele chegar a casa quer uma mulher bem penteada, cheirosa, amorosa e bela.

Vale ressaltar, que não há problema que a mulher escolha ser dona de casa, mas no modelo patriarcal o problema reside na automática dependência, ou seja, ela até pode por escolha, ficar em casa cuidando dos filhos e do marido. Entretanto, caso necessite, está presa naquela condição de dependência econômica do outro, provedor e chefe de família, não tendo como sobreviver fora da relação. Isso não é liberdade de escolha, é prisão.

Ao disseminar uma determinada visão sobre a mulher, *O Cruzeiro* reforçou e auxiliou na preservação de um comportamento feminino desejado e adequado ao modelo político e social defendido. Apresentou-se durante toda sua existência como condutora de valores morais e normas de comportamento para as mulheres consolidando sua submissão, limitando seu papel como prestadora de serviços domésticos e naturalizando sua função de mãe e esposa.

Todos sabem que em nosso país, há tempos se reproduz comportamentos desse tipo, onde as mulheres são colocadas em uma determinada função permitida e justificada com discursos biologizantes e sexistas. Dentre os inúmeros exemplos possíveis, destacamos aqui, em que se relaciona diretamente com a educação. O processo histórico de feminização do magistério ocorrido no Brasil, no fim do século XIX e início do século XX. Esse fato trouxe implicações próprias uma sociedade patriarcal-capitalista na desvalorização do magistério, e em especial, na atuação profissional da mulher. Essa dinâmica da feminização difundiu o conceito de vocação maternal como forma de utilizar os estereótipos de gênero, justificando ser da natureza feminina a maternidade e dessa forma, o exercício do magistério, visto como prolongamento das funções maternas.

Dessa forma, este trabalho se concatena com a análise da autora Heleieth Saffioti, que considera o patriarcado uma especificidade nas relações de gênero, gerador das desiguais e hierarquias. Além disso, a lógica da ordem patriarcal que reassegura o funcionamento do binômio dominação-exploração, e consequentemente da opressão feminina. O fato de ter útero e

ser responsável pela reprodução da vida humana é caracterizada com uma obrigação, além de argumento para um dom natural que não precisa ser bem remunerado, pois é trabalho de afeto e vocação.

A continuidade da precarização do trabalho docente demonstra ainda hoje a grande desvalorização ao magistério, mesmo com o retorno da mão de obra masculina, precisa ser analisada sob todos os aspectos, e apesar de não fazer parte do tema ora apresentado, merece ser melhor compreendido em outros estudos. Entendemos que isso pode auxiliar na criação de atuações de enfrentamento dessa lógica e a construção de estratégias de luta e resistência no enfrentamento contra a desigualdade, opressão e violência do capital.

Em virtude dos exemplos mencionados até aqui, sabemos que a revista *Veja* não inventou o machismo, não foi a única a fazer este discurso, mas foi atuante e oportunista em reproduzir neste momento esse modelo-ideal de mulher, oposto da presidenta Dilma, que por sua vez sofreu injúrias e agressões, bem além do seu status político. Foram no geral ofensas pautadas no seu sexo e idade.

Esse histórico da nossa sociedade, como o da revista *O Cruzeiro*, da feminização do magistério, a atuação da *Veja* e sua 'essência feminina', aliadas a outras questões como a ideia da masculinidade desde a infância ligada a força e agressividade, a mulher como objeto sexual e concepção de posse, explica a existência da permanência da violência contra a mulher, mesmo diante das mudanças sociais em curso.

A negativa em aceitar a educação de gênero como forma de educar para igualdade, trabalhar as diferenças de gênero seja das mulheres, lésbicas, trans e demais grupos sem transformar em desigualdade é o desafio. A escola ainda é palco de falas discriminatórias que reforçam estereótipos como homem não chora, toda mulher deve saber cozinhar ou se nasce menino para ganhar azul e menina para o cor de rosa.

Diante do exposto até aqui, é possível compreender o cenário social onde se insere a discussão de gênero e educação. Cada vez mais se discute e necessidade de uma educação inclusiva, em detrimento de uma educação sempre calcada na reprodução das classes sociais. O modelo de educação neoliberal promove intencional e premeditadamente a marginalização com base na exclusão de grande parcela da população.

A educação pensada e tratada como mercadoria é retirada da esfera do direito inalienável de todo ser humano e transformada em produto que pode, ou não, ser consumido. A preocupação básica dos setores da burguesia é com o mercado, assim a escola passa a ser a instituição responsável por fornecer mão de obra qualificada. Nesta perspectiva, o professor nada mais é do que um agente formador de mão de obra especializada e qualificada para o mercado.

A distorção da função social da escola e da educação se coloca aqui em sua plenitude: a educação não é mais para o desenvolvimento intelectual do ser humano e o educador não é mais o profissional que faz a mediação entre o conhecimento e o aluno. O neoliberalismo mercantiliza a escola, a educação e o próprio educador.

Segundo esta orientação, integrou-se à educação novos vocábulos e conceitos como clientes ou clientela da escola, aluno produtivo, gestão e gerenciamento, eficácia e eficiência. Todos termos advindos do mundo empresarial, segundo esta visão, o modelo ideal para as escolas. A educação foi assim durante todo o processo de reformas dentro da Ditadura civil-militar e nas reformas do governo FHC<sup>10</sup> descaracterizada, banalizada e utilizada para os fins almejados pela ideologia vigente.

Longe de romper com a lógica do sistema e com os propósitos neoliberais, o governo do PT a partir de 2012 tentou conciliar a sua necessária composição política (para a chamada governabilidade cedendo aos interesses da burguesia) com uma visão progressista de sociedade e inclusão. Isso incluiu novas dimensões sociais e políticas na educação, até então absolutamente abandonadas pelo Estado.

É o caso da questão de gênero. Esta nova perspectiva de política de governo foi inaugurada logo no primeiro governo Lula quando se instituiu a Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres da Presidência da República (SPM/PR), e posteriormente com a Lei da Maria da Penha e a Lei do Feminicídio, para citar alguns exemplos. Porém, é na educação que a questão de gênero como política de Estado enfrentou os maiores dilemas.

Um grande dilema na questão de gênero e educação foi a opção direta da Frente Parlamentar Evangélica (FPE), bancada política com amplo crescimento e representatividade nas eleições

<sup>10</sup> Governo Fernando Henrique Cardoso que governou o Brasil em dois mandatos de 1995 a 2002.

de 2010 e 2014, contra a distribuição do *kit anti-homofobia* para as escolas públicas.

No ano de 2004, o governo federal ainda sob o comando do ex-presidente Lula, lançou um programa chamado *Brasil sem Homofobia*. O objetivo era combater todas as formas de violência, discriminação e preconceito contra a população LGBT (composta por travestis, transexuais, gays, lésbicas, bissexuais e outros grupos). Um importante ponto do programa era ligado diretamente a educação de gênero, e destacava a formação de educadores preparados nesse novo milênio e transformações em curso na sociedade para tratar as questões relacionadas ao gênero e à sexualidade.

Desse programa e sujeitos envolvidos na sua efetivação, nascia outro programa: *Escola sem Homofobia*. Resgatando as mais avançadas discussões em âmbito nacional e internacional, debates e estudos, além de uma análise acurada da realidade escolar se criou *kit anti-homofobia*, material didático para as escolas. Com um investimento estimado em 1,8 milhões de reais e distribuição prevista para o segundo semestre de 2011, o conflito com o FPE e uma dura resistência conservadora, o kit educativo composto por vídeos, cadernos e boletins informativos, foi apelidado pejorativamente de “kit gay”. A acusação mais usual era que o material ensinava e incentivava as crianças a ser tornarem gays, ou seja, a acusação era de apologia ao homossexualismo. O grande equívoco, em parte causado por uma leitura religiosa da questão, portanto, é a crença de que é possível se ensinar e se mudar a sexualidade de alguém através da educação.

Vale destacar o material Gênero e Diversidade na Escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais, que afirma:

Para as ciências sociais e humanas, o conceito de gênero se refere à construção social do sexo anatômico. Ele foi criado para distinguir a dimensão biológica da dimensão social, baseando-se no raciocínio de que há machos e fêmeas na espécie humana, no entanto, a maneira de ser homem e de ser mulher é realizada pela cultura. Assim, gênero significa que homens e mulheres são produtos da realidade social e não decorrência da anatomia de seus corpos (MEC, 2009, 13)

Assim, cada cultura e sociedade constroem uma noção de gênero que define papéis sociais, e muitas vezes, é esse papel definido numa dinâmica social é que determina a superioridade/

inferioridade de alguns grupos frente aos demais. Por exemplo, podemos citar as mulheres, que apesar das inúmeras conquistas tem que conciliar sua vida, trabalho e relações com as tarefas tradicionalmente e culturalmente destinadas a ela, como o cuidado com marido, filhos e lar. Dado o debate exposto até aqui, percebe-se que a reação conservadora levada adiante por grupos políticos, instituições, mídia e sociedade civil conservadores é uma resposta clara às diversas ações crescentes nos últimos anos e com grande visibilidade como a marcha das vadias, a parada gay, a defesa aberta da legalização do aborto, entre outras.

É nesse sentido que defendemos aqui que a infância e a adolescência são etapas primordiais para a construção da identidade de gênero e desconstruir essas concepções estereotipadas e intencionais criadas ao longo da história. Assim, conseqüentemente a escola é um agente fundamental na desnaturalização de estereótipos e preconceitos que se reproduzem historicamente.

Mesmo a ONU e a UNESCO se colocando a favor do material e enfatizando a necessidade de um país com altos índices estatísticos de violência de gênero, ter uma política educativa preventiva, o governo recuou e não distribuiu o kit homofobia nas escolas.

Em 2015, outro recuo nas políticas de gênero foi a substituição do Comitê de Gênero pelo *Comitê de Combate às Discriminações* feita pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, frustrando grande parte da comunidade educacional que aguardava a medida. O MEC ao recuar, cedendo novamente às pressões do que há de mais conservador na sociedade, e transformar o comitê em algo genérico, esvaziou seu sentido, deixando em aberto qual seria sua função. Este tipo de ação gera contradições irremediáveis, visto que o Comitê de Gênero era resultado das Notas Técnicas 18/2015 e 24/2015, escritas pela Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (Secadi).

Essas e outras iniciativas são conseqüências de muitos anos de debates e luta para que a educação fortaleça o respeito, a valorização da diversidade e os direitos de gênero. A defesa é se uma escola inclusiva, negando seu papel de reprodução de preconceitos, mas ao contrário, local de promoção e valorização das diversidades – riqueza da sociedade brasileira. As políticas de gênero busca consolidar espaços educacionais que combatam a permanência e reprodução da discriminação e do preconceito, sendo assim se tornando um espaço de superação.

Consideramos aqui, tal como o educador brasileiro Dermeval Saviani, a educação como o ato de produzir direta e intencionalmente, em cada indivíduo singular a humanidade que é produzida histórica e coletivamente. Logo, a função social da educação é desenvolver uma educação que de fato leve a humanização e desenvolvimento pleno da sociedade sem distinções, valorizando e respeitando a pluralidade. De tal modo, este trabalho se insere na perspectiva de que os educadores em geral que desejam de fato compreender a função social que cumprem, é preciso conhecer, atuar na realidade em que estão inseridos e lutar por uma educação sem divisões discriminatórias.

É preciso considerar que não basta o professor dominar os conteúdos, mas ter clareza do papel do ensino daqueles valores, conceitos e conteúdos na formação do educando. Assim, a articulação entre os campos da educação, da diversidade e pluralismo são essenciais para compreender como os saberes são recriados e reelaborados. Se a educação não promover, lado a lado, as mudanças em curso na sociedade através de vários elementos combativos corre-se o risco de continuidade de reprodução de visões e normativas ultrapassadas que não condizem mais com o novo milênio.

A proposta aqui foi de, apesar de brevemente, apresentar alguns dilemas enfrentados nos dias atuais para avançarmos nas conquistas e transformações tão necessárias na sociedade brasileira. Percebe-se o enorme papel das políticas públicas implementadas que influenciaram, e influenciam a educação. Urge debater tais dilemas, e negar discursos esvaziados de sentido, pautados em reformas e melhorias humanitárias e inclusivas, mas que na verdade atendem uma reprodução de um projeto social conservador comprometido com a manutenção da educação que não transforme de fato ordem vigente.

A transformação da mentalidade sexista, a mudança na concepção sobre gênero, tão fortemente arraigadas na nossa sociedade, não ocorreram por inércia ou por acaso. As mudanças e o fim do preconceito são frutos de uma atuação clara, contínua e persistente de formação de sujeitos históricos conscientes e críticos. Essa é uma das funções da educação formal ou informal.

## Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, A.; RODRIGUES, T.C.; CRUZ, A.C.J. A diferença e a diversidade na educação. *Contemporânea*, São Carlos, n. 2, p. 85-97, ago.-dez. 2011.

AUAD, D. Educar meninas e meninos. Relações de gênero na escola. São Paulo: Editora Contexto, 2006.

BRUSCHINI, Cristina. Trabalho Doméstico: inatividade econômica ou trabalho não remunerado. In: Clara Araújo, Felícia Picanço e Celi Scalon. *Novas conciliações e antigas tensões?: gênero, família e trabalho em perspectiva comparada*. São Paulo, Edusc, 2008.

DURHAM, E. Família e reprodução humana. *Perspectivas antropológicas da mulher*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1983. v.3, p.13-43.

MEC – Brasil. Gênero e diversidade na escola: formação de professoras/es em Gênero, orientação Sexual e Relações Étnico-Raciais. Livro de conteúdo, Rio de Janeiro: CEPESC; Brasília : SPM, 2009

LAVINAS, Lena. “Gênero, cidadania e adolescência”. In: MADEIRA, F. R. (org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos/Unicef, 1996. p.11-43.

LOURO, Guacira Lopes. *Gênero, sexualidade e educação*. Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, 1997. (Sugestão de leitura do capítulo 1)

LOURO, Guacira Louro. “Currículo, gênero e sexualidade. O ‘normal’, o ‘diferente’ e o ‘excêntrico’”. In: LOURO, G. L., NECKEL, J. F. & GOELLNER, S. V. (orgs.). *Corpo, gênero e sexualidade*. Petrópolis: Vozes, 2003.

HEILBORN, Maria Luiza. & SORJ, Bila. Estudos de gênero no Brasil. In: MICELI, S. (org.). *O que ler na ciência social brasileira (1970-1995)*. Sociologia. v.II. São Paulo: Editora Sumaré ANPOCS; Brasília, DF: CAPES, 1999. p.183-221.

HEILBORN, Maria Luiza. *Sexualidade e identidade: entre o social e o pessoal. Sexualidade: corpo, desejo e cultura. Ciência hoje na escola*, n.11. Rio de Janeiro: SBPC/Global Editora, 2001. p.38-41.

\_\_\_\_\_. “O traçado da vida: gênero e idade em dois bairros populares do Rio de Janeiro”. In: MADEIRA, F. R. (Org.). *Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil*. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos/Unicef,

1996. p.291-342.

MADEIRA, F. R. "A trajetória das meninas dos setores populares: escola, trabalho ou... reclusão". In: MADEIRA, F. R. (Org.). Quem mandou nascer mulher? Estudos sobre crianças e adolescentes pobres no Brasil. Rio de Janeiro: Editora Rosa dos Tempos/Unicef, 1996. p.45-133.

MEAD, Margareth. Sexo e temperamento. São Paulo: Perspectiva, 1988.

ROHDEN, F. "Em busca dos mesmos direitos. Sexualidade: corpo, desejo e cultura". Ciência hoje na escola, n.11. Rio de Janeiro: SBPC/Global Editora, 2001. p.45-48.

SAFFIOTI, Heleieth. *A Mulher na Sociedade de Classe: Mito e Realidade*. 3ªed., Expressão Popular, São Paulo, 2013.

SCHIENBINGER, L. Introdução. In: O feminismo mudou a ciência? Bauru: Ed. EDUSC, 2001. p.19-49.

SCOTT, J. Gênero: uma categoria útil de análise histórica. Educação e Realidade, Porto Alegre, v.20, n.2, p.71-99, 1995.

SCHUMACHER, S. & VITAL BRAZIL, E. (orgs.). Dicionário Mulheres do Brasil. De 1500 até a atualidade. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

WEEKS, J. O corpo e a sexualidade. In: LOURO, Guacira Lopes (org.). O corpo educado – pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. p.37-82.

# QUESTÕES DA EDUCAÇÃO



# **AS BASES LEGAIS DA POLÍTICA PARA A EDUCAÇÃO BILÍNGUE DOS EDUCANDOS SURDOS NO MUNICÍPIO DE BENJAMIN CONSTANT- AM**

*Maria Francisca Nunes de Souza*

*Maria Almerinda de Souza Matos*

O presente estudo é um recorte da dissertação de Mestrado em Educação/PPGE/UFAM que teve como objetivo conhecer o uso das bases legais da política educacional nacional e municipal para a educação bilíngue dos educandos surdos. Fundamentado em uma abordagem qualitativa resultou de uma pesquisa documental e bibliográfica nos textos legais.

Constata-se na análise das políticas educacionais para educação dos surdos no município de Benjamin Constant-AM que estas estão baseadas nas orientações da Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva de Educação Inclusiva (2008). Este documento estabelece orientações para educação de surdos em escolas, juntamente aos discentes ouvintes, sendo a LIBRAS um instrumento no processo de ensino e aprendizagem. O texto apresenta inicialmente as duas principais políticas orientadoras para a educação dos surdos, explicitando a organização política e pedagógica para educação bilíngue conforme a percepção política de surdez. Num segundo momento, a partir do questionamento sobre a legislação local, abordamos como estas orientações estão postas no sistema escolar de Benjamin Constant.

## **As políticas educacionais a partir da década de 90 para a educação bilíngue no contexto brasileiro**

No Brasil, na década de 80, com o processo de redemocratização, desencadearam-se vários movimentos sociais, dentre eles, destacaram-se aqueles orientados pelo multiculturalismo<sup>1</sup>.

<sup>1</sup> O multiculturalismo crítico entende a diferença em seu contexto político, e determinada nos embates dos conflitos sociais e culturais negando o multiculturalismo conservador que a concebe como uma questão binária e determinada entre o colonizado e o colonizador ou uma questão linguística. O multiculturalismo crítico

Porém, os estudos, experiências e pesquisas sobre a educação Bilíngue são recentes e têm como premissa a língua de sinais, bem como a valorização da cultura surda (MOURA,2000, p.191).

Segundo a pesquisadora surda Dall'Alba (2013), o movimento surdo se intensificou na década de 90, com manifestações reivindicatórias pelos direitos dos surdos buscando reconhecimento como minoria linguística. Os representantes da comunidade surda passam a exigir uma escola que esteja atenta a sua diferença: a aprendizagem em Libras, entendendo esta como primeira língua e a língua majoritária como segunda na modalidade escrita. Além da valorização da sua comunidade e cultura.

As propostas para a educação dos surdos regulamentadas nas políticas educacionais em nível nacional sofreram mudanças devido às diferentes posições políticas e pedagógicas apresentadas pelos movimentos sociais, sobretudo de movimentos surdos. Por isso, não se pode deixar de salientar que ao longo da história sempre houve contradições no modelo educacional para surdos.

A partir da década de 1990, no Brasil, o movimento surdo organizado manifestou-se em prol de uma forma de organização escolar específica para surdos, uma escola que os conceba com o olhar na diferença. A diferença surda que deve ser entendida dentro de um contexto sociocultural e não mais com o olhar na patologia, que tem raízes no pensamento hegemônico clínico terapêutico. As militâncias surdas e ouvintes levaram as discussões da comunidade surda ao Ministério da Educação, reivindicando legislações que orientassem a organização escolar para educação dos surdos em meados da década de 90.

Entretanto, a legislação é complexa, pois encontramos nas leis brasileiras no século XXI duas configurações de organização para a oferta de educação para pessoas com surdez: 1) apoio à educação inclusiva proposta pelo Ministério da Educação na Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva (2008) como modelo adequado para que os surdos tenham acesso à educação. 2) e o Decreto 5626/05 que prima pela educação Bilíngue.

A Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva de Educação inclusiva (2008) visa à inclusão escolar dos discentes com deficiência, incluindo os surdos, e desafia a escola a romper as barreiras que impossibilitam o acesso e a permanência com qualidade. A mesma defende a ideia de que igualdade e diferença são

diferentemente do conservador o discute numa visão complexa e estrutural como um discurso ideológico e, portanto, em sua diferença política (MACLAREN, 2000).

valores indissociáveis, visto que todos os educandos têm igualdade de direitos sociais, em especial, o direito à educação, mas também têm sua singularidade enquanto pessoa única, diferente e, por isso, possuem necessidades específicas de aprendizagem.

A educação inclusiva implica mudança paradigmática, ou seja, uma nova concepção de homem, de conhecimento, de sociedade, de educação e de escola, pautada na heterogeneidade, não na dualidade, não na fragmentação, mas nas diferenças multiculturais e no que existe de original e singular nos seres humanos (DAMÁZIO, 2005).

A política de inclusão rompe com o paradigma da integração<sup>2</sup> que tinha por princípio o processo de adaptação do indivíduo à sociedade. Na ótica da integração, a responsabilidade pelo sucesso escolar e profissional é do indivíduo que teria de se adaptar para ser integrado na escola e, conseqüentemente, na sociedade. O movimento da inclusão adota a lógica inversa, uma vez que desloca a “deficiência” do indivíduo para a sociedade (BRASIL, Decreto nº 6.949/2009). Ou seja, a sociedade é deficiente quando não possibilita condições reais para o desenvolvimento global do indivíduo surdo. A referida política nacional salienta que, para o possível sucesso no processo de inclusão dos surdos, faz-se necessário que os sistemas de ensino regular assegurem na sala comum a disponibilização de serviços de apoios pedagógicos como intérpretes e instrutores de libras, bem como os serviços desses profissionais na sala de recursos multifuncionais<sup>3</sup> ofertados na própria escola ou em parcerias com centros de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para o ingresso dos alunos surdos nas escolas comuns, a educação bilíngue - Língua Portuguesa/Libras desenvolve o ensino escolar na Língua Portuguesa e na língua de sinais. O ensino da Língua Portuguesa como segunda língua, na modalidade escrita, para alunos surdos, os serviços de tradutor/intérprete de Libras e Língua Portuguesa, e o ensino da Libras para os demais alunos da escola [...]. (BRASIL, 2008).

Portanto, nesta ótica, a educação Especial deve estar con-

---

2 Sasaki (1997) diz que no Brasil o movimento de integração assumiu características específicas, marcadas essencialmente pela ampliação das classes especiais, onde as crianças com deficiências frequentavam as escolas, porém, em classes separadas.

3 Salas de recursos multifuncionais são ambientes dotados de equipamentos mobiliários e materiais didáticos e pedagógicos para a oferta do atendimento educacional especializado (Decreto 7.611/11, art. 5º parágrafo 3º).

templada na proposta pedagógica da escola, com ações voltadas para a educação dos surdos registradas e institucionalizadas em seu Projeto Político-Pedagógico.

A política inclusiva vigente argumenta sobre as diferenças individuais dos estudantes no processo de ensino aprendizagem, e enfatiza que os aprendizes surdos devem estudar juntamente com os ouvintes. Embora enfatize os serviços da educação especial e os serviços dos profissionais como interprete de Libras e a língua de sinais, esta é utilizada como um instrumento para a aquisição da língua majoritária dos ouvintes, o que denuncia uma tolerância em sala de aula com a LIBRAS mas uma perda do seu valor frente à língua do ouvinte. A Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva (2008) toma a língua de sinais como um recurso, o que demonstra que este documento encontra-se ainda em comunhão com o modelo clínico sobre a surdez que a percebe no enfoque da patologia, desvio, que falta algo. Esta perspectiva entende que o modelo bimodal de aquisição da língua portuguesa simultaneamente com a língua de sinais permitirá a “cura” do surdo e sua inserção no mundo ouvinte.

Em resposta às mobilizações reivindicatórias de movimentos sociais, em específico do movimento dos surdos, a Lei 9394/96 sofreu alterações em conformidade com o Projeto Lei, Nº 180/2004 publicado no diário do Senado Federal. Esta lei acrescenta em seu texto normativo o art. 26-B, que garante aos discentes surdos, em todas as etapas e modalidades da educação básica, nas redes públicas e privadas de ensino, a oferta da LIBRAS.

Os movimentos surdos também negociaram junto ao Ministério de Educação a aprovação do Decreto 5626/05 com orientações que possibilitam outras alternativas para educação dos surdos, incluindo classes especiais bilíngues e escolas especiais bilíngues bem como o ensino regular.

Na busca de alternativas para educação de surdos, o Decreto 5626/05, que regulamenta a Lei 10.436/2002<sup>4</sup>, torna-se fundamental, pois traz um outro entendimento sobre a surdez.

---

4 Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Art. 1º É reconhecida como meio legal de comunicação e expressão a Língua Brasileira de Sinais - Libras e outros recursos de expressão a ela associados. Parágrafo único. Entende-se como Língua Brasileira de Sinais - Libras a forma de comunicação e expressão, em que o sistema linguístico de natureza visual-motora, com estrutura gramatical própria, constitui um sistema linguístico de transmissão de ideias e fatos, oriundos de comunidades de pessoas surdas do Brasil.

O documento aborda no Art. 2º

Para os fins deste Decreto, considera-se pessoa surda aquela que, por ter perda auditiva, compreende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras. Parágrafo único. Considera-se deficiência auditiva a perda bilateral, parcial ou total, de quarenta e um decibéis (dB) ou mais, aferida por audiograma nas frequências de 500Hz, 1.000Hz, 2.000Hz e 3.000Hz

O documento define que para a implementação de escola inclusiva, escola específica bilíngue ou classe bilíngue, é necessário um investimento financeiro em formação de recursos humanos, materiais, arquitetônicos. Entendemos que ofertar educação aos surdos, numa perspectiva Bilíngue, requer a valorização de sua cultura, da língua que é a Libras, disponibilizando intérpretes, instrutores de libras, professores de Libras surdos e ouvintes nas salas comuns e nas salas de recursos, conforme definido por grupos do movimento surdo.

Com relação ao Atendimento Educacional Especializado na educação das pessoas com surdez, o Decreto 7611/11 institui a orientação para a oferta da educação dos surdos, conforme estabelecido no decreto 5626/2005.

Neste documento, também consta que as instituições federais de ensino responsáveis pela Educação Básica devem assegurar às pessoas surdas ou com deficiência auditiva a inclusão por meio de escolas e classes de educação bilíngue, abertas a discentes surdos e ouvintes, com professores bilíngues desde a Educação Infantil até o Ensino Fundamental.

As instituições escolares, para os anos finais do Ensino Fundamental, Ensino Médio ou Educação Profissional devem contar com docentes das diferentes áreas de conhecimento, cientes da singularidade linguística dos alunos surdos, bem como contar com a presença de tradutores e intérpretes de Libras-Língua Portuguesa.

De outra parte, a legislação que trata da educação bilíngue, no Decreto 5626/05, recomenda em seu art. 22,

§ 1º São denominadas escolas ou classes de educação bilíngue aquelas em que a LIBRAS e a modalidade escrita da Língua-Portuguesa sejam línguas de instrução utilizadas no desenvolvimento de todo o processo educativo.

§ 2º: Os alunos têm o direito à escolarização em um turno diferenciado ao do atendimento educacional especializado para o desenvolvimento de complementação curricular, com utilização de equipamentos e tecnologias de informação.

A promulgação do Decreto 5626/05 foi valoroso para a educação dos surdos. Diferentemente da Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva de educação inclusiva(2008), ele prevê mais de um modelo para educar os surdos quando preconiza a oferta de educação tanto em escolas inclusivas como em escolas bilíngues específicas com seus pares. Outro ponto é o destaque ao processo de ensino aprendizagem que deve acontecer prioritariamente em Libras, ou seja, a Libras será a língua de instrução (L1). Também normatiza sobre o direito dos surdos, desde a educação infantil, de participarem do processo educativo em Libras com seus pares adultos e em sua língua materna.

Educandos surdos matriculados na rede regular de ensino têm direito, no contraturno, tanto ao Atendimento Educacional Especializado(AEE), em salas específicas, como também a sala de aula comum. O AEE deve ser ofertado na própria escola ou em uma escola especial de forma a complementar as necessidades básicas de aprendizagem dos educandos surdos. O Decreto em seu art. 14 estabelece orientações para o acesso à comunicação, informação e educação. No inciso IV é estabelecido que é necessário “garantir o atendimento às necessidades educacionais especiais de alunos surdos, desde a Educação Infantil, nas salas de aula e, também, em salas de recursos, em turno contrário ao da escolarização”.

Vale dizer que, a partir desta legislação, as instituições de ensino não podem mais pensar que estão incluindo e proporcionando o acesso socialmente construído aos surdos exclusivamente pelo registro de matrícula. Para que eles sejam, de fato, incluídos no sistema educacional, faz-se necessário uma reconfiguração significativa nos sistemas de educação com a implementação de salas de recursos com professores bilíngues, instrutor e tradutor de Libras e Língua Portuguesa para que realmente seja cumprido o que dita a legislação.

Com relação à educação dos surdos no Estado do Amazonas, destacamos o Plano Estadual de Educação-AM2015, elaborado para cumprir a exigência da Lei PL nº 13.005, Plano Nacional de Educação 2014-2024, no prazo limite que foi Junho de 2015. Este documento apresentou várias metas a serem realizadas na Educação Básica. Dentre elas cito a meta 4:

4.9 Garantir a oferta de Educação Bilíngue, em Língua Brasileira

de Sinais- LIBRAS como primeira língua e na modalidade escrita da Língua Portuguesa como segunda língua. Aos(s) alunos (as) surdos e com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezessete) anos, em escolas e classes bilíngues e escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5626/05, e dos arts. 24 e 30 da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência, bem como a adoção do Sistema Braille de leitura para cegos e surdos-cegos.

Dessa forma, as mudanças nos textos legais vêm favorecendo uma educação que contemple a educação Bilíngue, em que a Libras e a língua portuguesa sejam reconhecidas e valorizadas como condição *sine qua non* para o acesso do surdo aos componentes curriculares no espaço de uma escola cidadã. Diante disso, vem a questão: *sobre quais leis locais está assegurada a educação dos surdos no Município de Benjamin Constant?*

## A Educação Bilíngue no município de Benjamin Constant

O Município de Benjamin Constant é um dos 62 municípios que constituem o Estado do Amazonas. Faz limites com os municípios de Tabatinga, São Paulo de Olivença, Ipixuna, Eirunepé, Jutaiá, Atalaia do Norte e com a República do Peru. (SEPLAN, 2009, p. 3).

O Município oferta o Ensino Fundamental em 56 escolas da rede municipal, quatro da esfera Estadual e duas no sistema educativo particular. Dentre essas 56, cinco estão localizadas na zona urbana. O número de matrícula, no Ensino Fundamental, na rede municipal, em 2013, foi de 4.268 discentes.

Com relação à matrícula dos discentes com Necessidades Educacionais Especiais, de acordo com os dados de 2013, foram matriculados 134 discentes. No Ensino Fundamental, anos iniciais foram 55, e anos finais 56, totalizando 116 educandos. Vale ressaltar que o município conta com seis escolas municipais que apresentam sala de recursos multifuncionais.

Quanto à educação dos surdos, com a adoção da política de descentralização ensejada na CF/88 no art. 8º e na LDBEN (9394/96) art.211º fica estabelecido que: “A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino”. Dessa forma, a oferta da educação, exclusivamente do Ensino Fundamental, é responsabilidade do município. A educa-

ção, por sua vez, deve acontecer de forma democrática<sup>5</sup>, quando chama a sociedade civil para participar com o discurso que cada município traçará com “liberdade” uma estrutura sistêmica de ensino, para a construção de sua identidade, com respeito às particularidades locais.

Conforme a Lei Orgânica do município de Benjamin Constant:

Art. 167 – O Sistema Municipal de Educação será organizado em regime de colaboração com a União e com o Estado, observando os princípios e garantias previstas na Constituição Federal e do Estado do Amazonas. § 1º - O Município atuará prioritariamente no ensino fundamental e Pré-Escolar [...] atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência.

De acordo com uma pesquisa de PIBIC<sup>6</sup>, feita por Muller (2012), sobre a história da Educação Especial no município de Benjamin Constant, no período de 1988 a 2011, evidenciou-se que a educação especial, como modalidade de ensino, começou a ser ofertada na década de 80, do século XX, em meados de 1987, na Escola Estadual Imaculada Conceição.

Naquele período, o governo do Estado do Amazonas detectou a procura de instrução nas escolas por parte de pessoas com deficiências. Em Benjamin Constant, também foi percebido o aumento dessa demanda. Por isso, foi criada uma turma com dez (10) alunos com dificuldade de aprendizagem e/ou deficiência, a qual foi denominada de “Classe Especial”.

Sobre as classes especiais, conforme Andrade (2007, p. 24) “Na década de 90 o atendimento da rede estadual de ensino manteve-se instável. E, com a proposta de inclusão, aproximadamente 60% das classes especiais foram extintas e os alunos encaminhados para o ensino regular”.

Muller (2012) ressalta que, naquela época, a única classe especial existente foi desativada, deixando estes educandos sem acesso à educação formal, pois não foram inseridos em turmas da escola regular, ou seja, ficaram de fora tanto da escola regular como foram excluídos dos serviços de educação especial. Isto

---

5 Trata-se da ocupação pelas formas de democracia representativa, de espaços até agora dominados por organizações hierárquicas e burocráticas, nas quais estão presentes as exigências e o exercício efetivo de uma sempre nova participação (BOBBIO, 1997).

6 Programa Institucional de Iniciação Científica.

ocorreu por aproximadamente doze anos, provavelmente, até o início dos anos 2000.

Em meados de 2002, foi criado o Centro Municipal de Apoio à Educação Especial- CMAEE, com a finalidade de atender um número expressivo de alunos com NEE (Necessidades Educacionais Especiais), identificados por meio de um levantamento populacional realizado pela professora Açucena Fernandes Amazonense. Muller (2012) apresenta os dados de um relatório feito pela referida professora a partir dos censos escolares em que foi traçado uma pequena linha do tempo de 2002 a 2005.

| Alunos cadastrados Ano | Down | Auditivos | Mentais | Visuais | Físicos | Total |
|------------------------|------|-----------|---------|---------|---------|-------|
| 2002                   | 09   | 20        | 18      | 05      | 06      | 58    |
| 2003                   | 05   | 15        | 15      | 05      | 05      | 45    |
| 2004                   | 05   | 16        | 15      | 05      | 05      | 46    |
| 2005                   | 10   | 20        | 15      | 05      | 06      | 56    |

Tabela 1- Linha de tempo com a amostra de matrícula de alunos de 2002 a 2005 - Fonte: Muller (2012).<sup>7</sup>

Nos dados acima, percebemos que de 2002 a 2005, o número de surdos matriculados no CMAEE variou entre 20 e 15. Ressaltamos que não faz parte do foco da pesquisa, mas acreditamos ser importante dizer que, de acordo com o levantamento sobre os surdos matriculados no sistema educativo, constatamos a matrícula de quatro, em 2014.<sup>8</sup> Assim sendo, nos perguntamos por que a demanda de alunos surdos diminuiu e porque não chegaram ao curso superior? Onde estão estes surdos? Cabe dizer que não é nosso objetivo responder a estas questões, mas acreditamos que são questionamentos válidos que precisam de respostas. Podem indicar uma ausência de serviços especializados que respondam, de forma adequada, às necessidades dos surdos e valorizem a língua de sinais, para que se sintam partícipes nas atividades escolares e integrados na comunicação.

Outra reflexão sobre a tabela 1 é referente à classificação genérica dos surdos, restringindo-os a Deficientes Auditivos. Este modelo de classificação tem sua marca no paradigma clínico biológico sobre o surdo, uma vez que o vê a partir do déficit, da

7 Os dados apresentados nesta tabela foram obtidos no trabalho de iniciação científica do discente Patrick Miller(2012) sob orientação da professora Antônia Rodrigues. Porém, ressalto que, a partir das informações, criei a tabela para apresentação neste trabalho.

8 Os dados foram levantados nas secretarias das escolas municipais pela coordenação inclusiva municipal em 2014.

patologia e da falta de algo, precisando uma intervenção para corrigir o desvio para uma aproximação do ouvinte (QUADROS, 2008). Esta concepção encontra-se intimamente em conexão com as ideias integracionistas disseminadas pelos serviços da Educação Especial na Política Nacional de Educação Especial de 1994. Além disso, este documento põe o surdo no mesmo grupo das pessoas com deficiências, ou seja, o inverso da lógica da surdez como diferença a ser reconhecida politicamente e socialmente. (SKLIAR, 2005).

Teoricamente, uma tomada de decisão de caráter político foi fundamental para a educação de surdos e estudantes com necessidades educacionais especiais no município de Benjamin Constant. A partir do pressuposto do princípio de gestão democrática, na qual as relações sociais permitem a participação da sociedade civil nas tomadas de decisão voltadas à estrutura orgânica da educação local, em atendimento a lei 9394/96- LDB, art. 11, Inc. I, II, III e IV, criou-se pela Lei Orgânica do Município o CME- Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant, art. 170: “O Município criará e organizará o Conselho Municipal de Educação [...]”.

Os Conselhos municipais de Educação devem zelar e ter apreço por uma sociedade democrática, primando por decisões descentralizadas, pelo interesse coletivo quanto a uma educação cidadã. Embora os CMEs tenham um papel relevante, cabe enfatizar que em alguns municípios estes estão atuando como mecanismos mantenedores do poder dominante local. Com o propósito de evitar atitudes de “estadania”, que é diferente da cidadania, o Conselho deve se despojar de qualquer corporativismo com benefícios do poder estatal local. Sobre a estadania José Murilo de Carvalho (apud Cury, 2008, p. 57) a apresenta da seguinte forma:

“Estadania” em contraste com ‘a cidadania’, em que a mescla dos fatores supracitados criou uma cultura de ‘esperar do Estado’ ou de ‘aproveitar-se do Estado’ mais do que buscar democratizá-lo mediante processos de participação. Mas não se pense que a ‘estadania’ é um dom natural. Ela é também o produto de elites que impediram o acesso à cidadania de muitos e muitos que ficaram apelidados de ‘bestializados’.

O Conselho Municipal de Educação de Benjamin Constant, segundo o Regimento Interno, foi criado pela lei N° 839 de 25 de fevereiro de 1991, revogada pela lei N° 953 de 04 de março de 1998. O CME é um órgão público integrante do sistema municipal

de ensino, teoricamente dotado de autonomia administrativa e funcional, vinculado à Secretaria Municipal de Educação e subordinado ao chefe do poder executivo Municipal, tendo como função garantir a educação como direito constitucional. Este órgão tem como atribuições:

I – analisar e aprovar o Plano Municipal de Educação, e fiscalizar a sua execução;

II – baixar normas disciplinadoras do Sistema Municipal de Ensino;

III – autorizar funcionamento de estabelecimento de ensino particular;

IV – aprovar os planos de aplicação dos recursos públicos destinados à educação;

V – aprovar as anuidades escolares na forma da lei;

VI – assessorar a Secretaria Municipal de Educação.

Com relação à escolarização dos discentes surdos, de acordo com documentos formulados pelo CME, como a Resolução de N°07/2008-CME, destaca-se o seguinte: esta será ofertada a partir dos pressupostos da Resolução CNE/ CEB n° 02/2001 que institui as Diretrizes e Bases da Educação Especial. No art. da Resolução N°07/2008-CME enfatiza:

Centro de apoio a Educação Especial demandará uma equipe multidisciplinar de profissionais (pedagogos, psicólogos, fonoaudiólogos, psicoterapeuta, psicopedagogo, entre outros), abrangendo as diversas áreas de conhecimento envolvidas na Educação Especial, contemplando ainda instrutor e intérprete de LIBRAS e professor itinerante de Braille, de acordo com as condições financeiras e estruturais da mantenedora. (Art 6°, Parágrafo único)

Com relação ao art. 9° os inc. IV e VII pautam:

IV assegurar o acesso dos alunos com necessidades educativas especiais aos espaços sociais da sua comunidade, mediante a eliminação de barreiras arquitetônicas e o estabelecimento de sinalizações sonoras e visuais.

VII adotar práticas de ensino condizentes com as garantias estabelecidas pela legislação vigente que atendam às diferenças dos alunos em geral, oferecendo opções metodológicas que facilitem a aprendizagem e contemplem a diversidade.

Ainda enfatiza que:

Art. 15 A escola deverá acolher os alunos, quaisquer que sejam suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, lingüísticas, devendo o atendimento ser feito em classes comuns[.].

. Art. 18, no § 1º Poderão ser incluídos no máximo dois alunos com a mesma deficiência e na mesma sala de aula, observados os critérios do caput deste artigo e a natureza da necessidade especial que o escolar apresente.

Os dispositivos legais correspondem a uma orientação da Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva de educação inclusiva (2008), que determina que a escolarização dos surdos deva ser realizada na escola regular com os ouvintes. Estas orientações prescrevem: onde, quantos surdos, a faixa etária, bem como, por exemplo, o estabelecimento do número máximo de dois surdos por sala. Isso pode ser uma estratégia para facilitar o atendimento ao aluno surdo, mas pode ser também uma tentativa de controle para separar e enfraquecer os “guetos” ou grupo cultural que tem como identificador a mesma língua.

Sobre a organização dos currículos, podemos destacar na Resolução 007/2008 CME:

Art. 20 A organização e operacionalização do currículo obedecerão ao princípio de flexibilidade, sofrendo adequações que se fizerem necessárias para favorecer a aprendizagem dos alunos com necessidades educativas especiais.

Inc. I ajuste de grande porte compreende as medidas adotadas para a superação das barreiras arquitetônicas, propiciando recursos físicos, materiais e ambientais, além dos sistemas adaptados de comunicação, promovidos pelo poder executivo nas escolas de sua rede ou em espaços públicos.

Os artigos da Resolução 007/2008 CME apresentados estão de acordo com a Resolução 002/2001, porém, o documento, apesar de falar que as escolas devam se organizar para atender às diferenças específicas de aprendizagem do educando, não assegura que, para sanar a particularidade de ensino ao surdo, é fundamental a inclusão da LIBRAS como um componente curricular, e, não somente se referir a LIBRAS como adaptação curricular complementar. Segundo a Resolução 02/2001, esta complementação do ensino de LIBRAS deve acontecer na sala de recurso e na comum.

Art. 25. Ao aluno que apresente formas de comunicação diferenciada dos demais será assegurado o acesso tanto às informações quanto aos conteúdos curriculares conforme padrões de aprendizagem requeridos na instituição escolar, mediante linguagens e códigos aplicáveis como o Sistema Braille, a Língua Brasileira de Sinais, recursos de informática e outros meios técnicos, sem prejuízo de língua portuguesa.

O artigo citado menciona a valorização do uso da LIBRAS durante o processo, porém, na política de educação inclusiva a LIBRAS não é a língua de instrução, mas um instrumento para o acesso ao currículo e a comunicação.

Quadros (2008) enfatiza que a Língua de sinais como língua de instrução (Primeira língua) é crucial para a aquisição da linguagem na criança surda, pois seu canal de comunicação é visuo-espacial. Enquanto a criança ouvinte desenvolve o *input* linguístico ouvindo os pais conversarem com ela desde cedo, a criança surda em 90 a 95% dos casos não tem pais surdos para compartilhar as experiências visuo-espaciais de comunicação, o que ocasiona déficits de aprendizagem. Isto reafirma a necessidade da Língua de sinais ser a Língua de instrução desde a idade mais tenra das crianças surdas. A escola bilíngue ou classe bilíngue deve, portanto, ser o espaço promotor do acesso a língua de sinais como língua natural, pois será promovida na infância em experiências com professores surdos ou bilíngues e depois que já adquiriram a língua de sinais em escolas inclusivas por intermédio do TILS (Tradutores intérpretes de Língua de Sinais).

Quanto à formação dos professores para atuarem com os educandos surdos, o Art. 14 preconiza que “A Secretaria Municipal de Educação proporcionará capacitação aos professores que atuam no Ensino Fundamental de 09 (nove) anos objetivando a melhoria da atuação pedagógica e a coerência com a política vigente” (Resolução nº 04/2008).

O Plano Municipal de Educação (PME) é um elemento jurídico importante que foi elaborado por exigência ao cumprimento da Lei 13.005/2014, Plano Nacional de Educação 2014-2024. Em seu Artigo 8º, determina que, após um ano de vigência desse documento legal, os municípios devem estar com os seus PME aprovados em forma de Lei. Diante disso, o PME foi aprovado em Lei Municipal Nº 1.237/2015, no dia dezoito de junho, de 2015, com vigência de 10 anos.

O documento, às vezes, faz referência a educação dos sur-

dos, enquadrando-os no conceito de educandos com deficiência, conforme as normativas da Política Nacional de Educação Especial na perspectiva de Educação Inclusiva. Sendo assim, o município parece ter ainda a ideia tradicional de inclusão. Talvez por desconhecer que os surdos necessitam de uma escola específica, onde o processo de ensino aprendizagem seja em Libras, juntamente com seus pares e/ou ouvintes. Enfatizo que nesta escola o processo de ensino deve valorizar a Libras como língua de instrução.

O PME também apresenta, no ponto 4 do anexo único, um diagnóstico referente ao número de educandos, número de surdos matriculados, evidenciando que tem 6 (seis) salas de recursos no ensino regular do município e destaca a não existência de interpretes de Libras. Estas revelações confirmam que o município ainda possui uma concepção integracionista em relação à oferta do atendimento escolar aos surdos, uma vez que efetiva sua matrícula, mas não cria situações reais que permitam ao surdo acesso ao processo de ensino aprendizagem por meio da intermediação do intérprete de Libras. Também percebo a inclusão engessada para além dos muros da escola, embora a lei 10.098/2000, lei da acessibilidade, com a ideia de romper as barreiras de comunicação, oriente a presença dos TILS em todos os segmentos sociais. Uma concepção verdadeiramente inclusiva e não integracionista, é quando a escola ou sociedade permite a inserção dos surdos em seus espaços, adequando estes espaços para recebê-los, evitando, assim, que recaia sobre o indivíduo surdo o (in)sucesso tanto na escola como demais segmentos da vida social.

O PME preconiza, para a educação dos surdos, a meta 4.7, de acordo com o PNE Lei 13.005/2014:

4.7. Buscar parcerias com a União e o Estado para a oferta de educação bilíngue, em Língua Brasileira de Sinais-LIBRAS como primeira língua e em Língua Portuguesa como segunda língua na modalidade escrita, aos (às) alunos (as) com deficiência auditiva de 0 (zero) a 17 (dezesete) anos, em escolas e classes bilíngues e em escolas inclusivas, nos termos do art. 22 do Decreto 5626 de 22 de dezembro de 2005.[...]

Recentemente, com a aprovação do PME, a Lei Municipal 1.237/2015, instituída por exigência do PNE 13.005/14, evidencia-se uma visibilidade, em “tese”, sobre a educação bilíngue em escolas bilíngues, salas bilíngues, escolas inclusivas. Sendo a LIBRAS reconhecida como língua de instrução bem como a valorização

da identidade surda a partir da data de publicação que foi 2015.

No estudo dos documentos locais fica claro a existência de textos jurídicos com recomendações operacionais locais para educação dos surdos sob a égide da política de educação inclusiva (2008) e recentemente também recomenda a educação de surdos em escolas bilíngues.

## Considerações Finais

Atualmente confirmamos a existência de duas legislações orientadoras para a organização e implementação da educação dos surdos no Brasil. Os dois textos legais estão apoiados na lógica da educação inclusiva. Porém, estes documentos se distinguem paradigmaticamente na forma de conceber a inclusão dos surdos no processo de ensino aprendizagem. A Política de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva entende que os surdos devem receber atendimento no ensino regular junto com os demais discentes, pois acreditam que assim os surdos apresentam melhor desempenho educacional. Para tanto, a escola deve possibilitar a Língua de sinais como segunda língua como um instrumento de acesso a comunicação e ao ensino com o auxílio dos serviços da educação especial e profissionais TILS.

Por outro lado, o decreto 5626/05 que surge em resposta às reivindicações feitas pelo movimento surdo ao MEC opõe-se à Política Nacional de Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva. O decreto 5626/05 rompe com o paradigma anterior e afirma que a inclusão escolar proposta na política de inclusão serve para os deficientes, porém não atende as necessidades básicas de aprendizagem dos surdos. Isso porque os surdos neste decreto são vistos numa abordagem socioantropologica da diferença. Nesta perspectiva, eles produzem conhecimento a partir do seu idioma, a língua de sinais, imbuídos nas experiências com seus pares adultos na infância, na escola específica ou classe especial, para depois serem incluídos no ensino regular.

O documento também prima pela utilização da língua de sinais não como ferramenta ou mero recurso pedagógico para o acesso ao ensino, mas a língua de sinais como língua de instrução no processo de ensino aprendizagem.

Foi detectado nas políticas educacionais locais para educação dos surdos, no estudo dos textos normativos do município de

Benjamin Constant, que estas estão baseadas nas orientações da Política de educação especial na perspectiva de educação inclusiva (2008). Este documento estabelece orientações no processo de educação de surdos em escolas, juntamente aos discentes ouvintes, sendo a LIBRAS um instrumento no processo de ensino e aprendizagem, e o processo de ensino mediado por serviços do intérprete de LIBRAS. Além disso, enfatizam a formação continuada.

Embora os documentos legais criados em 2008, “em tese”, estejam de acordo com a Política de inclusão (2008) ainda notamos no PME/2015 alguns elementos sinalizando que após sete anos destes documentos existe uma discrepância na prática pelo fato de o PME/2015 afirmar a ausência de interpretes no município. Também enfatizamos que para o município ter este profissional é necessário o investimento real na qualificação do mesmo. Bem como incorporar no plano de carreira este profissional a partir de concurso público para atuar na área com os estudantes surdos e outros setores sociais.

Diante disso, apesar de ter surdos matriculados no sistema escolar municipal e seus documentos estarem orientados pelo paradigma da Política de Educação Especial na perspectiva de educação inclusiva, é necessário e salutar que as escolas atendam às necessidades de aprendizagem específicas, no caso do surdo, primando pela diferença linguística. Embora o documento orientador apresente limitações políticas e pedagógicas, pois foi inspirado pelo modelo clínico patológico, indica possíveis possibilidades promotoras de educação inclusiva. Entretanto, estas orientações podem também estar sendo negadas no contexto da escola já que os dados apresentados mostram uma discrepância entre a matrícula de 2002 (15 a 20 deficientes auditivos matriculados), em 2014(4 surdos matriculados) e o PME apresenta em 2015 somente três surdos matriculados. Este fato pode indicar que talvez as orientações acordadas no viés da política de inclusão vigente podem ser insuficientes causando a evasão dos educandos surdos. Dias (2010) aponta que algumas pesquisas já indicam que a falta da utilização da língua de sinais na instituição escolar impossibilita o processo de escolarização dos surdos e produz a evasão escolar.

## Referências Bibliográficas

ANDRADE, Joelise M. de. Teoria e prática da educação especial. Universidade do Estado do Amazonas. PROFORMAR. Manaus: UEA Edições, 2007

BENJAMIN CONSTANT. Lei Municipal N° 1.237/2015 de. Aprova o Plano Municipal de Educação- PME e dá outras providências, 18 de Junho de 2015

BOBBIO, Norberto. O Futuro da Democracia. Uma defesa das regras do jogo. Tradução de Marco Aurelio. 6ª edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, Selvier, 1997.

BRASIL, Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução nº 2, de 11 de fevereiro de 2001. Institui Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: 15 de abr. 2014

\_\_\_\_\_, Decreto nº 5626 de 2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Ato 2004-2006](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Ato2004-2006)>. Acesso em: 11 de Março de 2014.

\_\_\_\_\_, Decreto N° 6.949, de 25 de agosto de 2009, que dispõe e promulga a Convenção Internacional sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo, assinados em Nova York, em 30 de março de 2007. Disponível em: Acesso em: 11 de Março de 2014.

\_\_\_\_\_, Decreto N° 7.611, de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Disponível em: <<file:///C:/Users/.../Decreto%20n%207611.pdf>>. Acesso em: 18 de Março de 2016.

\_\_\_\_\_, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: Dezembro de 2015.

\_\_\_\_\_, Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002. Dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais-Libras e dá outras providências. Disponível em: <<http://www.portal.mec.gov.br/seesp>>. Acesso em: Julho de 2014.

\_\_\_\_\_, Lei 13.005 de Junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de

Educação. E dá outras providências. Disponível em:< file:///D:/Users/pne-2014-20241.pdf> Acesso em:09 de Fevereiro, 2015\_\_\_\_\_.

Política Nacional de Educação Especial. MEC/SEESP: Brasília,1994. \_\_\_\_\_ Política de Educação Especial numa perspectiva de Educação Inclusiva. Documento elaborado pelo Grupo de trabalho nomeado pela Portaria nº555/2007, prorrogada pela portaria948/2007 entregue ao MEC no dia 07 de Janeiro de 2008. Brasília: MEC.2008.

CURY, Jamil. Os conselhos de Educação e a gestão dos sistemas. IN:FERREIRA, Naura Sirya Carapeto. AGUIAR, Márcia Angela da S. (Org.). Gestão da Educação: Impasses, perspectivas e compromissos.6 edição. São Paulo: Cortez, 2008.

DALL' ALBA, Carilissa. Movimentos surdos e educação: Negociação da Cultura Surda. Dissertação apresentado ao Programa de Pós-Graduação em Educação. Centro de Educação. Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria/RS/BR, 2013.

DAMÁZIO, Marilene Ferreira Macedo. Educação Escolar para pessoa com surdez: Uma proposta inclusiva. Tese de doutorado apresentada no Programa de Pós Graduação, Faculdade de Educação. Universidade Estadual de Campinas/SP. 2005.

IBGE, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2010 Disponível em: [www.ibge.gov.br/](http://www.ibge.gov.br/)>. Acesso: abril de 2014.

MANAUS, Secretaria de Estado de Planejamento e Desenvolvimento Econômico- SEPLAN. Perfil Econômico dos municípios do Amazonas. Centros Sub-regionais. Texto de fundamentação 1º sub região -Benjamin Constant. 2009-2012.

McLAREN, Peter. Multiculturalismo crítico. Tradução Bebel Orofino Schaefer. 3ª edição. São Paulo: Cortez. Instituto Paulo Freire,2000.

MOURA, Maria Cecília. O surdo: Caminhos para uma nova identidade. Rio de Janeiro: Revinter,2000.

MULLER, Patrick Reis. SILVA, Antonia Rodrigues. Universidade Federal do Amazonas. Os caminhos da educação especial no município de Benjamin Constant. Relatório do PIBIC. 4.006/2011. Benjamin Constant, 2012.QUADROS, Ronice Muller de. Educação de surdos: A aquisição da linguagem. Porto Alegre. Artmed. 1997, Reimpressão, 2008.

SASSAK, R.K. Inclusão: construindo uma sociedade para **todos**. Rio de Janeiro. WVA, 1997.

# FORMAÇÃO E ALFABETIZAÇÃO: PROGRAMA ALFABILÍNGUE PARA OS POVOS DA AMAZÔNIA

*Marina Graziela Feldmann*

*Maria de Nazaré Corrêa da Silva*

## Introdução

Este texto revela a prática de formação de alfabetizadores e coordenadores de turmas bilíngues de diversas etnias, em municípios situados nos vales dos rios Negro e Solimões, no Amazonas, resultado da parceria de uma universidade com as secretarias de educação, as prefeituras e o Ministério da Educação (MEC), por meio do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e do Programa Brasil Alfabetizado (PBA).

A partir do momento em que a universidade passou a responder à demanda em debate para alfabetizar em língua materna, a instituição chama para si a responsabilidade de aprofundar as pesquisas em torno do assunto, estabelecendo critérios, definindo equipe e selecionando professores/pesquisadores para o enfrentamento do problema. Desta feita, com a repercussão que a proposta teve, o projeto, antes pensado apenas para os povos da floresta, das águas e do campo, inevitavelmente foi requerido por diferentes territórios urbanos do estado do Amazonas, detentores de uma diversidade e de um histórico de abandono e de desrespeito aos seus conhecimentos.

O projeto alfabilíngue para os povos da Amazônia se caracterizou pela busca de ampliar e, ao mesmo tempo, singularizar a formação de educadores em relação à EJA no contexto em tela. A questão da formação de educadores, em qualquer nível e modalidade em que se institua, sempre nos remete ao entendimento de que

Pensar a formação... é sempre pensar a formação do humano e, nessa perspectiva, se vislumbra a construção de mudanças em qualquer que seja o seu espaço de ação. Mudança entendida como aprimoramento da condição humana, como liberdade de expressão e comunicação e como desenho de possibilidades de um mundo melhor, de uma melhor convivência entre as pessoas... Viver melhor com o outro não se encerra apenas

em intenções, em palavras destituídas de significado, mas se concretiza por meio de projetos coletivos da escola, e se esses projetos estiverem visceralmente atrelados à luta permanente contra as estruturas desumanizantes presentes em nossa educação e sociedade. (FELDMANN, 2009, p.72).

Tomar como objeto de estudo a multiplicidade de culturas, valores, gêneros e classes sociais presentes nas relações interpessoais e pedagógicas que envolvem o ato de ensinar e de aprender tornam-se imperativos no ofício de e para ser educador.

Os professores/coordenadores, em suas ações educativas, lidam com questões de natureza ética, afetiva, política, social, ideológica e cultural, gerando possibilidades de reinventar os conhecimentos necessários a uma prática que se objetiva ser incluyente e transformadora na perspectiva da diversidade e multiculturalidade presentes.

## O contexto do projeto de formação

O gigante do Norte, como é conhecido o Amazonas, possui 62 municípios, com uma população estimada de 3.873.743 habitantes (Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, 2014) e uma densidade demográfica de 2,23. Nos últimos anos, o estado viu crescer, de forma significativa, sua rede de serviços públicos, com a adoção de melhores condições educacionais no interior do estado para atender a população.

As regiões geográficas são denominadas de vales ou calhas de rios, mesorregiões, microrregiões e territórios de cidadania. Uma das duas principais calhas atendidas foi a calha do alto rio Negro, onde existe um território ou distrito conhecido como “Cabeça do Cachorro”, no município de São Gabriel da Cachoeira. Este pedaço da federação faz fronteira com a Colômbia e a Venezuela, potencializando, assim, o fator multicultural. O contraditório diz respeito ao insuficiente serviço de guarda fronteiriça, se constituindo, desta forma, em área de risco, possibilitando o mercado ilegal de natureza agrícola, farmacêutica e tóxica entre os “povos da floresta ou da mata” e “povos dos rios”, dos países limítrofes. O alto rio Negro é composto por três municípios: Barcelos, Santa Isabel do rio Negro e São Gabriel da Cachoeira. Já a do Alto Solimões, região também fronteiriça, mistura-se com o Peru e a Colômbia num entrelaçamento de povos, cuja fronteira cultural, mercantil e de mobilidade urbana ultrapassa em muito

a fronteira geográfica. O número de municípios que a compõem é o dobro da anterior, tornando o território a ser atingido consideravelmente plural e extenso, com destaque para os municípios de Benjamim Constant, Tabatinga, Atalaia do Norte, São Paulo de Olivença, Amaturá, Tonantins, Jutai e Fonte Boa.

Com mais de onze mil matrículas e com trinta e três diferentes etnias no programa macro de letramento, o “Reescrevendo o Futuro” (2003-2010), a universidade aceitou o desafio da formação específica, potencializando, assim, uma política de educação indígena já em desenvolvimento, com o objetivo, não só de resgatar os saberes abalados com o etnocídio regional, mas, sobretudo, de repensar a produção científica voltada para esse segmento da sociedade, com demandas incessantes advindas de setores historicamente injustiçados e socialmente excluídos. Com propriedade, acerca dessas injustiças, (TORRES SANTOMÉ, 2013, p. 224) aduz que,

Uma vez que não é mais admissível atribuir os sucessos e fracassos escolares a problemas na estrutura dos genes, aos dons outorgados por alguma divindade, à situação dos astros no firmamento no momento do seu nascimento ou a qualquer outra explicação, irracional, [...] um dos desafios mais importantes dos atuais sistemas educativos é contribuir para a aprovação escolar e assegurá-la. A reprovação escolar, ao menos nas etapas obrigatórias do sistema, sempre é uma manifestação de denúncia da existência de uma sociedade injusta. A luta por justiça exige um comprometimento inescusável com os alunos procedentes de situações e grupos sociais desfavorecidos social, cultural e economicamente. Ela obriga a garantia de uma educação apropriada a cada estudante em particular, independentemente de suas capacidades intelectuais, seus tipos de inteligência, seus estilos de aprendizagem, suas capacidades físicas e sensoriais, suas crenças religiosas e culturais, sua etnia, sua sexualidade, seu gênero e sua classe social.

O projeto de formação de educadores de jovens e adultos na Amazônia partiu do pressuposto de que é na formação que se revivem

[...] as inquietudes e perplexidades na busca de significados do que é ser professor no mundo de hoje [...] sujeito que professa saberes, valores, atitudes, que compartilha relações e, junto com o outro, elabora a interpretação e reinterpretção

do mundo. (Feldmann, 2009, p. 71).

Essas inquietudes refletidas por Feldmann (2009) supõem uma série de compromissos, intervenções e proposituras que buscam a concretude dos fatos e somam-se às políticas de formação de professores em todas as áreas do conhecimento, e em diferentes esferas da cultura.

## **Diversidade, etnia e luta na Amazônia**

Um projeto para esse público teve que pesquisar um currículo a ser construído de forma integrada, respeitando a diversidade de etnias e manifestações regionais da cultura popular. Não pode, por conseguinte, ser previamente definido sem passar pela mediação com os sujeitos e seus saberes, bem como a prática de seus professores, o que vai além do regulamentado, do consagrado, do sistematizado em referências do ensino fundamental e do ensino médio, para reconhecer e legitimar currículos praticados. Reconfigurar currículos não é desafio individual, mas coletivo, de gestão democrática, que exige pensar mais do que uma intervenção específica: exige projeto político-pedagógico para a escola multicultural, como territórios de trabalho e aprendizagem em rede, onde a diversidade da sociedade esteja presente.

Gimeno Sacristán (2013) reflete que nossa sociedade abriga uma enorme diversidade cultural. Essa diversidade, para o teórico, incrementou exponencialmente sua pluralidade interna e já não é dada somente pelas distintas ideologias, concepções morais ou confissões religiosas, geradas sob uma única matriz cultural, mas a essa diversidade se somam diferenças culturais trazidas por indivíduos e grupos vindos de longe, que resulta em uma metamorfose sociológica de enorme magnitude.

Baumann (2012) afirma que essa diversidade tem sido rotulada de “multiculturalidade” e tem ciência de que responde a processos inevitáveis e irreversíveis, os quais lançaram novos questionamentos sobre qual base normativa operá-los.

Gimeno Sacristán (2013) oferece ao leitor duas alternativas para o trato com a questão: a primeira, denominada de “assimilacionista”, consiste em fazer com que os culturalmente diferentes assumam previamente as pautas culturais da sociedade receptora de imigrantes. Para ele, isso seria uma reconversão cultural, com o que se supõe a renúncia à própria identidade e, em tal caso,

seria o caminho traçado para quem quiser se integrar, mesmo que pagando o preço da aculturação que os torna deslocados sem retorno cultural (TODOROV, 1998 apud Gimeno Sacristán, 2013). A segunda alternativa, ele chama de “diferencialista”, que, em nossa contemporaneidade, foi reeditada como um multiculturalismo propriamente dito (GIMENO SACRISTÁN, 2013). Portanto, admite que o caminho não foca o reforço da coesão social, absorvendo ou eliminando as diferenças, porém, a união das mesmas, ainda que seja com base na desconfiança ou mesmo no temor de algumas culturas a respeito de outras, compartimentando, desta forma, a sociedade.

Nesse sentido, Todd(1996 apud Gimeno Sacristán, 2013) pontua que se a primeira alternativa facilitava uma maior coesão social, mesmo à custa de desvalorização da diferença, a segunda coloca em jogo um reconhecimento mais explícito da diferença, ainda que, nesse caso, implique uma maior fragmentação social, que pode chegar ao segregacionismo.

Silva (2012) merece espaço neste diálogo com seus estudos, desde o âmbito histórico, sociológico e econômico, ao afirmar que a Amazônia é uma diversidade de povos, de línguas, de organização societária típica de seus primeiros habitantes. Na Amazônia pré-colonial, suas pesquisas apontam fartura alimentar, densidade populacional, vastidão de terras e a pluralidade de nações que as ocupavam, como aspectos reiterados pelos viajantes. Para a autora, a pobreza da dieta, o despovoamento, a qualificação das culturas, num nível de inferioridade, são produtos da posse e da colonização branca, tal qual a “belicosidade” atribuída aos povos amazônicos. A ocupação milenar na região Norte, por esses povos, havia resultado em formas de existência material e cultural próprias, não classificáveis na civilização europeia. Prosegue a escritora afirmando que, na falta de uma equivalência, o branco classificou a Amazônia segundo os padrões de barbárie dos seus ancestrais. Com isso, desenvolveram a questão indígena e, conseqüentemente, a luta entre a Amazônia lusitana e a Amazônia indígena, impondo-se, desta forma, a primeira como negação da segunda. (SILVA, 2012, p. 159) retrata ainda que

A diversidade de culturas e nacionalidades da Amazônia não era impeditiva da existência de predominância de alguns povos sobre os outros, visíveis nas áreas cuja penetração europeia se processava. Assim, os Omágua, os Tikuna, os Mura, os Juma e os Maiuruna destacavam-se sobre os demais grupos de nações

do alto Solimões. Afirma que do mesmo modo, no Rio Negro, os Manáó, os Tucanos pareciam sobrepor-se aos Baniwa, aos Baré, aos Tarumã, aos Pasé e a outros grupos. Explicita que na região compreendida pela Mundurucânia (parte do rio Tapajós, do rio Madeira, parte do Mato Grosso e a serra de Parintins), seria a dominância dos Mundurucu, dos Mura, dos Maué, sobre inúmeros outros grupos indígenas.

Neste caso, a pesquisadora nos revela que os levantamentos coloniais dos séculos XVII e XVIII constatavam essa diversidade e essa preponderância e buscavam aprendê-las para melhor contorná-las e submetê-las ao processo de colonização. Silva (2012, p.159).

A Amazônia respira conflitos e não há registro, de uma forma geral, de projetos do Estado Nação para o seu desenvolvimento, ficando à mercê de ações e programas pontuais, sem a garantia de continuidade e de sustentabilidade. É tarefa de diálogo entre educadores, educandos, especialistas, assim como os demais segmentos envolvidos no processo, que um currículo para a Educação de Jovens e Adultos/EJA, requer a formação docente, historicamente comprometida e constituída das modalidades inicial e continuada, para professor/pesquisador, pois, por meio dela poderão revelar seus fazeres e “ressignificar” seus dizeres, a partir do que, efetivamente, sabem e pensam.

## Objetivos da proposta

A educação dos povos indígenas precisa avançar no sentido da produção e valorização da língua materna. A universidade encontrava-se no oitavo ano de execução de um programa de alfabetização para uma significativa parcela dos povos da Amazônia. No entanto, ainda não conseguiu fazer com que os alfabetizadores, mesmo pertencendo ao mesmo grupo étnico dos alunos, lançassem mão da língua materna, de forma predominante, para desenvolver o processo da escrita e da leitura, por não terem domínio fluente sobre as mesmas. Por isso, foram construídos os objetivos:

analisar os impactos da cultura escrita, presentes no cotidiano das comunidades indígenas, a fim de provocar políticas públicas referentes à utilização das línguas portuguesa e indígena em produções próprias;

formar professores/alfabetizadores bilíngues de jovens e adultos, no interior do estado do Amazonas, buscando superar as várias desvantagens do ensino disciplinar, integrando as diferentes áreas do saber multicultural a partir de uma metodologia de construção global de conhecimentos;

reconhecer o espaço educativo como ambiente de ações criativas e de trocas de saberes, socializando-os entre seus pares; descobrir, nos jogos e brincadeiras, a responsabilidade na formação moral e construção do conhecimento, refletindo as diversas formas de organização societária e de preservação ambiental;

formar coordenadores de turma bilíngues, buscando superar os desafios da aprendizagem dos alfabetizandos e da prática dos alfabetizadores, integrando as diferentes áreas do saber multicultural a partir de um diálogo constante entre teoria e prática;

alimentar os coordenadores com textos reflexivos e revisar conteúdo da formação inicial, dirimindo possíveis dúvidas e ampliando seus conhecimentos teórico-metodológicos.

## **Formato das formações para alfabetizadores e coordenadores de turmas**

A metodologia foi proposta de forma presencial, com base em aulas expositivas dialogadas; utilização de textos para leitura, análise e interpretação; confecção de materiais didático-pedagógicos, para o uso na sala de aula, ou espaços alternativos com vistas ao desenvolvimento global dos cursistas. A carga horária da formação inicial foi de sessenta horas de estudo, comum a alfabetizadores e coordenadores, e mais quarenta horas presenciais específicas, somente para os coordenadores. Da carga horária inicial, foram destinadas seis horas de capacitação para triagem e acuidade visual do Programa Olhar Brasil do Ministério da Saúde MS e MEC. O curso abordou os seguintes temas: a especificidade da educação de jovens e adultos; a identidade dos sujeitos envolvidos e suas diversidades; desenvolvimento histórico da educação de jovens e adultos no Brasil, destacando o processo histórico-sociocultural de humanização, por meio das contribuições de Paulo Freire (1996), Marilene Silva (2012), Emília Ferreiro (1985) e Vilas Boas (1994); as dimensões técnica

e política da alfabetização e a construção de um novo paradigma nas relações étnicas e de gênero; as concepções de alfabetização de jovens e adultos bilíngues no Brasil, dentre outros.

Como complemento da formação inicial, foram ministradas quarenta horas com os seguintes conteúdos: acompanhamento e realização do processo de alfabetização de jovens e adultos; o fazer pedagógico na alfabetização; monitoramento da aprendizagem dos alfabetizandos, considerando a produção escrita mensal de cada sujeito; planejamento e aplicação dos testes de entrada e de saída; consolidação dos resultados e inserção deste no Programa Brasil Alfabetizado (PBA); orientação aos alfabetizadores quanto à utilização dos resultados do teste para diagnosticar o perfil dos alfabetizandos; planejamento e avaliação do processo pedagógico; articulações indispensáveis para supervisionar e registrar as ações relacionadas ao registro civil, aos exames oftalmológicos e distribuição de óculos; distribuição do material escolar e pedagógico; supervisão e registro da continuidade dos estudos dos alfabetizandos no sistema regular de educação de jovens e adultos indígenas; instrumentalização do controle e da frequência dos alfabetizandos, consolidando-os em relatórios; identificação de alfabetizandos com necessidades educacionais especiais associadas à deficiência nas turmas do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e o reconhecimento da escola indígena como escola pública diferenciada, bilíngue e multicultural compondo transversalmente todas as temáticas e momentos do curso.

A proposta do projeto macro (desenvolvido para o público de EJA em todos os municípios), também aplicável aos grupos específicos, consistia em uma dupla de professores para, no máximo, trinta alunos. De certa forma, essa estratégia facilitava a troca de experiências e a sistematização dos diálogos provocados pelo grupo. Enquanto um discutia e fomentava o debate, o outro registrava as observações que seriam utilizadas como texto-base nas aulas. A partir desses apontamentos, eram feitas as fichas de diálogos, escolha das palavras-chave e os demais exercícios constantes nos passos metodológicos até a sua completa exploração.

Nesta etapa, as sugestões de Vilas Boas (1994), afinadas com as de Paulo Freire (1996), abarcaram a seleção das palavras-chave e das atividades. Vilas Boas sugere que levemos em consideração três critérios básicos para a escolha da palavra ou das palavras-chave extraídas do contexto: complexidade, produtividade e alternância entre o fácil e o difícil.

A metodologia constituiu-se de aulas expositivas dialogadas; utilização de textos para leitura, análise e interpretação de situações vividas e do imaginário indígena e caboclo; confecção de materiais didático-pedagógicos para o uso na ludoteca, “pan-eiroteca” ou sala de aula com vistas ao desenvolvimento dos sujeitos. A formação inicial foi realizada nas sedes dos municípios beneficiados de forma presencial, e com duração de sessenta horas para alfabetizadores e cem horas para coordenadores de turmas, sob a responsabilidade dos professores da instituição executora e convidados da universidade.

A carga horária da formação continuada de coordenadores de turma bilíngues foi de setenta e cinco horas de estudos presenciais, com quinze horas mensais, durante cinco meses, contemplando teorias e práticas pedagógicas, de acordo com as necessidades, interesses e dificuldades vivenciadas na prática dos alfabetizadores, além de todo o cuidado com as questões específicas dos povos tradicionais.

A avaliação foi realizada durante a formação, considerando participação, produção de textos e sugestão de metodologias inovadoras no âmbito da alfabetização bilíngue.

## **Uma experiência de alfabetização bilíngue com os omágua/kambeba na área urbana de Manaus. Omágua/kambeba: Quem são? Quantos são? Onde estão?**

Relatórios de viajantes dos séculos XVI e XVII atestam que os omágua/kambeba, nos dois primeiros séculos de colonização, se dividiam em omágua yetê e omágua das ilhas. Os primeiros se reconheciam como “verdadeiros” e habitavam o rio Napo, atual Equador, e o segundo grupo no alto rio Amazonas, cujo território, no século XVII, se estendia desde o atual município de Fonte Boa (AM), subindo o rio até o território peruano, numa extensão de terra de 700 km. Esse povo, que também habitava a várzea do rio Amazonas, pressionou os colonizadores a reconhecerem seus direitos de organização social e cultural, haja vista sua grande densidade populacional. Com isso, eram bem vistos pelos colonizadores, juntando-se a eles e chegando ao ponto de negarem sua etnia, incorporando-se às populações de comunidades que se estabeleciam de acordo com os preceitos dos colonizadores, ao

longo das calhas dos rios. As guerras, as catequeses, epidemias levaram os kambeba a uma violenta depopulação, chegando a quase sua completa extinção. “Parente” é uma expressão de tratamento entre os indígenas da região e os kambeba não fogem a esta regra.

É difícil precisar quantos omágua existiam aqui, mas em 1500 eram mais de 400 aldeias e cada aldeia tinha de 700 a 3.000 pessoas. Segundo pesquisas, a principal característica desse povo era o achatamento do crânio artificial, uma marca para diferenciá-lo dos índios antropófagos e escapar da escravidão. Esse procedimento era feito quando a criança era ainda muito pequena. Amarravam na testa dos bebês uma pequena prancha ou um trançado de junco, amarrado com um pouco de algodão, para não machucar a criança. Depois, a criança era colocada dentro de uma pequena canoa que servia de berço. Deste modo, a cabeça ia ficando achatada, devagarzinho. Esse costume era valorizado; para os omágua, assim é que era bonito. Eles mangavam dos povos da terra firme dizendo que tinham a cabeça redonda como uma cuia. Por causa desse costume é que os omágua passaram a ser chamados de kambeba. Esse nome veio da língua geral: “canga-peba” significa “cabeça chata”<sup>1</sup>.

Hoje, no Amazonas, segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2014), trezentos e trinta e um índios foram cadastrados como kambeba. Como o processo de “racialização” vem se fortalecendo com as políticas afirmativas, esse número deve aumentar.

A busca do resgate da fala e da escrita dos omágua/kambeba vem sendo adquirida através do Programa de Letramento Reescrevendo o Futuro Indígena.

## Trajetória da ação

De forma incansável, as lideranças kambeba do Amazonas, por meio da Organização Cambeba do Alto Solimões (Ocas), costumam se articular com outros movimentos indígenas e com a academia. Seu líder, Far Kambeba, coordenador do Movimento Omágua/Kambeba, buscou a universidade para desenvolver uma experiência de resgate da língua junto a alguns “parentes” desaldeados, vítimas do etnocídio, residentes na periferia dos bairros da cidade de Manaus, cujas culturas, hoje, nada lembram as características do povo kambeba. Outros vieram de São Paulo

de Olivença (Alto Solimões), especialmente para o projeto.

Foram meses de planejamento, sensibilização e negociações que antecederam a consolidação desta luta. Em parceria com a Secretaria de Estado da Educação e Qualidade do Ensino (Seduc), o Ministério da Educação (MEC) – por meio do Programa Brasil Alfabetizado (PBA) e do Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) – e a Secretaria Municipal de Educação (Semed-Manaus), o Movimento Omágua/Kambeba realizou seu sonho. A universidade, enquanto coordenadora institucional da ação pedagógica, procedeu ao cadastramento e acatou a seleção dos educadores indicados pelo movimento. Os indígenas indicados e submetidos às formações iniciais e continuadas foram Dan Sop, graduada em Farmácia Bioquímica pela UNIP-Manaus, atualmente acadêmica do Curso de Medicina na Universidade Federal de Minas (UFMG), e Fra Cruz, apenas com o ensino médio, ainda. Ambos fluentes na fala e na escrita kambeba, que, segundo eles, faz parte do tronco tupi. Foram esses indígenas os responsáveis pelo processo de alfabetização dos trinta e seis integrantes, sendo que vinte e seis concluíram com êxito o curso. Desses, alguns foram integrados a diferentes projetos de extensão universitária, a exemplo do Projeto “Paneiroteca”, que abarcou não só jovens e adultos como também crianças e idosos da aldeia.

## As falas dos sujeitos

A experiência em Manaus foi extremamente rica e cheia de emoções. Com participantes da mesma linhagem, as aulas aconteceram aos domingos em uma escola municipal no bairro do Zumbi, zona leste da cidade. A escolha do local foi devido ao maior número dos participantes estarem localizados nesse território.

Por esses motivos, a sala de aula do Projeto Reescrevendo o Futuro de alfabetização bilíngue deteve o significado que ultrapassou a necessidade da alfabetização convencional. Eles queriam se reconhecer kambeba através do resgate de sua língua. “Quando se referem a falar kambeba, a autoestima é um pouco baixa” disse o professor Fra. O participante Mar, de São Paulo de Olivença (AM), tendo conhecimento de sua origem, desabafa dizendo que os “parentes” mais velhos de seus territórios se esqueceram de suas histórias e tradições e afirma com a voz carregada de emoção e, ao mesmo tempo, desejoso de justiça:

Pra mim isso é muito importante, principalmente em memória

de minha vó que falava a língua... minha vó, minha bisavó. E aí, ao longo do tempo, eu não tive essa oportunidade apesar de minha vó falar. Assim, pouco valor é dado, devido à grande discriminação. A gente aprende a língua na escola do branco, outros modos, outras tradições e, devido essa discriminação, a gente deixa, abandona. A gente não quer mais que aconteça o que aconteceu no passado, que se perca. Então podemos fazer esse processo de pai pra filho (MAR,2009).

Dona Ans, também de São Paulo de Olivença, teve a chance de voltar à sala de aula para, no dizer dela, “aprender mais a língua da família falada pelos avós e a tradição de seu povo”. Ela disse que, no local onde morava, os mais velhos falavam kambeba, mas não sabiam explicar para os mais novos a origem da língua vir do tupi-guarani. Convidada a juntar-se ao grupo de resgate da etnia, dona Ans entendeu, a cada aula, a língua falada pelos avós e a tradição de seu povo e confessa: “Eu vim pra cá aprender um pouco, a minha vó e minha mãe falavam a língua geral... aí eu nunca falei, mas entendo um pouco, nunca aprendi...”.

A cada semana ou mês de aula, era percebido o avanço dos alunos. Sem uso de cartilha convencional, professores e alunos iam dando conta dos anseios e dos assuntos de seus interesses, confirmando-se o que Paulo Freire dizia, ou seja, se o processo parte de uma necessidade concreta e a busca da solução é trazida para o debate e sistematizada para o grupo, o texto produzido fica cheio de significados e concretudes. O aluno Joa Kambeba, em uma das visitas pedagógicas ao projeto, leu na língua materna o seguinte texto de sua produção:

### **Os velhos e as velhas**

*Os velhos e as velhas têm muito que ensinar aos mais jovens tais como: costumes, culturas e experiências trazidas no decorrer do tempo por nossos antepassados. Toda vez que um velho morre, é um pouco da nossa história que se vai...(JOA, 2009)*

O tamanho do texto, neste caso, não era o mais importante no projeto, mas sim a dimensão dada na elaboração da estrutura poética das palavras contidas nele e, em especial, a impoção de voz compreendida pelo neoleitor no momento em que se expressava.

Com o Reescrevendo o Futuro, disse Joa: “*Eu vim me declarar kambeba, entende? Por ajuda e auxílio dos professores, de todos eles*”.

Observou-se também que ler, escrever e entender a lín-

gua de uma etnia – neste caso, a etnia omágua-kambeba – são processos de compreensão linguística diferentes dos utilizados para a língua portuguesa. A alfabetizadora bilíngue Dan Kambeba, nome com que se declara, explicou através de um pequeno trecho da música “Carinhoso”, de Pixinguinha, como se dá esta compreensão ao pé da letra sem artigos, preposições ou tradução sem sentido. Todas as palavras, em especial as poéticas, carecem, para ela, de interpretações, que estão, no dizer de Freire, nas “entrelinhas”. Por exemplo:

[...] *Se resaitá/Meus olhos; Upitá upuká/Ficam sorrindo, Uwatá sakakwera indé sui pe kité/Andam atrás de você pelo caminho/E pelas ruas vão te seguindo; Kwaá yawe re/Este modo ainda/Mas mesmo assim; Reyawawa se suí/Você foge de mim/Foges de mim.* (Dan Kambeba, 2009).

Para a educadora Dan Kambeba, enquanto no português existem rodeios, metáforas, no tupi não existe isso, é direto; é ou não é, explica a indígena. Se você for falar sobre o amor. “Ah! *Eu sinto amor por você*”. Não tem tradução “amor” no tupi. Mas se você falar “eu amo você”, existe tradução. Eu posso falar: “*yshe a saysu indeh*”. Na tradução da música do Pixinguinha, andam atrás de você (te perseguem pela rua), “[...] no tupi não existe rua, não existe asfalto no meio da mata. Existe caminho, trilha”, enfatiza Dan. Então, quando não existia a tradução, buscava-se algo parecido que fizesse referência ao desejado.

O Movimento Omágua-Kambeba, na pessoa do professor Francisco, reconhece que foi uma grade luta! Até mesmo contra o tempo a gente conseguiu vencer essa luta, ou seja, de fazer essa versão kambeba, porque há muitas pessoas que já não falam mais a língua.

## Considerações finais

As reflexões a seguir apontam para a importância da atuação das instituições de pesquisas no apoio às populações tradicionais no sentido da recuperação de suas línguas e do seu fortalecimento cultural. Cada vez mais se percebe que é imperativa a aproximação da educação e as questões de cidadania, entre a EJA e o trabalho. Quando a ação acontece buscando o equilíbrio entre essas premissas, o trabalho torna-se relevante e consistente. Foi significativo o envolvimento dos integrantes do projeto, tanto do ponto de vista da construção de seus saberes

quanto da possibilidade de compreensão das diferentes formas de comunicação e de produção sustentável. As relações geracionais observadas no decorrer das ações não apresentaram risco para o sucesso do projeto; pelo contrário, fizeram com que as trocas entre os sujeitos heterogêneos fluíssem, ganhando força e visibilidade. Por derradeiro, consideramos que essa experiência, desenvolvida no terreno da educação, proporcionou uma base de conhecimentos que se constituiu como possibilidade para o enfrentamento dos problemas regionais e de um olhar diferenciado das riquezas culturais amazônicas.

Para Santana (2012), se faz necessário, no Brasil, que o multiculturalismo não apenas enfrente o debate sobre as novas formas de aculturação, mas também resgate para as crianças, os jovens e, por que não, também para os adultos, a riqueza das diversas culturas presentes em nossa formação social.

Portanto, fazemos uso de suas desafiadoras palavras:

A proposta que este trabalho traz para reflexão é que se por um lado o conservadorismo e reacionarismo de correntes educacionais e sociais fizeram que, no passado, se negasse a contribuição da cultura negra e indígena para a formação da sociedade brasileira, por outro lado, há hoje, diante da necessidade de afirmação dessa contribuição, uma recusa em enfrentar o debate sobre o processo de miscigenação que ocorreu durante a nossa formação como nação e sociedade. (SANTANA, 2009, p. 62)

Verificou-se que os sujeitos do projeto adquiriram uma nova maneira de interagir com a cultura oral e escrita. Essa iniciativa mobilizou o imaginário do grupo, incentivando novas experiências e expectativas. É imperativo afirmar que a experiência ampliou sua leitura de mundo, popularizando, de alguma forma, o acesso e troca de saberes que até então eram restritas a poucos. Acreditamos que o projeto foi um passo a mais na luta para que a educação seja, de fato, um direito de todos.

## Referências bibliográficas

BAUMAN, Zygmunt. Ensaio sobre conceito de cultura. Rio de Janeiro: Zahar, 2012.

FELDMANN, Marina Graziela. Formação de Professores e Cotidiano Escolar. In: \_\_\_\_\_. (Org.). Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo: Senac, 2009.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SACRISTÁN, José. Saberes e Incertezas sobre o Currículo. Porto Alegre: Penso, 2013.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. Estimativas de população. 2014. Disponível em: <ftp://ftp.ibge.gov.br/Estimativas\_de\_Populacao/Estimativas\_2014/estimativas\_2014\_TCU.pdf>. Acesso em: 10 mar. 2015.

SANTANA, Gisele dos Santos. Multiculturalismo: Educação e miscigenação. In: FELDMANN, Marina Graziela (Org.). Formação de Professores e Escola na Contemporaneidade. São Paulo: Senac, 2009.

SILVA, Marilene Corrêa. O Paiz do Amazonas. 3. ed. Manaus: Valer, 2012.

TORRES SANTOMÉ, Jurjo. Currículo Social e Justiça Social: o cavalo de Tróia da educação. Porto Alegre: Penso, 2013.

VILAS BOAS, Heloísa. Alfabetização: outras questões, outras histórias. 6. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

### Nota (Endnotes)

1 Informação disponível em: <<http://portal.mj.gov.br/data/Pages>>. Acesso em: 10 mar. 2015.



# TERRITORIALIDADES ASSOCIADAS A BRINCADEIRAS INFANTIS EM PARINTINS/AM

Ângela Maria Figueiredo  
Renan Albuquerque Rodrigues

## Introdução

O território urbano do município de Parintins, a leste da capital Manaus/AM, região do Baixo Amazonas, tem se alterado em boa medida na contemporaneidade e há hierarquias de relação dominial implicadas no processo. Na Ilha Tupinambarana, nota-se exemplo do suposto no que concerne a áreas de confinamento de crianças, sobretudo em ambientes domésticos ou de instituições de ensino e assistência. Não raro, notam-se meninos e meninas limitados geograficamente por medo de violência e avanço e disponibilidade de gadgets e artefatos tecnológicos diversos.

Mas, em atitude reversa, no bairro da União, localidade de periferia de Parintins, onde a relação pessoa-ambiente está em transformação, são observadas crianças em dinâmica de conformação de liberdades individuais e coletivas, o que tem impactado a negociação e a imposição de suas presenças em ruas, terrenos baldios, pequenos córregos ou orlas fluviais etc. Nesse sentido, ser criança nesse bairro tende a compreender dadas condições específicas de vivência territorial e compartilhamento de atitudes, a partir das quais contemporaneidades são engendradas segundo contingências históricas.

Sarmento e Gouvea (2009), sobre o suposto, sugerem que o fenômeno é visto em diferentes ambientes periféricos de Estados mais ou menos desenvolvidos do país, mediante percepção de brincadeiras infantis a partir do lugar das crianças na microhistória daquele território dominial singularizado, onde deliberadamente são forjadas condições e possibilidades necessárias para o brincar. Assim, compreende-se, cada momento histórico pode gerar modos singulares de ser criança e cada domínio de localidade reestrutura crenças, atitudes, valores e ideologias, modificando experiências acumuladas.

Embora haja condições distintas para se projetar brincadeiras relacionadas a territorialidades, coube tomar especificamente

os atos de brincar no bairro União como mote para se pensar a sociocultura da infância e relações desta nas terras e no tempo parintinense. Considerando o exposto, a meta foi refletir sobre formas pelas quais crianças do local criam territorialidades para realizações pessoais e coletivas e como essa dinâmica é construída individual e grupalmente por esses sujeitos históricos.

## Percurso metodológico

Relações entre pessoa e ambiente incidem sobre a produção da vida cotidiana e não se reduzem a usos funcionais e satisfação de necessidades materiais. As relações abarcam significados de territorialidades, os quais se consolidam em função de dimensões de exterioridade e situações de atuação dominial (SANTOS, 2006). Iniciando-se desse crivo, tomou-se as ruas como lócus de estudo, as crianças como participantes e as relações construídas enquanto construções de territorialidades fundadas.

A notabilidade da problemática abordada se consolidou na medida em que a criança produzia e reproduzia a existência em determinado território de domínio, no bairro da União, de modo particular, brincando, buscando autoconstrução e interpretação de mundo. Ao notar essas complexidades, almejou-se descrever identidades em processo e subjetividades operantes. A sistemática de ação foi a imersão no contexto social das crianças durante as brincadeiras, tendo em vista aproximações para que se pudesse projetar padrões determinantes.

Pela observação participante, foi meta captar realidades não em função do ponto de vista do outro, mas segundo pontos de vista negociados, em que o estudo e os participantes dialogassem em ação interconexa (GEERTZ, 1998). Foi entendido esse conjunto de troca como interlocução interpessoal. Nele, narrativas infantis foram consideradas para que se pudessem supor brincadeiras de rua enquanto atos que estruturam jeitos de ser criança e de viver a infância no bairro da União.

Durante cenas do brincar, em conversas dirigidas ou rodas de bate-papo após as brincadeiras, pretendeu-se adentrar ao âmbito dos jogos infantis como partícipes deles, a fim de perscrutar significados, formas de acolhimento de regras, estruturas de imaginário e organizações de normas para atividades. O suscitado buscou enfatizar relações construídas consigo e com o outro, e ainda interconexões acerca de como territorialidades do brincar

se apresentavam e até que ponto a comunalidade se mostrava na constituição de relações simbólicas infantis.

O bairro de periferia de Parintins estudado é caracterizado por ocupações em andamento e precária estrutura urbana. Nele, moram famílias de classe financeira baixa, migrantes de cidades vizinhas e pessoas advindas de bairros antigos da cidade em busca da casa própria; também ex-moradores de áreas rurais próximas ao município e comunidades indígenas da região compõem a malha populacional do União, cuja escolha se deu por agregar territórios tipicamente de aspecto não urbano, o que favoreceu a identificação de brincadeiras nas ruas.

Foram focalizados três grupos de crianças de diferentes idades, o que rendeu investigação sobre brincadeiras entre meninos e meninas de 4 a 12 anos e adolescentes que compunham os grupos (três meninos de 14 anos e uma menina de 13 anos). Embora o propósito tenha sido investigar a construção subjetiva que perfaz posicionamentos de crianças em confluência com territorialidades, não se pode separar adolescentes que compunham cada um dos grupos investigados. Cada grupo foi composto pelo mínimo de 8 e máximo de 12 crianças, com intensa rotatividade de componentes, o que impediu estabelecimento prévio e exato de seus membros.

A cada visita de campo eram notadas novas parcerias entre as crianças. Embora se consolidassem rotatividades nas composições dos grupos, critérios estabelecidos pelas crianças para a inserção de novos parceiros nos grupos tinham certa coerência. Colegas ou amigos da mesma rua ou de ruas próximas, com habilidade destacada em determinada brincadeira, eram preferidos ante demais sem tais especificações. Porquanto, critérios estabelecidos por eles para a formação de agrupamentos e locais de atividades coletivas foram definidos com base em regras de brincadeiras.

A entrada no campo se deu por conversa preliminar com adultos e crianças do bairro. A intenção foi estabelecer progressivamente aproximação para a conscientização das pessoas sobre a proposta. Contatou-se representante(s) dos moradores do bairro para a apresentação da pesquisa em reunião na comunidade em dois momentos anteriores ao estudo. Foram mostrados objetivos do trabalho para se granjear aceitação na vida cotidiana dos comunitários. A convivência durante o período de campo foi fundamental para a captação de experiências.

Houve interação e intercâmbio com as crianças via diálogos mediados. A técnica foi assumida como “roda de diálogo”, pois embora não apresentasse normas definidas (segundo status de grupo focal), construiu-se em formato de instrumento de coleta de dados legítimo, para auxiliar na captação não apenas de ideias e opiniões de crianças, mas percepções e sentidos, mediados ante brincadeiras (SOUZA, 2013). Análise interdisciplinar foi proposta para ajudar a compor cenário em que se pudesse conhecer fenômenos socioculturais locais.

## **Resultados e discussão**

### **Tecendo o humano segundo territorialidades**

Territórios urbanos são cenários de oportunidades para se criar domínios. Ruas vazias, crianças nas escolas em horário de aula. A mesma rua que em dias anteriores estava repleta de crianças correndo, costurando por entre lixos e buracos, desviando de motos, carros e triciclos, agora assume função de ambiente de passagem ou reassume sua função primeira. É manhã de sexta-feira, pessoas transitando, uns com certa pressa, outros nem tanto. Alguns param ao falar com um ou outro conhecido, batem papo nas esquinas, nos bares ou nos pequenos comércios. O fluxo da vida é outro, o curso da vida é manso.

Mulheres se reúnem nos quintais das casas ou em frente a residências para conversar, riem enquanto cuidam dos filhos pequenos, estendem roupas em varais improvisados, varais que muitas vezes são limites físicos laterais entre casas de madeira, quase sempre de três cômodos (sala, cozinha e dormitório) e com quintal na frente. O acolhimento é marco que não passa despercebido. Tanto adultos quanto crianças recebem com entusiasmo as visitas, falam das suas vidas e dificuldades que enfrentaram e enfrentam com alguma certeza de que combatem desafios que se impõem no percurso de suas existências.

Nesse mesmo dia, fim da tarde, crianças tomam boa parte das ruas onde diariamente adultos e idosos percorrem. São essas crianças que usam o território para brincadeiras, conversas e jogos espontâneos com os pares. Riem, falam alto, rolam pelo chão, empurram uns aos outros, gritam, fazem algazarra. A paisagem é de euforia, de movimento frenético, tal e qual o ritmo do trânsito que divide a afetividade territorial de meninos e meninas. São construções sociais vivenciadas cotidianamente por adultos e

crianças no bairro da União, em Parintins, em uso social da terra acerca da qual se tem pertencimento e na condução de suas relações de compadrio, amizade e afinidade.

A ideia de territorialidade que se procurou abordar é traduzida na trama de relações de dado espaço-tempo, tem a ver com a forma como relações sociais são administradas cotidianamente por crianças e, no caso do estudo, em razão de brincadeiras de rua. Embora o conceito de territorialidade tenha se iniciado no campo de estudo da etologia (POL, VALERA e VIDAL, 1998), sustenta-se que, ao brincar, crianças criam territorialidades porque constroem formas de se relacionar com o ambiente e seus pares, em um processo próprio de manifestações coletivas.

Ao brincar nas ruas elas controlam domínios, mesmo que temporariamente, dotando-os de sentidos e funções. A capacidade que a criança tem desde muito cedo de reconstruir e modificar territórios para usos sociais se manifesta e presentifica quando se notam demarcações da rua com chinelos, tijolos, cabos de vassoura ou garrafas de plástico na tentativa de improvisar traves e jogar futebol, por exemplo, afirmando que aquele é seu ambiente afetivo, sua área de liberdade. A brincadeira de futebol, assim, nas ruas, é controversa, por um lado, dado esconder vulnerabilidades e competições; mas, por outro, mostra-se repleta de possibilidades de construção de regras de conduta.

O jogo segue orientações que se diferenciam de outros contextos. No bairro, crianças se dividem em dois times. Um terceiro grupo se desdobra entre assistir aos jogos e alertar aos companheiros quando algum veículo se aproxima. A cada sinal de alerta, crianças tomam seus pertences (sandálias, tijolos, cabos de madeira, bola etc.) e correm para deixar a rua livre. Nesse vai e vem, colocam em prática anseios e o que parece dificuldade vira desafio. A necessidade compõe cenários do brincar num compasso que se difere pela dinâmica frenética que o envolve.

Nas brincadeiras, ruas funcionam enquanto espaços construídos temporariamente e os indicadores de posse são os obstáculos colocados pelas crianças, que muitas vezes deixam condutores de veículo impacientes, até o ponto em que uns falam mal, outros reduzem a velocidade e outros ainda desviam não sem se aborrecerem. O fato é que elas se apropriam do espaço comum, enfrentam contestações e vão tecendo universos particulares a partir do possível e não do ideal.

Discussões que dão origem ao fenômeno da territori-

alidade têm na etologia a origem. Porém, diferente de animais, que demarcam áreas dominadas com indicadores físicos (urina e secreções), humanos não as registram apenas por aspectos físicos, mas também por caracterizações simbólicas. A rua pode ser espaço afetivo compartilhado por convivências entre diferentes pessoas e/ou grupos de pessoas, passando a ter formas de pertencimento modificadas em função do uso imaterial a ela atribuído.

Percebemos que, durante períodos matutinos, crianças, mesmo as que não estudavam neste horário, não tomavam as ruas com brincadeiras. Elas timidamente perambulavam pelo entorno do bairro, transitando em quintais e terreiros de suas casas ou da casa de vizinhos, numa clara aceitação de regras tácitas de convivência. As barreiras que as impediam, em última instância, não eram físicas, mas pactuadas simbolicamente entre elas. E qual seria a regra ou instância que as impedia de brincar nas ruas? Talvez pelo calor amazônico, que é ainda mais intenso no final da manhã e no começo da tarde, ou quem sabe por estarem tomadas de pequenos afazeres domésticos, ou ainda por estarem em grupos menores em função do horário escolar. O fato é que ao serem questionadas a esse respeito, não detinham clareza e firmeza em formular resposta. Parecia haver acordos tácitos regendo o não brincar em determinados horários, o que deixava o clima nas ruas sóbrio, de calma e ali se assumia a função primeira do espaço, ou seja, a de acesso de pessoas em trânsito compartilhado.

A apropriação do território para brincadeiras foi compreendida a partir de Pol (1996) quando se descreveu o significado com base em dois aspectos: i) ação e transformação e ii) simbolismo e identificação. Ambos consistem na construção histórica e contingencial, por parte de grupos que tomam para si referenciais afetivos em seus domínios, procurando adquirir posse de espaços comuns. É nessa direção que as discussões assumem a territorialidade, a qual não se define pela localização espacial, tampouco pela origem dos indivíduos, mas tem a ver com pertencimento, ou seja, com construção de relações intersubjetivas e formas específicas de viver e se relacionar em determinado contexto. Segundo Corrêa (2006, p. 88),

[...] a identidade de uma cidade, vista como lugar dotado de singularidade que o distingue de outros pode ser de modo marcante o resultado de uma construção intelectual, derivada

de uma tradição étnica cujos traços são permanentemente recriados [...] esta identidade, no entanto, pode ser objeto de contestação por meio de práticas políticas que introduzem novos significados ao lugar, criando um confronto identitário.

Essas diferenças não se restringem a aspectos materiais e técnicos, mas a representações de mundo que forjam modos diferentes de pensar e agir. Nesses termos, há, portanto, relação intrínseca entre pessoas e lugares (SANTOS, 2006). Território e territorialidades são construções cognitivas que escapam a uma definição linear de base positivista e precisam ser recolocadas de modo a não prevalecerem olhares naturalistas ou fatores físicos, mas sim ações que cristalizem concepções e diversidades. A ideia de território se distingue da visão estática e homogênea de expansão territorial. Trata-se de espaço empossado, indiferenciado, que segundo Tuan (1983) transforma-se em lugar na medida em que o conhecemos melhor e o dotamos de valor e cumplicidade.

A delimitação territorial nas ruas do bairro União, assim como a disputa por ela, não se dá apenas entre crianças individualmente, mas entre diferentes grupos de crianças também. Não apenas no jogo de futebol, mas nas brincadeiras de manja-esconde e manja-americana. Nesse sentido, observamos a preocupação em não ultrapassar áreas determinadas pela mãe: “só pode brincar na frente de casa”. Isso na realidade correspondia a aproximadamente três casas à direita e à esquerda da residência da criança. Ou ainda, notamos a preocupação de meninos de uma rua que não costumam brincar em outras ruas com crianças de demais partes do bairro e, se isso acontece por dado motivo, ocorre repreensão por colegas do mesmo grupo: “ele já vai pra lá brincar com aqueles curumins!”. O pertencimento, nesse caso, é pessoalizado para os entes.

## **Áreas baixas e alagadas são tomadas como extensão de ruas**

Diariamente, em épocas de seca, grupos de crianças se reúnem para jogar futebol nas áreas baixas, ao fim das ruas, onde termina o asfaltamento e passam pequenos córregos na época da enchente. Essas áreas ficam alagadas durante um semestre, aproximadamente, e, na seca, o espaço se concretiza tomado por vegetação e é ocupado por crianças que se escondem em meio ao capim alto, brincam de luta corporal, rolam pela grama,

se batem, choram e acoplam novas territorialidades às preexistentes. A brincadeira, em primeira instância, parece violenta. Há gritos, empurrões e disputas em brigas físicas individuais ou grupais, em que uns tentam jogar outros no chão e subjugar-los pela força física. Observamos que cada grupo assume a área baixa a que está ligada sua rua e não se junta com demais em jogos alternativos, a menos “se o cara for muito bom de bola, a gente chama ele”, como ressalta um dos meninos que joga futebol regularmente nas ruas.

Noutro contexto, tarefas são realizadas por crianças em regime de mutirão. No fim da tarde, um sai convocando o outro de casa em casa, à direita e à esquerda da rua. Reúnem-se munidos de enxadas, terçados e pedaços de madeira para operações que consistem em roçar áreas de matagal (terrenos baldios) para a delimitação de territórios denominados por eles de “campinhos”. Grupos são envolvidos na tarefa de limpeza e demarcação das áreas. Durante as atividades que acompanhamos, já existiam alguns campinhos instalados exatamente ao fim de cada rua onde cada grupo costumava brincar.

No caso do grupo participante, o processo de demarcação territorial envolveu meninos e meninas que coordenavam trabalhos em função de crianças pequenas (quatro anos de idade). A variedade na composição dos grupos estava alicerçada na cooperação entre seus membros: enquanto uns roçavam, outros ficavam descansando ou ainda distraíam as crianças menores, colocando-as em suas costas e lutando em dupla. As atividades de limpeza e a algazarra oriunda das brincadeiras se misturavam e nós tínhamos a sensação de que trabalhar era divertido para elas. Nas relações dominiais criadas, o sentimento de pertencimento se solidificava quando eram granjeadas estratégias para tornar a terra um local privado, um local de relações sociais e de controle do espaço.

Cada grupo, após a limpeza, assumiu uma parte do território, dotando-a de sentido, de controle e de poder. Somente aqueles que partilharam as ações de limpeza e manutenção tiraram vantagens em termos de autorização para brincar. Perguntados sobre ir brincar em outro campinho que não o deles, já roçado, ali perto, responderam que não podiam porque não ajudaram na limpeza específica do lugar e que pertencia a crianças de outra rua aquele território. Seguindo com as perguntas, completamos: e se eles quiserem brincar aqui no seu campinho

quando estiver pronto? Ao que responderam: “não podem, eles não ajudaram!”. Porém, depois, um dos meninos acrescentou: “[...] só se for um muito bom de bola, aí a gente deixa”. Todos concordaram com a forma de acesso aos pressupostos novos participantes.

O controle do território e as regras que se impuseram nesse âmbito não se formaram *a priori*. Foram se construindo ao sabor de contingências e se recombinao imediatamente por grupos que discutiram consensos e efetivamente regeram determinações. Hoje, não há organização política central, mas há lideranças. Essas lideranças são condicionadas à idade e ao gênero, ou seja, geralmente as mais velhas crianças do sexo masculino assumem papéis de líderes. Todavia, meninas também tomam a posição amiúde, dividindo lideranças e influenciando em relações estabelecidas, seja na distribuição de tarefas ou na escolha de locais de brincadeiras ou ainda na mediação de conflitos. O grau de esforço empreendido por essas líderes tende a expressar jeitos de ser e agir diferenciados.

Observamos, no decorrer do convívio cotidiano com as crianças, que líderes não impunham seus anseios, embora o que dava a eles certo reconhecimento como autoridade no grupo era o fato de tomarem satisfação por conta dos mais frágeis. Como foi presenciado na cena em que um dos meninos mais nervosos bateu em uma criança pequena porque ela havia atrapalhado o jogo, imediatamente uma das meninas que liderava o grupo saiu em defesa pedindo satisfação do agressor, dizendo: “Por que tu bateu nele? Tu é pai dele é?”. A decisão estava embasada na ideia de que pai ou mãe podem bater e, se essa regra não estava valendo para aquele menino, o confronto físico era inevitável. A situação chamou a atenção do grupo, que parou imediatamente a brincadeira para acompanhar o desfecho da cena — que foi a intimidação ao agressor.

De acordo com as percepções notadas, as áreas de brincadeiras nas ruas ou nas proximidades do rio não eram claramente demarcadas e pouco variavam de um ano para outro. Assim, como a composição dos grupos seguia uma mesma formação, exceto uma ou outra criança tendia a se mudar do local e dar lugar a outras que chegavam. Importante destacar que a pouca rotatividade de membros do grupo também se dava em primeiro lugar devido à formação dos mesmos ter como princípio básico o fato de serem parentes próximos (irmãos e primos) e em segundo

lugar por serem vizinhos.

Os símbolos eram partilhados na mesma proporção e variavam pouco de um grupo a outro. Crenças, medos, comportamentos associados e valores não eram consensuais. Cada criança, mesmo as pertencentes a um mesmo grupo familiar, tinha concepções diferentes de mundo. Criticavam atitudes de outros que não lhes pareciam convenientes. E como brincadeiras compõem as bases das relações sociais, elas mentalizavam atitudes e as transformavam em modelos que recebem da sociedade segundo instrumentais metodológicos para “ser criança” na realidade em que se inserem.

O jogo no campinho acaba sendo lugar de encontros, ponto de convergência de ações que servem de ensaio para a vida em sociedade, para regras e valores em comum. Tudo parece ter reflexo em atitudes relacionadas à vida e às coisas da vida. A convivência e as relações de respeito com o outro e com o espaço do outro seguem lógica própria.

## **O faz de conta como princípio de liberdade na rua**

A rua além ser lugar de transitar, de correr, de jogar bola, é lugar de construção simbólica, imaginação e fantasia. Não é raro ver crianças na rua criando, recriando, transformando “lixo” em brinquedos e com isso transformando suas próprias brincadeiras. Uma mochila velha de rodinhas vira um carrinho para puxar o colega; um velho carro de bebê é adaptado para virar um ônibus lotado de crianças; partes dos ferros de uma cama se tornam trave no campinho de futebol; uma folha de caderno vira uma pipa etc. O poder da criação, da transformação e da ressignificação das coisas não se resume apenas à adaptação do lugar onde ela brinca. O que está em sua volta e até mesmo às relações sociais são modificadas, adaptadas e reestruturadas para cumprirem cursos diferentes.

Nas ruas e mesmo em áreas de preservação foi comum encontrarmos entulhos descartados por moradores no contexto físico das brincadeiras, o que contrastava com a exuberante paisagem natural que cerca o bairro. Carcaças de geladeiras, televisores, ventiladores, máquina de lavar e até fogões estavam esquecidas nas encostas das ruas, permanecendo ali por meses e

ali mesmo se deteriorando, ocupando parte significativa das ruas. Mesmo em meio a entulhos, crianças brincavam, transformavam aquilo que foi descartado em brinquedo. Muda a paisagem, mudam as oportunidades de criar, recriar e reconformar o criado.

De modo geral, entulhos transformam o espaço, atrapalham o trânsito de veículos e pessoas, mas as crianças vêem neles oportunidades para se estabelecerem novas formas de brincar. Geladeira vira salão de beleza, máquina de lavar vira barco, mangueira de borracha vira corda para pular ou bambolê. Vivências de crianças moldam condições concretas do lugar e embora tais vivências não fossem nosso alvo de nosso estudo, não puderam deixar de serem notadas, porém o olhar julgador passou à margem do pesquisador etnográfico. O principal desafio da pesquisa foi a descrição integral e objetiva.

Ali mesmo, no meio da rua, as brincadeiras de faz de conta aconteciam, a veracidade de ações colocava em jogo a imaginação, a criatividade e a seriedade num plano real, ou seja, ser dona de um salão de beleza, agir como uma cliente que faz ligações ao celular (caixa vazia de perfume ou um pedaço de madeira) enquanto cuida do cabelo são atitudes incorporadas e assimiladas a partir daquilo que têm disponível na realidade. A televisão era uma das principais informantes e a linguagem utilizada nas brincadeiras ganhava uma conotação de formalidade: “a senhora aceita um cafezinho?”.

As meninas que brincavam sobre a carcaça de geladeira tinham apenas 4 e 5 anos de idade e escolhiam com zelo os materiais para a brincadeira: a caixa de perfume e o pedaço de madeira que seriam o telefone celular, o saquinho de plástico onde seriam guardados os acessórios para os cabelos (pétalas de flores colhidas em frente à casa de uma vizinha), os frascos vazios de desodorantes etc. A conversa seguia uma linguagem adequada para o contexto de um salão de beleza e mesmo que estivessem imitando posturas de adultos com quem convivem, não podemos ignorar que ao colocar em ação seus desejos já estão de fato criando um universo simbólico com representações reais da sociocultura em que se inserem.

Chamou-nos atenção o fato de que a geladeira, estrutura principal que dava corpo ao “salão de beleza”, estava dividida em partes dobradas, amassadas pela ferrugem que a corroía. O formato deu a ilusão de dois ambientes. Assim, as crianças criaram na parte de cima o salão e na parte de baixo uma cozinha, onde

panelas eram levadas ao fogo, enquanto clientes eram atendidos. Uma tarefa dupla para as meninas que se desdobravam em enfeitar os cabelos com flores e prestar assistência em afazeres domésticos, numa clara adaptação da realidade da mulher em suas múltiplas tarefas.

No jogo do faz de conta, a criança reestrutura o mundo e adapta-se à realidade para dar um novo sentido à existência infantil. Na construção de subjetividades, ela se torna construtora de sua identidade, com mediação de experiências que vivencia em contextos sociais e culturais. A construção de territorialidades se faz na intercessão da cultura enquanto elemento transformador do espaço e é fortalecida pelas experiências que se cumprem no cotidiano das brincadeiras de rua. A própria rua, como território de controle e dominação, não fica apática às complexidades das territorialidades vivenciadas nas brincadeiras. As territorialidades do brincar designam dinâmicas desenvolvidas e controles de espaços e domínios, ainda que temporariamente.

Viver a aventura de ser e estar no mundo, experimentar aquilo que a realidade imediata ainda não provê, é uma capacidade infantil que muda a lógica das coisas, torna a imaginação o próprio brinquedo. Para Benjamin (1984), o comportamento da criança em situações de jogos de faz de conta é determinado por condições que se apresentam no momento imediato do brincar, e nesse caso os objetos se apresentam como força motivadora intrínseca e não apenas como incentivo fomentado por objetos externos.

Nessa construção simbólica, na qual brincadeiras proporcionam formas de organização e apropriação territorial, crianças se moldam como parte de um processo individual e coletivo em que se coloca em jogo valores, afetividades e atitudes. Cada indivíduo organiza essa construção conforme as relações que estabelece com os vínculos construídos ao longo de sua vivência.

## Conclusão

A criança, ao brincar, se envolve em negociações, interações e discussões que não estão soltas no tempo e no espaço. Essas relações, estabelecidas enquanto se brinca, estruturam comportamentos e materializam lugares enquanto ambientes de poder. São essas delimitações que geram aportes para se defender

áreas afetivas. E esses territórios do brincar não possuem limites bem definidos, ou pelo menos aparentes. É a verbalização que coloca balizas definidoras e posteriormente são estabelecidos elementos físicos.

Um olhar desprezioso poderia concluir apressadamente que ruas são locais inapropriados para brincadeiras, são um convite às atitudes transgressoras infantis. E ainda, por razões hierárquicas, onde a finalidade primeira do território está a serviço do adulto, a rua é vista apenas como lugar de passagem, logo, crianças atrapalham quando tomam as ruas para brincar. Porém, os comportamentos que se fundam nas manifestações de meninos e meninas, os quais sejam, interações, desejos, anseios e/ou frustrações, decorrem exatamente das possibilidades que as crianças possuem de vivenciar ou não os territórios, criando situações imaginárias ou as vivenciando na plenitude do aqui e agora.

As brincadeiras, mobilizadoras dessas vivências, geralmente ficam obscuras na fragilidade do pensamento adultocêntrico que teima em hierarquizar comportamentos, mais ou menos adequados, para este ou aquele ambiente. Nesta direção, o humano não é fruto de regras previamente estabelecidas, ele constrói normas e valores próprios que servem de pano de fundo para suas vivências, ou seja, ele se autoconstrói no cotidiano, nas relações que experimenta com o espaço e com os outros.

A sociedade de modo geral é regida por regras que orientam o que se deve ou não fazer, mas estas regras nas mãos das crianças ganham variações e se convergem em diferentes formas de ser e pensar o mundo, logo, de usar e se apropriar dos territórios e das coisas do mundo. Trata-se de uma complexidade da Amazônia, que possui dimensão continental, agrega diversas maneiras viver, de ser homem/mulher, de ser criança e de ter infância. Seja brincando em frente a suas casas ou nas ruas, conversando com vizinhos ou interagindo com os adultos, há um modo particular de ser adulto ou criança em dada realidade. No curso da vida, as crianças vão construindo suas territorialidades na confluência com o espaço e com a coletividade.

## Referências bibliográficas

BENJAMIN, W. Reflexões: a criança, o brinquedo, a educação. 2ª edição. São Paulo, Summus, 1984.

CORRÊA, R. L.. O urbano e a cultura: alguns estudos. In: CORRÊA, R. L.; ROSENDAHL, Z. (Orgs.). Cultura, espaço e o urbano. Rio de Janeiro: UERJ, 2006.

CORSARO, W. Entrada no campo, aceitação e natureza da participação os estudos etnográficos com crianças pequenas. In: Educação e Sociedade, Campinas, vol. 26, n 91, 2005, p. 443-464.

GEERTZ, C. A interpretação das culturas. Rio de Janeiro, Zahar Editores, 1998.

POL, E. e VALERA, S. Qualidade de vida, identidade e sustentabilidade. Revista Treball Social: Habitat i Qualitat de Vida, 1998. p. 149, 21-35.

POL, E. La apropiación del espacio. En Cognición, Representación y Apropiación del Espacio. Collección Monografies Psico/socio/ambientales, 1996, p. 9, 45-62.

SANTOS, M. A natureza do espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção. 4. ed. - São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SARMENTO, M. e GOUVEA, M. Estudos da infância: educação e práticas sociais. Petrópoles, RJ. Vozes, 2009.

SOUZA, J. C. R. Tese de Doutorado. A geografia nas comunidades ribeirinhas nas escolas de Parintins: entre o currículo, o cotidiano e os saberes tradicionais. São Paulo, 2013.

TUAN, Yi-Fu. Espaço e lugar: a perspectiva da experiência. São Paulo: Difel, 1983.

# CAPOEIRA “NEGROS NO AMAZONAS”, SEGREDO E RITUAL: ENFOQUE SOCIOANTROPOLÓGICO

*Tharsisio Santiago Cruz  
Francinei dos Santos Cruz*

## Capoeira como prática cultural e segredo

A capoeira como prática cultural, no sentido de ser vivida e compartilhada por seus adeptos e admiradores, tem contribuído para a construção da cultura brasileira, desde o período do Brasil monárquico.

Neste sentido, em seu universo comporta elementos centrais como o segredo, refratário do conhecimento herdado dos povos da África e o ritual possibilitando real alternativa de sua difusão.

Nossa atuação na Associação de Capoeira Negros no Amazonas<sup>1</sup>, no município de Benjamin Constant - AM, nos permite adentrar no cotidiano de símbolos e práticas da capoeira. Para aquele que convive no mundo da capoeira a proximidade com o ritual e segredo passam a ter um significado maior nas relações sociais de dentro de um grupo ou fora dele.

O município de Benjamin Constant está situado na mesorregião do Alto Solimões - AM, distante 1.250 quilômetros da capital Manaus, fazendo fronteira com o país vizinho, Peru. A capoeira é representada por dois grupos: Negros no Amazonas e Quilombo.

Em se tratando do segredo na capoeira este identifica-se com a possibilidade de transmissão de conhecimentos de elementos que ordenam as relações entre os praticantes da capoeira. De um lado aquele que sabe e guarda, com isto acumula poder, detêm a autoridade. De outro lado, o que não sabe, revela a diferenciação

---

1 Associação de Capoeira Negros no Amazonas - ACANAM fundada pelo Mestre Gigante, coautor deste artigo. Atualmente conta com o apoio do *Projeto de Educação e Capoeira em Benjamin Constant* da Universidade Federal do Amazonas - UFAM, sob coordenação de Tharsisio Santiago Cruz (Santiago, 2011) além do mestre atua também o professor Toquinho, os monitores, Robô e Maminha no município de Benjamin Constant-AM. O projeto conta com o apoio da Escola Municipal Francisco Chagas de Almeida e Escola Estadual Rosa Cruz, com o apoio da gestora Eronildes Ramos Soria.

entre ambos.

O segredo na capoeira pode ser visto como possibilidade de interação entre interesses e competição, desenlaça processos de interação social, de disseminação ou ocultação de conhecimentos em contextos diversos apresentados. No caso destas práticas culturais todas apresentam o segredo como elemento regulador, a partir de seus agentes, seja o professor ou o mestre de capoeira.

Argumentamos que em diferentes práticas culturais, como Candomblé, Umbanda e Capoeira, há uma dinâmica de relações que se move pelo aspecto cotidiano destas e que possibilita a transmissão de conhecimentos tradicionais, mágico-religiosos.

Na capoeira, o segredo aponta para a separação entre os que conhecem e aqueles que pretendem conhecer. Revela também um tipo de hierarquia, que regula a participação dos iniciados, condicionando-os a uma inserção gradual em suas instâncias, participando do círculo do segredo.

Nas práticas culturais vive-se um processo gradual de socialização nos ritos de iniciação. Para a capoeira, o Mestre e os demais integrantes do grupo constroem uma relação de confiança que aumenta conforme são superadas as etapas da graduação. Na Umbanda, como exemplo, aspectos do processo de iniciação e demais ritos de passagem que o Pai de Santo é o detentor e difusor do conhecimento religioso.

Os grupos de adeptos e praticantes destas práticas culturais se submetem aos rituais de iniciação ou de passagem que possibilitam aos mais jovens o acesso limitado ao segredo, seja nas graduações da capoeira, seja no conhecimento dos instrumentos musicais ou rituais de graduação.

Os mais jovens que se integram a estes grupos, seja como praticantes ou iniciados, articulam níveis de assimilação do segredo, que influencia em seus comportamentos, seja a partir dos rituais de iniciação, graduação ou responsabilidades que serão assumidas. O segredo torna-se referência fundamental na construção de sua subjetividade enquanto indivíduos.

Vale mencionar a condição de autoridade que é assumida e reconhecida pelos adeptos, aproximando o fenômeno ao argumento de Marcel Mauss (2003), sobre a autoridade particular de determinados indivíduos em certas profissões, como o "médico, ferreiro, barbeiro, o pastor, o ator, de coveiro..." (p.68) e a dimensão mágica atribuída a estes atores. No caso do fenômeno que estudamos os

papéis do: Mestre, Contramestre, Professor, tocadores de atabaque ou berimbau, tocadores dos tambores, cantores, percussionistas, etc.

Para Rêgo (1968) o significado do termo capoeira se mescla há um conjunto de definições sobre o termo, como: mato cortado, cesto de galinhas, capoeira da Amazônia (planta), o vocábulo tupi *caa-apuam-era*, assim “o vocábulo capoeira esta espalhado em todo o território nacional, como no Amazonas, Pará, Maranhão, Ceará... etc” (p.25). A capoeira em seu termo como significado indefinido demonstra o aspecto de significado a ser interpretado, também em todos os estados e regiões e em quase todos os municípios brasileiros.

O significado indefinido expõe seu caráter de segredo, para cada região, mestre, grupo ou realidade social registra-se uma definição ou uma de suas vertentes, como: capoeiragem no Brasil Colônia, as Maltas<sup>2</sup> do Brasil Republicano, “arte de guerra” no fim da monarquia, a capoeira angola numa condição de tradição, a capoeira regional com arte desportiva e a vertente contemporânea como forma de apresentação.

Há duas grandes linhagens da capoeira no mundo, a *Angola* de mestre Pastinha<sup>3</sup> e a Regional de mestre Bimba. Estas definições são transmitidas pelos mestres de capoeira a seus alunos, são duas vertentes fundamentais da capoeira. No entanto, a partir de uma abordagem mais cuidadosa, através da história do país, percebem-se inúmeros fatores que carecem de explicação.

Carlos Libaneo<sup>4</sup> (1998) em sua tese sobre as “Maltas de capoeiras no Rio de Janeiro do século XIX” aponta o papel da literatura e jornais<sup>5</sup> sobre este fenômeno urbano, “o tipo social do praticante de capoeira no século XIX, que assolava a Corte Imperial nas primeiras décadas da independência e da Monarquia... Capoeira Escrava.”(p.5)

O historiador faz referência a composição étnica desta *capoeira escrava*, num período em que os componentes destas maltas

---

2 Grupos de capoeiristas brasileiros e de diversas etnias africanas que dominavam as ruas do Rio de Janeiro entre os anos de 1810 a 1890 quando da edição do Código Penal que proibia a prática da capoeira.

3 *Vicente Ferreira Pastinha ex- marinheiro é considerado um dos principais fundadores da tradição da capoeira Angola e a regional de Mestre Bimba (Manoel dos Reis Machado), carregador em Salvador responsável pela criação das primeiras academias da vertente capoeira Regional.*

4 Historiador grande conhecedor da história da capoeira participa de diversos estudos e documentários sobre a arte. Ex: documentário Pastinha: uma vida pela capoeira.

5 Como exemplo os artigos do *Jornal Correio da Tarde* e as crônicas que associavam a capoeira a inúmeras situações de violência e construindo já neste período a imagem estigmatizada do capoeira, como traíçoero, violento, desordeiro.

eram africanos de diversas regiões e etnias (Congolese, Angolanos, Bengueleses, Moçambicanos), numa reprodução de irmandades e confrarias já existentes no continente africano, dentro do contexto de escravatura urbana, afirma-se uma mescla de: *escravos africanos, libertos, alforriados, escravos de quilombos, criolos (brasileiros), negros de aluguel, carregadores, etc.* Constituía-se também, uma conturbada relação com a ordem pública, principalmente com a guarda imperial e municipal do Rio de Janeiro.

## Ritual como Tempos de Passagens na Capoeira

Em todas as sociedades há ritos, seja ele de passagem ou de iniciação. Dentro do contexto histórico da capoeira também existe o ritual de iniciação, por exemplo, a roda de capoeira é um *ritual* que começa desde a formação ao batizado e troca de corda, é um momento em que o capoeirista iniciante tem seu primeiro contato com mestres, contramestres e professores de outros grupos de capoeira ou do mesmo grupo que pertence.

Essa cerimônia chamada *batizado* acontece em um círculo chamado de *roda de capoeira*, nessa cerimônia o aluno iniciante recebe um nome que chamamos de apelido, é o seu nome *capoeirístico*, dado pelo mestre que lhes batiza na roda de capoeira com um tombo ou rasteira.

Nesta mesma perspectiva podemos observar o pensamento de Van Gennep (1997), a denominação das formas de ritos de separação; ritos de agregação e ritos de margem.

Os ritos de separação são mais desenvolvidos nas cerimônias de funerais, os ritos de agregação nas de casamento. Quanto aos ritos de margem, podem constituir uma seção importante, por exemplo, na gravidez, no noivado, na iniciação, ou se reduzirem ao mínimo na adoção, na passagem para a segunda ou terceira classe de idade... (Gennep, 1997, p.31)

De acordo com Van Gennep (1997), o *rito* é um fenômeno a ser estudado como possuidor de um espaço independente, isto é, como um objeto dotado de uma autonomia relativa. A capoeira é um *rito de margem* que torna possível uma passagem, uma mudança, assim como o batismo em uma religião, a capoeira é também uma transformação do indivíduo no meio social, um amadurecimento.

Van Gennep (1997) avalia os Ritos de Passagem como fundamentais em processos de mudanças de status de um indivíduo em sua sociedade. Os ritos apresentam, muitas das vezes, elementos de religiosidade, o que de certa forma os aproxima com a arte da capoeira, pois mesclam-se elementos de ordem religioso e cultural.

Os ritos segundo Gennep (1997) demoram um longo processo de mudança de mundo, ou seja, a transformação do mundo através dos seus indivíduos em seus processos de iniciação seja batismo religioso, casamento, morte, “Entre o mundo profano e o mundo sagrado há incompatibilidade, a tal ponto que a passagem de um ao outro não pode ser feita sem um estágio intermediário” (p.25)

Neste sentido, podemos observar que a capoeira apresenta em semelhante dinamismo de ritual, em que o aluno dá início a sua aprendizagem de capoeira e, passa por uma etapa que se chama *batizado* quando recebe um nome *capoeirístico* que lhe simboliza como um capoeirista até atingir a cerimônia de formação superior, ou seja, se tornar mestre.

Há aqui um breve comentário sobre o ritual de passagem da capoeira realizado no meio *capoeirístico*, detalhando um pouco sobre a formação de alunos até a formação de mestre (Batizado e troca de cordas).

São inúmeras as polêmicas que se dão em torno do jogo da capoeira, principalmente por algumas igrejas de matriz protestante, como dança de macumba, ou seja, um ritual profano, pois segundo algumas teorias religiosas não se sabem a quem os capoeiristas pedem a proteção quando se agacham no pé do berimbau e porque fazem isso, e a quem adoram, quando estão ao pé do berimbau, o que demonstra a visão pejorativa sobre a capoeira.

A relação entre o *sagrado* e o *profano* demonstra na verdade, aspectos que estão presentes em sociedades antigas e contemporâneas, em que há a presença de elementos religiosos que marcam a condição social do indivíduo, demonstram também, o que é permitido ou proibido e com isto a ocupação de espaços e status dentro de cada meio social.

O ritual na capoeira, desde a roda, à formação de alunos até a etapa de condição de mestre, demonstra o batizado e troca de cordas na capoeira, expõe alguns requisitos básicos da capoeira

como: *Roda, Música, Instrumentos, Batizado, Troca de corda, Formação de Professores e Mestres*.

Mestre é aquele indivíduo que executa um ofício, durante muito tempo, com extrema habilidade e competência. O praticante, para ser considerado “Mestre”, precisa de muitos anos de prática e de ensino da Arte/Luta/dança.

Antigamente, eram considerados “Mestres” aqueles capoeiristas formados pela “escola da vida”, que após muitos anos de prática, construíam seu conhecimento e sabedoria reconhecidos pela sociedade. Esses “Mestres” antigos têm seus seguidores, que perpetuam seu legado.

Nos últimos setenta anos, alguns desses seguidores, dando sequência a seus ensinamentos, têm procurado levar adiante este conhecimento. Isso tudo vem ocorrendo num processo que, de certa forma, reproduz uma fórmula do sistema educacional vigente, mas que mantém a genealogia *capoeirística*. Existe hierarquia na capoeira estágios que vão desde o “iniciante”, “Aluno Graduado”, “Monitor”, “Instrutor”, “Professor”, “Contramestre” e “Mestre”.

Apesar das influências e semelhanças, o aprendizado da Capoeira guarda e transmite: “segredos”, “ritos de passagem” e de “iniciação”, como o “Batizado” e a “Formatura”. Eles remetem os praticantes à visão de mundo (cosmovisão) africana, de construção da cultura brasileira e ressalta valores como a hierarquia, respeito aos mais velhos e à ancestralidade afro-brasileira.

## As Rodas de Capoeira<sup>6</sup>

A roda de capoeira compreende um ritual coletivo, que mantém sua especificidade nas cantigas e na gestualidade. A roda é um círculo em torno do qual se sentam, agacham ou se movimentam os praticantes da capoeira, esse círculo é conhecido como círculo de amizade, que fornece uma grande energia para o jogador, é o espaço, o palco onde se realiza o ritual da capoeira *Angola e regional* e suas características.

Outro sentido dado à roda de capoeira, é que esta representa um círculo no qual é formado por capoeiristas onde duas

---

6 A Roda de Capoeira e o ofício de Mestre foram tombados como patrimônio Imaterial brasileiro segundo a Certidão de Registro da Roda de Capoeira, Decreto nº 3.551 de 4 de agosto de 2000, pelo Instituto do Patrimônio Histórico Nacional- IPHAN.

peças ao centro, jogam capoeira, sendo substituídas por outras, a chamada *compra-compra* que ocorre no andamento do jogo, enquanto as pessoas estão em volta batendo palmas e respondem, ao coro cantado e tocado por capoeiristas.



*Imagem 1: Roda de capoeira Tabatinga. Santos, 1994.*

A roda é comandada pelo tocador de berimbau que é quem define as músicas e dita o ritmo do jogo. Existem também as “rodas de rua”, encontros de capoeiristas em locais públicos e que conta com a participação do público. Muitas vezes as “rodas de rua” são realizadas em praças, praias e feiras, com o intuito de divulgar esta arte.



*Imagem 2: Roda de Capoeira Angola em Letícia - Colômbia.*

*Foto: Cruz, 2015*

## A Capoeira em Benjamin Constant

Em maio de 1998, em Benjamin Constant, Ivan Freitas do Nascimento (Girafa), dá início ao desenvolvimento da arte da capoeira, com adolescentes da comunidade, objetivando a participação e inserção da capoeira no Festival Folclórico do município.

Sobre a orientação do professor Xexéu, o graduado Girafa, organiza e realiza no dia 15 de Novembro de 1998, o 1º Batizado<sup>7</sup> de capoeira de Benjamin Constant. Além do professor Xexéu, compareceram neste batizado o Professor Marcelo e, alunos do grupo Muzenza de Capoeira de Tabatinga.

O 2º batizado foi realizado no Ginásio de Esportes Frei Samuel, esse evento contou com a presença dos mesmos personagens do 1º Batizado e ainda a participação do professor Gigante de Tabatinga e a professora de capoeira Deusa, do grupo Marabaiano de Manaus.

Nessa mesma data, a Associação Palmares de Capoeira é extinta, passa a ser denominada de Grupo Quilombo<sup>8</sup> de Capoeira. No ano de 2003 o já professor de capoeira Ivan Freitas do Nascimento inicia um programa de capoeira destinado ao público das escolas municipais, que não faziam parte dos Programas. É o Projeto Capoeira Quilombo (Capoeira na escola) que oportunizava os discentes das escolas das redes públicas de ensino municipal e estadual, o acesso à cultura sociodesportiva.

Em 15 de Novembro de 2002, é fundado o segundo grupo de capoeira no município de Benjamin Constant nas repartições da Escola Estadual Francisco Chagas de Almeida, dessa vez com professor Francinei dos Santos Cruz, (Gigante) elaborando um trabalho comunitário com a capoeira e como “Amigo da Escola”, com uma grande ajuda da gestora da escola, Maria O. L. do Nascimento conseguindo realizar seu 1º trabalho com o Grupo de Capoeira Muzenza no município de Benjamin Constant.

O Contra Mestre Gigante, na época, desenvolveu um programa de capoeira com crianças e adolescentes pertencentes a escola e comunidade local. No final de 2003 o grupo realiza o seu primeiro batizado.

---

7 Neste evento anual, alguns alunos foram batizados: Noite, Orelha, Quebrado, Doutor, Rainha, Pérola Negra, Japonesa, Folha seca, Calango, Grilo, Barriga, lourinho, vento, furacão, Igor, Pato e outros.

8 Grupo de capoeira fundado em 1975, em Manaus pelo mestre Chaguinha (professor e mestre, do mestre Xexéu).

No evento<sup>9</sup> foi realizado: batizado, troca de cordas, tornando possível a protagonização de ritual e segredo da capoeira.

As primeiras manifestações culturais da capoeira permitindo a roda aberta ao público foram no início do ano 2000, manifestando sua identidade cultural no município as rodas tornaram-se tradicionais nas noites de sábado na Praça pública, Frei Ludovico, e o público passa a prestigiar e conhecer parte dos segredos da capoeira.

Nesta reflexão buscou-se apresentar aos leitores a compreensão da prática de uma arte secular e de valores e expressões da cultura popular brasileira. A capoeira traz em seu cerne elementos que motivam mudanças sociais, socializa à universalização da cultura afro-brasileira.

## Aspectos Socioantropológicos

No Amazonas a capoeira iniciou-se com o renomado mestre Chaguinha<sup>10</sup> e o Mestre Gato na década de 1970 em Manaus. São raros os registros de como ela se propagou pelos outros municípios do interior do Amazonas. Acredita-se que foi através de militares e cidadãos interioranos que foram morar em Manaus e, entraram em contato com a capoeira e ao retornar as suas cidades passaram a desenvolver a cultura.

Em entrevista realizada com o professor Ivan Freitas, questionou-se sobre como foi a sua formação na capoeira, então ela me respondeu,

“...Um pouco mais adulto, fui morar em Manaus e bem próximo da casa de minha irmã, morava um camarada cujo nome era conhecido e temido em todas as rodas de capoeira daquela época, “o Tigre”, o qual agradeço muito pela aprendizagem que tive com ele. Ele me levou para sua academia e me mostrou o que era capoeira e com ele recebi minha primeira corda. Minha formação como professor de capoeira foi em 2004, em um evento programado aqui no município de Benjamin Constant e reconhecido em Manaus, no ano de 2006, pelo Mestre Chaguinha.”

---

9 O evento foi organizado pelo formado em capoeira, Ivan Freitas e coordenado pelo mestre Xexéu. Além do Mestre aludido acima estiveram presente neste evento o Contramestre Marcelo Grupo Marabaiano de Tabatinga, Professor Dedão do Grupo Ave Branca de Tabatinga, Professor Sebastião do Grupo Muzenza de Letícia - Colômbia, Contramestre Gigante do Grupo Muzenza de Benjamin Constant.

10 Conhecido Mestre de capoeira em Manaus, desde os anos de 1970.

Em Benjamin Constant, o ritual da capoeira acontece de ano em ano, com a presença de mestres da capital do Amazonas (Manaus), Tabatinga e da própria localidade com a participação dos seguintes mestres: Chaguinha, Xexéu, Dedão, Gigante dentre outros convidados.

Este evento demonstra o ritual da capoeira na festa de batizado, que é uma importante celebração que os mestres realizam em homenagem aos nomes dados aos capoeiristas batizados, a formação dos alunos e a preparação dos mesmos para a transmissão de conhecimento da arte da capoeira para a comunidade.

Outra indagação feita ao professor Ivan Freitas. Sobre o sentido do batizado troca de cordas e graduação da capoeira? Este respondeu,

“Em síntese o batizado em um momento ímpar, histórico e mágico para ambos, professor e aluno, pois, ele marca o princípio dessa evolução. É o ato de dar honra ao mérito do aluno e garantir-lhe o seu espaço como capoeirista na roda e na hora do jogo. Passando dessa fase do primeiro estágio, vêm as fases seguintes, as quais marcarão a evolução do aluno e isso será organizado através das trocas de suas cordas. Cada estágio de sua aprendizagem é marcado por uma corda diferente a qual também lhe dará a identidade e o respeito junto aos demais capoeiristas, mas, trocar ou não de corda depende muito do mestre e principalmente da evolução do ciclo de aprendizagem do aluno. Graduação é o sistema organizado dos estágios de aprendizagem do aluno marcado por suas trocas de cordas, é a forma de identificar em que etapa evolutiva o aluno se encontra.

Para Edney da Cunha Sâmiás (Mestre Dedão), o ritual do batizado na capoeira esta voltado para religiosidade, em que se acredita na energia positiva proveniente da natureza dos ancestrais, das palmas, dos cânticos e do som do berimbau onde o aluno ganha seu nome de guerra, ou seja, nome *capoeirístico*.

O ritual da capoeira esta relacionado também ao modo de se vestir, na formação da roda de capoeira, na organização do instrumento e entre outros.

Segundo Edney da Cunha, ele vê o ritual da capoeira como um conceito da religiosidade de cada praticante, perguntei a ele o que entendia sobre ritual na capoeira, ele respondeu:

O ritual eleva o espírito do capoeirista fazendo um ser com-

prometido com a realidade, buscando energia de um mundo particular, para roda de capoeira para sair desse mundo e levar o compromisso para comunidade. (Edney, 2011)

Van Gennepe (1978) enfocou nos “ritos de passagem”, a categoria dos ritos mais reconhecidos que inclui uma gama de eventos que marcam as mudanças da pessoa ao longo da sua vida, desde o nascimento até a morte, tais como os batismos, casamentos, formaturas e funerais.

Assim, entende-se que o ritual está ligado ao social a todo o momento e podemos dizer que primeiramente deve se formar melhores cidadãos preocupados e atuantes em suas comunidades.

Essa modalidade vem sendo vista nas escolas como forma de ajudar outros da área da educação, a ter uma nova modalidade acessível aquele que não podem praticar a capoeira em suas diversas áreas, ajudando a comunidade a interagir mais e, ajudando na formação de homens e mulheres íntegros e honestos, saudáveis e colaboradores e educadores sociais.

A capoeira é pouco conhecida pela população amazônica, por isso trabalhamos esse conhecimento nas comunidades para que essa seja transmitida para pais e alunos. A metodologia de ensino da capoeira estabelece certas representações que se desenvolvem a partir do cotidiano do indivíduo.

Para Florestan Fernandes “a poesia, o teatro e a religião permitem chegar ao homem negro, as suas ambições e frustrações mais profundas e, a que há de irredutível no empobrecimento humano e cultural de uma sociedade que converte a democracia racial em um falso idealismo” (Fernandes, 1972, p.13), a capoeira também permite isso ao negro e ao pobre no Amazonas e no Brasil.

## **Considerações finais: A capoeira deixa seu “salve”**

Como aponta Kl’Zerbo (2010) que a História da África merece e precisa ser contada, “isso porque, até o momento, ela foi mascarada, camuflada, desfigurada, mutilada” (p. 32), argumenta também o autor, sobre ignorância e interesse, aliados aos vários desastres humanos, como a escravidão, cometidos contra os povos africanos, principalmente, povos e nações negras do conti-

nente. Há muito por se conhecer em se tratando de arqueologia, cosmologia, arte, línguas, migrações, religiosidade, etc.

A capoeira e suas rodas são um contínuo desta história, os segredos e rituais são uma delicada demonstração o quanto este universo não foi ainda devidamente compreendido, apesar de a capoeira estar sempre aberta para qualquer pessoa conhecê-la e praticá-la.

Persiste na capoeira também rica contribuição sobre o exercício coletivo, neste o corpo se manifesta, as linguagens, os rituais. A capoeira é uma construção em que só é possível com um grupo de pessoas.

A capoeira jamais poderia ser uma prática cultural de caráter individualista, ela é por si cultura afro-brasileira para o mundo, transcende os limites de imposições e proibições, manifesta-se a liberdade que só é possível na compreensão da psicologia da luta em vários aspectos de sua prática, na história do povo negro no Brasil e na luta cotidiana do negro e das camadas menos favorecidas em nosso país.

Pensamos na abordagem de Florestan Fernandes, em *O Negro no Mundo dos Brancos* (1972), traz a tona o debate sobre o "mito da democracia racial", extremamente atual no Brasil, principalmente no que toca a emergência de uma sociedade competitiva na qual o Negro virá a ocupar as condições de trabalho e de vida social mais precárias.

Gostaríamos de registrar nomes de alguns grandes mestres no que nos transmitiram esta rica herança cultural, dentre estes mestres no Amazonas: Xexéu, Zilmar, Chaguinha, Gato, Neto, Nestor, Tigre, Cristiano, Gigante, Dedão, Pardal e tantos outros.

## Referências bibliográficas

DOSSIÊ IPHAN nº12. Rodas de Capoeira e ofício de Mestre de Capoeira, 144. <http://www.iphan.org.br>.

FERNANDES, Florestan. O Negro no Mundo dos Brancos. São Paulo, Difusão Europeia do Livro, 1972.

GENNEP, Arnold Van. Os Ritos de Passagem. Petrópolis. Vozes, 1977.

KI'ZERBO. História da África. Tomo I. UNESCO, Nova York, 2010.

MAUSS, Marcel. Sociologia e Antropologia. São Paulo, Cosak Nayf, 2003.

SANTIAGO, T. Projeto: Educação e capoeira em Benjamin Constant-AM. Ufam, Benjamin Constant, 2011.

SOARES, Carlos Eugênio. A capoeira escrava no Rio de Janeiro: 1808-1850. Tese de Doutorado. Unicamp, Campinas, 1998.

VALDELOIR, Rêgo. Capoeira Angola: ensaio socioetnográfico, Salvador, 1968.



# RELATOS BIOGRÁFICOS DOCENTES



# NARRATIVAS ETNOGRÁFICAS DA VIDA COTIDIANA NO ALTO SOLIMÕES - AM

*Cristian F. Martins*

## INTRODUÇÃO

Esta narrativa fala das minhas experiências etnográficas na região do Alto Solimões, estado do Amazonas, quando para lá migrei em agosto de 2009, na condição de pesquisador e professor da Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Ao longo do texto, teço comentários acerca dos distintos modos de ser brasileiro, bem como dos dilemas de cidadania que unem numa mesma identidade os brasileiros do “norte” e os “centro-sul” do país.

O Alto Solimões fica a aproximadamente 1.100 Km a oeste da cidade de Manaus, estado do Amazonas, na fronteira com os Estados-nacionais da Colômbia e do Peru. Os únicos meios de acesso à ela são via rio Amazonas ou via aérea.

Fui morar lá em agosto de 2009 após ter sido aprovado em concurso público para professor de antropologia no Instituto Natureza e Cultura, o qual está localizado na cidade Benjamin Constant. E, nesse processo migratório dentro do meu próprio país<sup>1</sup>, pude perceber as diferenças e semelhantes entre os brasileiros do “norte” e do “centro-sul” desse país continental. E, é sobre essas questões de identidade que escrevo a narrativa etnográfica a seguir.

Para começar a falar dessa experiência de vida, cito Taylor (2000:165-167) que afirma que a tarefa do cientista social, mais do que simplesmente interpretar o mundo, é “estabelecer os limites e a forma dessa inteligibilidade”. Baseados nessa perspectiva, nos trabalhos de campo, buscamos contextualizar o nosso processo de inserção na sociedade estudada, de modo que o leitor possa perceber o lugar estrutural que ocupamos e as pré-noções que carregamos, antes e durante o campo, em relação aos atores históricos que são objeto da nossa observação.

Nesse empreendimento dialógico, (CLIFFORD, 2002), no esforço de neutralidade axiológica preconizado por pensadores

1 A título de curiosidade, a distância, em linha reta da minha cidade natal (Brasília) para a cidade de Tabatinga no Alto Solimões é de mais de 3.300 Km.

como Max Weber, buscamos, por assim dizer, “desconstruir” muitos dos estereótipos que possamos ter em relação aos grupos estudados, num esforço sistemático por realizar “grandes saltos na outro-compreensão” (TAYLOR, 2000:167), livrando assim as nossas compreensões-reflexivas da contaminação da “hierarquização dos discursos”<sup>2</sup>.

Dessa maneira de fazer pesquisa, distinta de outras áreas não muito afeitas ao papel que o contato intersubjetivo tem para os próprios resultados da pesquisa, deriva que o estar face a face com o(s) “outro(s)”, altera e expande a nossa capacidade compreensiva em relação a realidade estudada, o que nos obriga a refazer continuamente as formas e os limites a partir dos quais a interpretamos, num empreendimento consciente e inconscientemente comparativo. (TAYLOR: 2000)

Nesse quadro, a região do Alto Solimões é o meu campo mais amplo de pesquisa e a descrição da minha chegada e estadia nessa região, tem a função de gerar compreensões-reflexivas importantes acerca da realidade estudada, principalmente no que se refere à problemática da identidade e da cidadania no Brasil.

## A chegada no Alto Solimões

Desembarquei nessa região no dia 10 de agosto de 2009, imigrado da cidade de Brasília, com o objetivo de assumir o cargo de professor de antropologia do campus avançado da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e de conhecer o Amazonas um lugar até então exótico para a minha pessoa.

Aqueles que chegam lá de avião o fazem na cidade de Tabatinga, já que em Benjamim Constant (sede do campus da UFAM) não existe aeroporto. Outra opção é ir de barco(saindo de Manaus), subindo o rio Solimões, mas esse trajeto pode durar de três dias (em barcos mais rápidos) até sete dias (em barcos mais lentos).<sup>3</sup> De avião, naquela época demorava-se cerca de duas horas e meia de viagem<sup>4</sup>, com a ressalva que o preço da pas-

---

2 A “hierarquização dos discursos” é um processo no qual o pesquisador valora (positiva ou negativamente) as suas visões de mundo em relação a dos grupos estudados. (Taylor, 2000:172)

3 A distância de Manaus para Tabatinga é de cerca de 1.100 Km.

4 Na época em que cheguei lá voávamos nos ATR Aircraft, aeronaves turboélices que comportavam um máximo de 70 passageiros e que alcançavam uma velocidade máxima de 450 Km/h. Nos dias atuais voa-se com os Embraer ERJ 190, cuja capacidade é superior a 100 passageiros e que atinge velocidade aproximada (em

sagem era (e continua sendo) astronômico, comparável ao valor pago para se viajar do Brasil para a Europa e os Estados Unidos.

Ao chegar a Tabatinga<sup>5</sup>, pode-se descer o rio Solimões em barcos rápidos (conhecidos como “baleeiras” ou “deslizantes”) que levam cerca de trinta minutos para chegar em Benjamin Constant.

Da recordação da chegada à nova terra, guardo o sentimento de saudade da minha cidade natal. A etimologia dessa palavra fala em solidão, afastamento de alguém que nos é caro ao convívio. De fato, ir morar no Alto Solimões me afastou de muitas coisas de Brasília, mas me aproximou de outras, com todos os sofrimentos e alegrias inerentes a esse processo. Tanto que, às vezes, acredito que estar no Amazonas é parte de um projeto pessoal e intelectual de peregrinação e isolamento daquilo que me era caro para, nesse processo, buscar algo sobre mim mesmo e sobre o que é o meu país. Tanto que costumo dizer que em nenhum outro lugar poderia viver experiências tão intensas, rápidas e elucidativas do que é o Brasil, no que ele tem de melhor e pior, quanto no Amazonas.

Há uma música, interpretada pela cantora Alcione, chamada “Vendaval da vida”, que tem me acompanhado nessa jornada, cujos versos são os seguintes:

Vou sorrindo com o meu interior, chorando,  
Amargando o meu viver, sofrido,  
E assistindo o que se vai passando.  
E vou resistindo,  
Resistindo no meu posto, o vendaval da vida,  
Aplaudindo a quem já vai subindo.  
Amparando a quem já vem caindo  
(e vou sorrindo)  
Quantos risos de falsa alegria  
Paraíso sem nenhum valor  
Lutas pelo pão de cada dia  
Sustentando a morte do amor  
Mas vou sorrindo...

---

cruzeiro) de 800 Km/h.

5 Tabatinga é a maior cidade brasileira da região, com aproximadamente 53 mil habitantes (contra 33 mil habitantes de Benjamin Constant e 18 mil de Atalaia do Norte, segundo dados do censo 2010 IBGE). Em Tabatinga estão instaladas as bases militares brasileiras (do 8o Batalhão de Infantaria de Selva, da Aeronáutica e da Marinha do Brasil), um aeroporto (que opera com aviões de pequeno e médio porte), as delegacias da Receita e Polícia Federal, as representações locais do sistema judiciário Federal e Estadual, além de um campus da Universidade Estadual do Amazonas (UEA).

A migração representou um vendaval na minha vida: um temporal de sentimentos antagônicos que são impossíveis de serem expressos na linguagem escrita. Que somente a poesia e as lágrimas e sorrisos de alegria e de tristeza são capazes de expressar.

Nós cientistas sociais, muitas vezes nos preocupamos com a precisão das palavras ditas. Mas, descobri nesse processo de ir para uma terra estrangeira dentro do meu próprio país, que existem vivências de vida que são inacessíveis ao discurso científico. Que somente podem ser expressas através da poesia ou das artes da expressão corporal. Fenômeno, que um dia, pretendo compreender melhor, mas que se coloca como uma espécie de limite da linguagem do discurso científico, que no caso específico deste texto, chamamos narrativa etnográfica.

Foram muitos os aperreios do novato que adentrava uma terra estranhamente diferente do seu lar natal, assim como as saudades da família e o medo dessa imensidão paradisíaca, chamada por alguns de “inferno verde” ou, de terra na qual “começa o Brasil”. Mas, com o passar do tempo, aprendi com os amigos e com a gente simples do interior do Amazonas a resistir com serenidade às adversidades e, na medida do possível, seguir sorrindo para a vida.

No final das contas, a própria convivência com os meus entes queridos aumentou a certeza que a distância física mais une do que nos separa, e que levamos conosco toda a carga genética e cultural dos nossos antepassados, gravada na nossa memória coletiva, as quais são automaticamente acionadas nos momentos de dificuldade.

Foi, pois, nos momentos conflituosos que me lembrei instintivamente das sábias palavras de meus pais, das histórias dos meus avôs e das conversas informais que tive com meus professores (incluindo os da universidade).

E, percebi que aquelas palavras que me pareciam muito duras nos momentos de crise, tornaram-se tudo o que precisava para chegar ao modo certo de agir nos momentos de dificuldade no Alto Solimões.

Nessas situações de dificuldade, percebi que o meu modo de pensar e agir na realidade concreta, mais do que influenciado pelo saber das ciências sociais, foi/é moldado por tudo àquilo que aprendi fora e nos espaços de convívio informal da Universidade.

Que minhas ações são próprias de alguém que faz parte de um campo de interações socioculturais, que, inclusive, subversivamente se apropria da leitura de obras que jamais seriam aceitas pelos cânones atuais das universidades brasileiras.

Por isso, é curioso, que na primeira versão que apresentei deste trabalho, alguns colegas me disseram taxativamente que o meu estilo de escrita era tudo, menos “científico”. E, de fato, este artigo é um experimento, como o foi a minha ida ao distante Amazonas.

Quero dizer com isso, que não tenho como dizer para vocês, que selecionei uma amostra ou que fiz uma interação etnográfica a partir de um dado ponto de uma rede social específica por que não há como separar a minha experiência pessoal do olhar etnográfico: o que descrevo aqui são apenas experiências de vida que tento interpretar à luz do conhecimento que apreendi nas ciências sociais, ação que alguns podem chamar de gênero ensaísta.

Se, essa narrativa ajudar o leitor a compreender o que é essa parte do Amazonas chamada Alto Solimões, darei por cumprida a missão desse espaço de troca de experiências.

Sobre o fato de ter incorporado o campo de idéias das ciências humanas à minha visão de mundo, mesmo não estando em horário de trabalho, lhes conto uma breve história.

Uma professora da minha época de graduação adorava assistir novelas brasileiras. Era um gosto pessoal dela que eu não podia discordar.

Ela dizia:

- Cristian, desde que me tornei antropóloga (e isso tem muito tempo), sou uma cabeça-torta. Por que outras pessoas conseguem assistir uma novela por pura diversão, sem fazer determinados questionamentos sobre o contexto social que faz com que os personagens ajam de determinado modo. E, eu, não!

A seguir ela começava a rir...

Foi dessa época que percebi que também era um “cabeça-torta”. E, que muitas pessoas tinham terror de conversar comigo porque eu sempre me alongava muito nas conversas e era um cara meio estranho, meio fora de lugar.

A mente analítica de um antropólogo, às vezes, é comparável a um verme mental que não para de tagarelar. Ela sem-

pre está disposto a compreender tudo aquilo que vivenciamos, classificando-o numa gaveta da realidade que imaginamos conhecer e que diz respeito a dado campo de saberes das ciências humanas, o qual por sua vez está atrelado às demais experiências de vida por nós acumuladas.

De modo que não há como separar a vivência pessoal do trabalho intelectual quando o objetivo é compreender o texto que elaboro sobre a região do Alto Solimões.

Lá eu **não** tinha o recurso de realizar observações de campo de alguns meses e voltar para casa, como o fez Malinowski. O meu ganha-pão de professor universitário, as minhas namoradas, os meus amigos, os lugares aonde exercitava a fé religiosa, tudo isso estava amalgamado no mesmo espaço de interação e, de troca de experiências de vida. O “eu” objetivo de antropólogo e o subjetivo de pessoa, eram parte da mesma identidade, o que não me parece uma anormalidade intelectual.<sup>6</sup>

Se este artigo pode ser classificado como trabalho científico, literário ou nenhum dos dois, cabe ao leitor julgar. Mas que o processo de produção do conhecimento funcionou assim funcionou.

## O estar na fronteira

Duas noções complementares guiaram a minha percepção do que seria o lugar para o qual migrei: o estranhamento cultural e a sensação de que muitas coisas da Amazônia me são estranhamente familiares.

Em termos de exotividade, a grandiosidade do rio Amazonas, as suas exuberantes paisagens, pessoas, odores, causaram-me sensações de medo e deslumbramento já na chegada.

Na chegada, em 10 de agosto de 2009, enquanto sobrevoando a cidade de Tabatinga, senti a intensa trepidação do avião turbo hélice e instintivamente pedi a Deus que me protegesse de tudo o que viesse a seguir. Que me perdoem os colegas de profissão que são ateus, mas a sensação de que a copa daquelas árvores gigantes pudesse destroçar o meu destino, no auge dos vinte e nove anos de idade, era pouco animadora, ao menos naquele momento.

<sup>6</sup> A seleção dos temas de pesquisa, os atores com os quais interagi nas pesquisas etnográficas, enfim, todos os campos de interação nas atividades que realizei no Alto Solimões são dessa perspectiva, gerados por amálgama de conhecimentos científicos mesclados aos meus “desejos”, enquanto indivíduo que é parte do que Jung chama de “inconsciente coletivo”.

A constatação de que a vida é uma impermanência foi o primeiro choque dessa chegada e a proximidade da morte, a constatação dessa infalível verdade da existência humana.

Posteriormente, descobri que aquelas trepidações na aeronave são comuns às aterrissagens em Tabatinga. Mas naquele momento, os meus sentidos estavam, por assim dizer, um tanto aguçados. O que me fez perceber que quando se imigra, as sensações mais corriqueiras da vida ordinária são, por assim dizer, mais intensas.

É algo parecido com sair de carro rumo a uma cidade desconhecida. No primeiro contato com o novo trajeto geralmente observamos detalhes da rodovia, das cidades pelas quais passamos e o tempo de chegada é mentalmente longo, dada a nossa expectativa pelo que encontraremos no futuro próximo.

Na volta dessa mesma cidade, por sua vez, os nossos sentidos se "afrouxam", percebemos menos detalhes no percurso e temos a sensação de que o tempo de volta é menor que o tempo de ida.

Os primeiros momentos de aclimação foram bem intensos e ricos de experiências. O avião pousando em Tabatinga, o trajeto do táxi até o porto fluvial no qual peguei o barco até Benjamin Constant. A beleza estonteante do rio Solimões, o barulho do motor da embarcação e seu balançar que me davam um misto de medo e que despertavam o gosto pela aventura. E, a sensação de solidão, de que estava ali por minha conta e risco. Os sentimentos duais, o misto de alegria e medo, de vontade por conhecer mundos novos e de apego por um passado que jamais voltaria. Essas foram as sensações que senti naquele primeiro momento nas terras Amazônicas.

Meses depois, atravessar o rio já era uma rotina. Muitas vezes, aproveitei para dormir mesmo com o barulho do motor dessas embarcações. E, quando os ventos ficavam mais fortes, me pegava rindo interiormente do medo daqueles que não estavam acostumados àquele meio de transporte. Medo eu ainda sentia, especialmente quando o rio estava cheio de troncos de madeira, mas aprendi a lidar com isso como parte de uma rotina.

Nas vezes em que voltei para as férias em Brasília, os amigos me diziam que eu havia mudado, mas não sabiam explicar exatamente no quê. De fato, a migração significou uma mudança do meu "self" em virtude do acúmulo de novas experiências de

vida. Até mesmo fisicamente mudei: saí da magreza dos 66 Kg para os 72 Kg, passando a realizar atividades físicas mais regulares que fortaleceram o meu corpo e o meu espírito para os desafios da vida de migrante.<sup>7</sup>

Com relação a questão da identidade nacional, a primeira ideia que se modificou foi a noção do que é ser brasileiro. Isso por que antes de chegar ao Alto Solimões, imaginava que o fato de torcer pela seleção brasileira de futebol, falar o idioma português e saber cantar o hino nacional me fazia semelhante aos compatriotas do norte. Entretanto, percebi que apesar de vivermos no mesmo país, nós “do centro-sul” somos um tanto diferentes dos brasileiros “do norte”. Fato que não está restrito a minha pessoa, conforme nos revela Cleaver (2005), pesquisadora que realizou trabalho etnográfico na fronteira entre o Brasil e a Guiana Francesa:

A viagem à Guyane fez-me, efetivamente, passar por lugares que são esquecidos dos “brasileiros do sul” e me fez lidar com uma brasilidade amazônica que me era quase desconhecida. De fato, como será analisado adiante, a presença significativa de brasileiros, originários do Norte do País e, notadamente, dos Estados do Pará e do Amapá, não me tornava necessariamente a Guyane mais familiar. Foi ao realizar essa pesquisa que também me dei conta, intelectual e empiricamente, de uma situação que apenas era conhecida teoricamente, a saber, o hiato cultural existente entre o Norte do Brasil e o Brasil ao sul da região Norte. As referências, as práticas, os gostos, os tipos me eram tão diversos que nem a unidade colocada pela Rede Globo e pela Voz do Brasil puderam aplinar. Ora, a brasilidade referida pela população migrante na Guyane deixava-me em uma encruzilhada identitária: eu não me enxergava nas referências amazônicas, mas não podia me classificar de outra maneira que como brasileira. (Cleaver 2005:14)

Foi assim que me senti desde o primeiro momento do desembarque no aeroporto de Tabatinga. As diferenças culturais começavam pela noção de tempo daqui (o interior do Amazonas) e de lá (o centro-sul do Brasil), que na definição de um amigo paulistano são marcadas pela ideia de que no interior do Amazonas

---

<sup>7</sup> Pretendo descrever esse fortalecimento “espiritual”/corporal noutro artigo. O que posso dizer, é que as redes de sociabilidade religiosas e esportivas me ajudaram a manter a lucidez nos períodos de maior crise na terra de migração. Foi lá, por exemplo, que fiz amigos aprendendo a jogar tênis e frequentando diferentes casas religiosas.

vive-se na “velocidade da descida do rio em direção ao mar”, o que pode durar vários milhares de anos. Ao passo que lá, no centro-sul do Brasil, vive-se literalmente na “Era da Revolução Industrial”.

Ademais as experiências de convívio cotidiano com os amazonenses do interior se tornaram fonte de histórias que ilustram o que é o cotidiano de um forasteiro-nacional vivendo na fronteira.

O primeiro desses encontros de estranhamento ocorreu quando fui tirar a xerox de alguns documentos. Naquele dia estava com pressa, pois, tinha que resolver assuntos importantes da universidade. Mas, quando cheguei na loja, a atendente falava calma e despreocupadamente ao celular. Sequer fez questão de mostrar que notara a minha presença. Foram mais ou menos cinco minutos de espera, até que ela deu por encerrada a conversa e veio me atender, fazendo uma cara chateada, do tipo: -você poderia esperar pra vir outra hora?!

É curioso que nas minhas relações comerciais do centro-sul do Brasil, geralmente é o vendedor quem corre atrás do cliente e não o inverso. Aqui não é incomum verificar-se a inversão dessa relação, de modo que serviços como obras, manutenção de veículos automotores, de aparelhos eletroeletrônicos e instalação de TV`s por assinatura, seguem essa mesma lógica comercial.

Ao mesmo tempo, como existem poucos prestadores de serviço para essas atividades, é preciso tomar cuidado com o quê você vai dizer ao prestador, já que este pode simplesmente se recusar a atendê-lo noutras oportunidades e você vai ficar por um bom tempo sem ter solução para o problema, em questão. Dito de outro modo, todo serviço presume uma relação pessoal com o prestador de serviço, a qual tem como pressuposto a cordialidade na relação, mesmo que, por vezes, ela soe como falsa.

É interessante notar, que mesmo as pessoas da região que tem oportunidade de migrar para cidades como Manaus, Rio de Janeiro ou São Paulo percebem essa diferença de tempo social entre a “capital” e o “interior” após a sua volta. A ponto de que algumas pessoas nascidas nessas cidades afirmam categoricamente que alguns dos seus conterrâneos são “preguiçosos”.

Um desses interlocutores, por exemplo, me disse que a vida em Tabatinga é muito boa quando comparada com Manaus. Lá, conta ele, a alimentação é cara e precária, o sistema de transporte é caótico (principalmente para os trabalhadores de periferia que dependem dos lotados ônibus de todo dia) e, há muita exploração

do trabalho.

Ao longo desses anos de vivência no Amazonas, noto que a maioria das pessoas referem-se a Manaus como uma cidade na qual se é possível “ganhar dinheiro”, o que tem relação direta com a constituição do seu Pólo industrial<sup>8</sup>. Ao mesmo tempo, em que louva-se esse grande empreendimento capitalista, reconhece-se que a sua tendência é a de explorar ao máximo as potencialidades físicas e intelectuais do trabalhador a um custo que seja o menor possível para o empregador: a chamada “mais-valia” marxista.<sup>9</sup>

O que leva alguns dos indivíduos que deixaram Manaus para voltar a viver no interior do Amazonas, a pensá-la como um lugar que desumaniza as pessoas, que as faz sofrer, mas que as ensina a valorizar as virtudes da vida pacata no interior, transformando-as em pessoas mais ativas no aproveitamento das oportunidades de trabalho e estudo locais.

Outro fenômeno curioso da vida no interior do Amazonas, este com relação ao comércio, é que os que são “de fora” tendem a pagar mais por certos produtos do que os que são da região. Certo dia, por exemplo, uma amiga que já era conhecida dos feirantes locais foi comprar uma alface. Ela perguntou o preço e a vendedora lhe falou que valia um real. Alguns minutos depois, outro colega que era recém-chegado à cidade foi realizar a compra com a mesma vendedora e, teve que desembolsar dois reais pelo mesmo produto. Ou seja, uma inflação de cem por cento entre quem é “de fora” e quem é considerado daqui.

Indivíduos de cabelos loiros, pele clara, com jeito de servidores públicos ou turistas, tem maior chance de serem tratados comercialmente de modo desigual. Fato que não me parece ser exclusivo daqui, já que são abundantes os relatos de taxistas que cobram mais caro de estrangeiros, em cidades turísticas como Rio de Janeiro, Salvador e Fortaleza.

A lógica de comércio, nas palavras de um amigo carioca, é “rapinar” aquele que é de fora. Do mesmo modo que alguns

---

8 A Zona Franca de Manaus foi criada na década de 1960 com o objetivo de desenvolver economicamente o estado do Amazonas, sem que esse empreendimento gerasse a exploração da floresta. Ele consiste na existência de uma série de indústrias (principalmente de motos e eletroeletrônicos), que recebem isenção de impostos para se instalarem nessa cidade, que funciona como um pólo de atração populacional.

9 Taussig(2010), por exemplo, faz uma excelente descrição sobre o processo de fetichismo da mercadoria entre os trabalhadores das regiões mineradoras da Bolívia e dos canaviais da Colômbia.

que são de fora, tem a lógica de extrair todas as potencialidades econômicas da região e das pessoas que aqui vivem.

Tendo a concordar que essa maneira de comerciar, - além de ser o resquício de um “capitalismo autoritário”(Velho 1976)-, seja fruto da nossa maneira (brasileira) de perceber e viver os espaços estruturais da “casa”(como o lugar da familiaridade, da amizade) e da “rua”(como espaço do encontro com o estranho, da malandragem). O que faz com que as relações comerciais sejam pautadas por uma “ética dúplice” (Damatta 1997), que é, simultaneamente, tradicional e moderna. Nas palavras do referido autor:

A “ética dúplice” é um conceito weberiano que afirma que existem nas “sociedades tradicionais” determinados “códigos de interpretação e norteamento da conduta que são opostos e valem apenas para certas pessoas ações e situações”. Assim, se compro e vendo a um parente ou amigo não quero ter lucro e não me importo com o dinheiro. Mas, se comercio com um estranho, então não existe regra senão aquela de explorá-lo até o último ponto. Troca e comércio, para ser mais preciso, exigem éticas sociais radicalmente diversas. E, com elas, quadros de relações sociais também avaliados de modo diferenciado. (DA MATTA, 1997:46-47).

No nosso dia-a-dia é comum também utilizarmos a expressão “fazer negócio de pai para filho”, quando temos a intenção de mostrar que determinada negociação, mesmo que entre estranhos, está sendo realizada como se a fizéssemos com uma pessoa familiar, próxima, o que a torna beneficiária da nossa boa vontade, dado que reforça veracidade do que nos é dito pelo referido autor.

Ademais, nessa região, quando um prestador de serviço quer lhe tratar bem, ele utiliza a expressão “patrão”, categoria social que denota respeito a um superior hierárquico, quase que sinônimo de “doutor”. Não tenho dados mais apurados sobre o uso dessa expressão, mas acredito que ela tenha relação com o tempo dos seringais, já que o Patrão era o dono desses lugares de exploração da borracha.<sup>10</sup>

A premissa da cordialidade e da pessoalidade faz com que tenhamos que ter certo grau de paciência com os prestadores de serviço nessa região, já que o empreendimento será concluído mais em função do tempo deles do que do nosso. A começar pelo

<sup>10</sup> No lado peruano e colombiano da fronteira utiliza-se a expressão análoga “patrón”.

fato de que nas grandes cidades você geralmente tem o recurso dos anúncios nas listas telefônicas para contratar certos serviços. Aqui não, quase sempre tudo é feito na base da indicação pessoal. Ou seja, se você precisa de um serviço em determinadas áreas como aluguel de imóveis, mecânica ou construção civil, dependerá da indicação de um amigo ou pessoa conhecida. E, até mesmo a barganha do valor cobrado pelo serviço dependerá dessas relações interpessoais, conforme já foi dito.

Outra coisa estranhamente engraçada quanto a essa sociedade na qual as ações obedecem a lógica do “tempo do rio”, está relacionado a questão do “quando chove”, a qual explico a seguir.

Acostumado ao modo como chove no centro-sul, inicialmente marcava os compromissos e ficava zangado quando as pessoas não chegavam na hora e se desculpavam dizendo que a culpa havia sido da chuva.

Quanta e quanta vez sai de casa numa chuva torrencial e me molhei todo para chegar no horário nos compromissos, enquanto meus interlocutores simplesmente me mandavam mensagem no celular, informando que não poderiam comparecer “por causa da chuva”. Ou, simplesmente chegavam atrasados, após esperarem calmamente o fim do referido evento climático.

Hoje, tenho uma facilidade maior de adaptação a esse código de etiqueta local, de saber quando a chuva vai impedir a realização de um compromisso, já que nem todo chuvisco implica no compromisso tácito de que ninguém vai chegar no horário. Admito que já sofri muito com isso, que já fiz piadas sobre esse comportamento meio soteropolitano dos amazonenses do interior. Mas, diria humoristicamente, que sou quase um “nativo” da cultura local, respeitando esse código de comportamento, especialmente quando a situação do encontro não me é favorável.

Voltando a Roberto Damatta, cada sociedade (ou grupo social) tem seu próprio modo de conceber a realidade vivida, de modo que o espaço “se confunde com a própria ordem social. De modo que, sem entender a sociedade com suas redes de relações sociais e valores” (DAMATTA 1997:30), é nos impossível compreender o sistema de valores e práticas sociais dela.

Desse modo, a minha adaptação à vida no interior do Amazonas tem relação direta com o abrir mão de ser um guardião do tempo super-controlado da Revolução Industrial (o tempo da Capital), para aprender que cada coisa funcionará no seu tempo

e hora, de acordo com a “ordem social natural” das coisas daqui.

A espera por prestadores de serviço que nunca aparecem na hora combinada ou pela passagem da chuva que impede a travessia do rio me ensinou a respirar fundo nesses momentos de dificuldade, deixar a onda de frustração e raiva passar para, no momento seguinte, retomar a rotina da vida. Afundar minha vida num movimento de imperícia impaciente, definitivamente não é algo desejável.

Nesse sentido, o Alto Solimões me tornou um ser humano mais espiritualizado e humanizado do que quando vivia em Brasília. Descobri com o povo do interior do Amazonas que a vida humana é muito bela (e breve) para corrermos o tempo todo contra o tempo, nos privando de desfrutar da paisagem que nos cerca ao longo da travessia da vida... Por isso, a minha admiração e estranhamento por essa concepção de vida do “tempo do rio”, em contraposição à nossa luta diária contra o relógio imposto pela modernidade.

Entretanto, é preciso ressaltar queo homem do interior do Amazonas também vive no mundo das “éticas dúplices” descrito por Damatta (1997), um universo relacional que amálgama o tradicional e o moderno no mesmo sistema sócio-cultural. A modernidade também chegou ao Interior, espelhada no uso de aparelhos celulares de última geração pelos jovens e, principalmente, na pressa que algumas pessoas tem no trânsito. Mesmo que não se leve mais que cinco minutos para atravessar a cidade de Tabatinga, numa moto a uma velocidade máxima de 60 km por hora, a pressa moderna gera acidentes e atropelos no trato com o próximo, conforme ilustra a história que contarei a seguir.

Era uma segunda-feira e, como estava de folga da universidade, sai para almoçar sem pressa de chegar ao destino, já que o restaurante ficava a dois minutos da minha casa. Nesses dias o que me impede de ir a esses lugares caminhando, é o Sol causticante. A moto, nesse sentido, é um utilitário indispensável, já que a sensação de um vento suave abrandando o calor é muito melhor que a do calor úmido e transpirante de uma caminhada.

Liguei minha moto de 100 cilindradas e comecei a pilotagem. Num dado momento do trajeto, estava a uns trinta quilômetros por hora, quando tentei fazer a ultrapassagem de uma moto que estava mais lenta à minha frente e que tentava desviar dos buracos que fazem parte da cidade. Nesse malabarismo, ouvi alguém buzinando freneticamente no meu retrovisor. Não dei muita

atenção para essa ação por que já estava ultrapassando a moto à minha frente e, as crateras asfálticas não deixavam espaço para três motos se alinharem naquele espaço. Entretanto, de maneira mal-educada, o piloto da outra motocicleta continuou buzinando.

Fiquei zangado, fazendo um sinal para ele ser menos apressado e se educar. Quase lhe perguntei se ele pretendia passar a sua moto por cima da minha pessoa, dada a pressa dele naquela condição.

Não tenho dados específicos sobre o trânsito das cidades do Alto Solimões, mas de vez em quando estou conversando com alguém na rua e ouço um barulho de batida, geralmente de motos, que são a maioria dos veículos automotores que circulam nas cidades da região. Especialmente os jovens, tem fascínio pela velocidade e por ações imprudentes.

Infelizmente, o trânsito é assim no inteiro do Amazonas e noutras cidades do Brasil. Nós, brasileiros, somos imprudentes e utilizamos a buzina menos como sistema de sinalização e, mais, como grito de autoridade, do tipo “sai da minha via, que eu quero passar!”. Ademais, a própria legislação não defende o valor da vida, já que é incomum verificar pessoas que cometeram crimes de trânsito sendo punidas exemplarmente pela lei penal.

Nesse sistema sem regras que sejam cumpridas pela maior parte das pessoas comuns, a buzina se torna um instrumento que o motorista utiliza para “se impor” ao próximo no trânsito. Ela deixa de ser um sinal de sinalização para se tornar um grito sobre as nossas frustrações cotidianas, um desabafo. Ela se torna um xingamento mal-educado que afirma que somos pessoas importantes que merecem consideração e respeito, já que somos os pagadores dos impostos que constroem as vias, geralmente esburacadas, nas quais transitamos diariamente nas cidades brasileiras.

O trânsito, nesse sentido, simboliza os dilemas da cidadania no Brasil. Uma vez que ilustra a existência de um “exercício falho da cidadania” (Murilo de Carvalho 2005: 275-288). Característica sociopolítica que faz com que o nosso modelo político de cidadania seja diferente do euro-estadunidense, uma vez que lá:

A cidadania foi uma construção lenta da própria população, uma experiência vivida: tornou-se um sólido valor coletivo pelo qual se achava que valia a pena viver, lutar e até mesmo morrer. [No Brasil, ao contrário], a existência dos direitos políticos

sem o prévio desenvolvimento de direitos civis, da convicção cívica da liberdade individual e dos limites do poder do Estado, redundando num exercício falho da cidadania política. (Murilo de Carvalho, 2005: 281)

No trecho acima citado, Murilo de Carvalho (2005) se apropria da tese de Marshall (1967) para dizer que nos Estados Unidos e nos países da Europa Ocidental, a cidadania foi fruto de uma luta coletiva, na qual foram conquistados, sucessivamente, os direitos civis, políticos e sociais.

Ainda segundo Murilo de Carvalho (2005: 280), no Brasil a ordem foi inversa, uma vez que, por exemplo, “a Constituição imperial de 1824 registrou, de uma só vez, os direitos civis e políticos como apareciam nas principais constituições liberais européias da época”. Os direitos sociais, por sua vez, foram uma conquista datada do século XX.

Tal exercício “falho da cidadania” traz à tona questões cotidianas do como lidar com a relação entre liberdade individual e dever cívico. Um exemplo dessa forma de lidar com a cidadania refere-se ao curioso episódio, exibido por um programa da TV Educativa, no qual:

Um cidadão jogava bola em plena calçada de uma rua movimentada da Zona Sul do Rio de Janeiro. A repórter perguntou-lhe se não julgava tal prática perigosa, pois a bola poderia atingir algum carrinho de bebê e machucar a criança ou quebrar os óculos de uma pessoa. A resposta veio rápida e convicta: “Eu pago imposto e faço o que bem entender, onde bem entender.” (MURILO DE CARVALHO, 2005:283-284).

Citando o pensador brasileiro Oliveira Viana, Murilo de Carvalho (2005:285) conclui que o cidadão do futebol na calçada representa, “diferentemente de povos com maior consciência cívica, tem o senso da independência individual, mas não tem o senso da liberdade”.

Para pensar o significado da cidadania no Brasil, Damatta (1997) fez um experimento com seus alunos de pós-graduação, indagando como eles classificariam uma pessoa que obedecer à leis no Brasil.

Todos, sem exceção, mencionaram que quem assim procedia era uma pessoa inferior e sem recursos, sendo que um informante deu uma resposta padrão e grosseira para a pergunta. “Quem obedece a todas as leis é um babaca!” (Damatta 1997:82)

Nesse país de “cidadania regulada”<sup>11</sup>, numa alusão a um conceito criado por Wanderley Guilherme dos Santos, “essa noção sofre uma espécie de desvio, seja para baixo, seja para cima, que a impede de assumir integralmente seu significado político universalista e nivelador” (Damatta 1997:75)

Os exemplos de valor cidadão descritos por Damatta(1997) e Murilo de Carvalho (2005), embora distantes no tempo e no espaço, são muito semelhantes ao comportamento do moto-taxista de Tabatinga que queria passar por cima da minha moto, já que esses atores sociais tem o senso da independência individual, mas desconhecem a necessidade de respeitar a liberdade do próximo. Pensam menos a aplicação de uma lei universal no trânsito e, mais, a rua como um espaço que é particularmente “seu”.

Mas, não é apenas aqui no interior do Amazonas que a nossa cidadania autoritária se revela no lema das “minhas necessidades primeiro” e as do próximo “que se danem!”.

Na minha terra natal, por exemplo, era comum que os estudantes, técnicos e professores da Universidade Federal estacionassem irregularmente os seus carros (em filas duplas ou em vagas para deficientes físicos), pela simples falta de disposição de andar cinquenta ou cem metros atrás de uma vaga apropriada para os seus veículos automotores. E quando alguns policiais militares realizavam a devida fiscalização desses espaços, sempre haviam as reclamações de que ao invés de multar honestos “cidadãos de bem”, que eles deveriam ir “atrás dos bandidos” que andavam soltos na cidade.

O reflexo dessa concepção de cidadania é que vivemos em cidades cada vez mais barulhentas (principalmente depois da chegada do “carro de som”), fisicamente sujas e marcadas pela luta animalésca no espaço do trânsito.

Dilemas que, concordo com Murilo de Carvalho (2005), referem-se a nossa necessidade de conciliar harmonicamente a liberdade plena dos indivíduos com o ideal do dever cívico. Caso contrário, continuaremos sendo uma sociedade extremamente violenta.<sup>12</sup>E que mostram que há uma cultura cívica que é comum

11 A “cidadania regulada” é uma “forma de cidadania mais ou menos às avessas, que seria reconhecida e definida por uma lei outorgada pelo Estado e estaria ligada a um sistema de estratificação ocupacional e não um código de valores políticos”. (Santos 1979:75 apud Damatta 1997:75)

12 Segundo dados coletados por Waiselfisz(2012, somente no ano de 2010, ocorreram perto de 41 mil mortes no trânsito brasileiro, com tendência crescente. A maior parte dessas vítimas são pedestres, ciclistas e motociclistas.

ao centro-sul do Brasil (região na qual está inserida a cidade de Brasília) e o interior do Amazonas, a terra do destino da minha migração.

## Nacionalidade e esportes na fronteira

O Alto Solimões é também uma região de fronteira nacional entre o Brasil, a Colômbia e o Peru, bastando atravessar-se uma rua ou alguns metros de rio para estar-se noutro país. Tal facilidade de trânsito de pessoas e mercadorias faz com que haja um imaginário social que afirma que as cidades brasileiras dessa região são “portas de entrada” das drogas ilícitas para o resto do país ou de trânsito para os países europeus, uma vez que o Peru e a Colômbia são tidos como grandes produtores da pasta base da cocaína. (Oliveira 2006)

Discordo frontalmente dessa interpretação, uma vez que ela estigmatiza os moradores dessas cidades enquanto “narcotraficantes”, esquecendo-se que a maioria das pessoas que vivem nessas regiões querem apenas viver suas vidas da maneira mais digna possível.

O espaço desse artigo não comportaria a complexidade da discussão sobre a relação entre imaginário e estigma social nas regiões de fronteira. Por isso, me comprometendo a realizar essa discussão noutra oportunidade.

O que farei aqui é apenas contar uma história para mostrar que na fronteira não vivem apenas narcotraficantes, mas, acreditem, também praticantes de atividades esportivas que formam uma comunidade transnacional de interesses bem específicos.

Mais ou menos em 2013, estava estressado com o trabalho na universidade e minha ex-namorada disse que iria realizar aulas de tênis com um professor colombiano. Mais com o intuito de acompanhá-la, do que pela vontade de praticar esse esporte, iniciei as aulas.

Na dinâmica de cidades de fronteira, há uma cotidiana circulação de pessoas e mercadorias entre os países<sup>13</sup>, de modo que nossas aulas ocorriam nas quadras do clube de oficiais do Exército brasileiro (o CIMIT) que fica ao lado do 8º Batalhão de

13 Na relação entre Tabatinga (Brasil) e Letícia (Colômbia), por exemplo, é comum mutuamente frequentar-se restaurantes e centros comerciais do outro lado da fronteira, como se estivéssemos apenas percorrendo os bairros de uma cidade média.

Infantaria de Selva (o 8º BIS) e que eram ministradas por um professor colombiano, muito conhecido e moralmente respeitado pelos brasileiros da região.

No início, tive grandes dificuldades na prática desse esporte tão tecnicamente e fisicamente exigente. Mas, com a paciência fui compreendendo a beleza dele. E, comecei a frequentar a rede social de tenistas da fronteira, da qual participam jogadores colombianos, peruanos e brasileiros.

Em dois anos de prática, participei de torneios tanto do lado brasileiro quanto do lado colombiano da fronteira<sup>14</sup> e fiz muitos amigos, me tornando parte dessa rede transnacional de esportistas.

Intercâmbio que mostrou que as rivalidades nacionais existem, mas que elas podem ser identidades que podem ser ou não acionadas conforme o contexto social no qual o indivíduo está inserido. De modo que, muitas vezes torcemos por um amigo colombiano, brasileiro ou peruano mais pelo valor da amizade que temos à ele, que pela sua nacionalidade.

Reflexão que me lembra de uma história ocorrida num torneio realizado numa quadra colombiana.

Nesse dia, era jogada uma partida entre um brasileiro, conhecido por ser um sujeito meio “chato” (leia-se arrogante) e um colombiano que era “gente boa”. Apesar da maior parte da torcida ser composta por brasileiros, torcia-se abertamente pelo tenista de idioma hispânico, o que irritou bastante o nosso compatriota tupiniquim.

Diga-se de passagem, que tempos depois reencontramos esse jogador brasileiro e notamos que ele havia se tornado uma pessoa mais apazível, mas não menos competitivo. Nessa oportunidade, rimos da história emblemática do torneio, a qual nos mostra o modo como opera a identidade nacional na fronteira.

Vivência que fez compreender a postura dos jogadores de futebol brasileiros radicados na Europa que, aos reencontrarem atletas estrangeiros em partidas das seleções nacionais, se cumprimentam como bons amigos que são, já que eles jogam nos mesmos times europeus. Esse foi o caso, por exemplo, do jogador brasileiro Neymar que na Copa de 2014, declarou publicamente torcer pela Argentina, uma vez que nela jogava o seu companheiro de equipe do Barcelona, o atacante Lionel Messi.

---

14 A estrutura da cidade peruanos não comporta a construção de quadras de tênis.

Seria ingênuo dizer que a nacionalidade não existe e que os interesses geopolíticos das nações são invenções de um pensamento maquiavélico que busca o poder pelo poder.

É óbvio que tanto a nacionalidade quanto os grupos que realizam práticas ilegais existem nas regiões de fronteira e, em quaisquer outros espaços de convivência humana no mundo. Entretanto, não podemos acreditar que a vida social nesses espaços de limites nacionais se restrinja à presença do narcotráfico e de outras formas ilícitas de ganhar a vida. A vida na fronteira não é apenas o conflito (ou o estado de guerra), mas, sobretudo, a troca e a circulação de pessoas que, contextualmente, constituem grupos transnacionais que praticam atividades em comum, desde os esportes até o comércio, as práticas religiosas e, por que não, as pesquisas científicas. Fenômeno que será objeto de atenção das próximas reflexões.

## Referências bibliográficas

CLEAVER, Ana Julieta Teodoro. “NiVue, NiConnue”: A construção da nação na Guiana Francesa. Dissertação de Mestrado. Brasília: DAN/UnB, 2005.

CLIFFORD, James. Sobre a autoridade etnográfica. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2002.

DAMATTA, Roberto. A Casa e a Rua. Rio de Janeiro: Editora Rocco, 1997.

MARSHALL, Thomas. Cidadania, classe social e status. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1967.

MURILO DE CARVALHO, José. Pontos e Bordados: escritos de história e política. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2005.

OLIVEIRA, Márcia. “A mobilidade humana na tríplice fronteira: Peru, Brasil e Colômbia”. Revista Estudos Avançados 20:57-59, 2006.

SANTOS, Wanderley G. Cidadania e Justiça. Rio de Janeiro: Ed. Campus, 1979.

TAUSSIG, Michael. O diabo e o fetichismo da mercadoria na América do Sul. São Paulo: Editora UNESP, 2010.

TAYLOR, Charles. Argumentos Filosóficos. São Paulo: Editora Loyola, 2000.

VELHO, Otávio. Capitalismo autoritário e campesinato: Um estudo comparativo a partir da fronteira em movimento. São Paulo: Difel Difusão, 1976.

WASELFSZ, Julio Jacobo. Mapa da Violência 2012: Os novos padrões da violência homicida no Brasil. São Paulo: Instituto Sangari, 2012.

# RELATOS AUTOBIOGRÁFICOS DE UMA DOCENTE NEGRA

*Ednailda Santos  
Mazzo Rodrigues*

## AGÔ

Eu sou mulher, negra, mãe de dois meninos, baiana do recôncavo. Filha de uma professora e de um motorista, a mais velha de uma família com quatro meninas.

No decorrer da minha trajetória escolar destaquei-me nos estudos como forma de compensar o preconceito e a discriminação raciais, uma estratégia individual e inconsciente. Estudei a maior parte da minha vida em escola pública. Aos dezesseis anos ingressei na Escola Técnica Federal da Bahia e descobri os movimentos sociais. Inicialmente, o estudantil, que me levou ao partidário e ao movimento negro. Não concluí o curso de Geologia, pois a efervescência dos movimentos sociais dos finais dos anos 80 fez-me optar pelas Ciências Sociais. Assim comecei a graduação na Universidade Federal da Bahia (UFBA) em 1994. Porém, dediquei a maior parte do meu tempo e energia à militância estudantil e política, não concluindo a graduação.

Por força da necessidade econômica, iniciei a carreira do magistério na educação básica e me apaixonei pela educação, o que me fez ingressar no curso de Pedagogia. Concluí esta graduação em 2000.

No mesmo ano da conclusão do curso em Pedagogia fui aprovada em concurso para professora na rede pública de Vera Cruz e no ano seguinte, no município de Itaparica.



*Agô – Grafite escultura - Humaitá/AM – 2013 – Autor: Mazzo Rodrigues(foto)*

## Trajetória de uma mulher negra no Amazonas

Descobri pela internet o concurso da SEDUC e fui para o Amazonas em 2003, sendo aprovada no concurso público para professora da Secretaria Estadual de Educação. O meu companheiro, Mazzo Rodrigues, foi aprovado nesse mesmo concurso para o cargo de auxiliar de serviços gerais, função exercida por dez anos que foi interrompida pela nossa saída involuntária da nossa casa em Humaitá/AM.

Em 2006, durante o processo de expansão das Universidades Federais, prestei concurso para docente no novo *campus* da Universidade Federal do Amazonas (UFAM), em Humaitá, no sul do Amazonas, alcançando aprovação. Fui lotada no Instituto de Educação, Agricultura e Ambiente (IEAA) em novembro daquele ano. Após tomar posse na reitoria em Manaus, me encaminhei à sede da ADUA onde me filiei e levei várias fichas de filiação para Humaitá.

Instalada em Humaitá, mesmo recém ingressa, eu e meu companheiro organizamos a nossa primeira atividade alusiva ao vinte de novembro, naquele Instituto. E assim foram nos anos seguintes.

Em 2007 criamos um Grupo de Arte e Cultura no IEAA, mobilizando estudantes dos diversos cursos, docentes e TAE'S com atividades de teatro, coral e um pré-vestibular gratuito para os estudantes da cidade de Humaitá. Realizamos uma esquete comemorativa ao dia da mulher e participávamos de várias atividades nas escolas públicas, nas comunidades, sem financiamento da PROEXTI, sem editais de extensão, pois estes ainda não existiam nas Unidades fora da sede. Naquele ano, a Pró-Reitora de Extensão era a Profa. Márcia Peralles, que ao visitar o Instituto conheceu nossas atividades extensionistas e voluntárias.

Após um ano no magistério do ensino superior, a sensação de estar fora de lugar era constante, principalmente quando se tratava do debate acerca da educação das relações étnico-raciais: "Isso significa que o lugar de professor universitário não é um lugar de fácil acesso para negros e mulatos e, quando estes chegam lá, têm dificuldades em se manter na posição." (SANTOS, 2007, p. 33).

Desde que cheguei ao Amazonas percebi a hegemonia no discurso sobre a ausência das populações negras neste estado e na região Amazônica. Por conta das minhas experiências

políticas, colaborei na organização, com outra (o)s companheira (os) negra(o)s, de um Fórum Permanente Afrodescendente do Amazonas (FOPAAM) em Manaus.

No bojo da discussão da Lei 10.639/03, já em Humaitá, organizei o Fórum Permanente de Educação e Diversidade Étnico-racial (FOPEDER).

A necessidade de dar visibilidade ao negro no Amazonas, bem como, a de quebrar o isolamento acadêmico ao qual estava submetida, por ser a única docente, assumidamente, negra no campus onde trabalhava, motivou-me a pesquisar a trajetória de docentes negra(o)s na UFAM.

Várias vezes fui instigada por colegas docentes a abandonar a problemática étnico-racial sob a alegação de que eu nem era negra! (sic) Pois é, na UFAM fui considerada não-negra por alguns colegas de trabalho. Fiquei perplexa diante de várias situações de discriminação, podendo citar duas ou três ocorrências durante este período, principalmente porque conquistamos o direito à autotransclassificação, após séculos de imposições classificatórias e hierarquizantes por parte da cultura branca dominante. Ou seja, no dito paraíso da democracia racial, há uma coibição a uma afirmação positiva da identidade negra. Eu não devia dizer que era negra, não devia ter orgulho de ser negra, pois soava ofensivo aos meus colegas brancos de classe média. Por que será que isto os incomodava tanto?

Vários discentes também estranhavam minha presença na docência do ensino superior. Uma minoria chegava a ser hostil. Alguns chegaram a me confidenciar que no primeiro dia de aula no curso de Agronomia e Engenharia Ambiental, pensaram que eu fazia parte do trote ao calouro.

Na cidade, vários comunitários se surpreendiam ao descobrir que eu era docente na UFAM. Outro fato gritante era a hostilidade sofrida pelos povos indígenas, inclusive por colegas da Universidade, principalmente os naturais de Humaitá.

Ainda em duas outras ocasiões, por ter sido reprovada em seleções de Mestrado em Manaus (Educação e Antropologia) com projetos de pesquisa sobre educação e relações raciais, colegas me disseram que estava desenvolvendo uma paranoia ao insistir em estudar tais questões, afinal eu só via a questão negra! Ou seja, estas pessoas não entendiam que a questão negra é a minha vida, que não se tratava, simplesmente, de um objeto de estudo.

Conclui o Mestrado em Educação pelo Programa de Pós-graduação em Educação da UFAM em abril de 2010, sob a orientação da Profa. Dra. Rosa Helena Dias da Silva, com a dissertação intitulada: Identidades e Trajetórias de Docentes Negr@s da UFAM. Durante as discussões nas disciplinas obrigatórias do Mestrado chamei à atenção para a necessidade da inclusão da temática da educação das relações étnico-raciais no currículo da Pós-Graduação e da Graduação em Educação da UFAM, e estas recomendações estão registradas em minha dissertação. Assim como, protocolei junto à PROEG solicitação de estudo desta temática, sugerindo um Seminário para incluí-la nos cursos de licenciatura visando uma educação antirracista. Não obtive nenhuma resposta do ofício enviado à PROEG.

Como desdobramento da minha pesquisa de Mestrado, sob a liderança da Profa. Patrícia Sampaio, participei da criação de um Núcleo de Estudos Afrobrasileiros (NEGRA/UFAM) em 2011, o qual tramitou pela PROPESP, PROEXTI e nunca foi certificado pela administração superior da UFAM, apesar de ter tido projeto aprovado pelo MEC/SESU, edital PROEXT 2011.

Ainda em 2011, publiquei um capítulo sobre minha dissertação no livro O fim do silêncio: A presença negra na Amazônia, organizado pela Profa. Patrícia Sampaio.

Em 2012, fundei o Núcleo de Estudos e Pesquisas Afro-brasileiras e Indígenas (NEABI) em Humaitá com a participação de discentes, docentes, TAE'S, representantes de comunidades indígenas e da cultura afro-brasileira. Durante um ano lutamos pela nossa institucionalização na UFAM, solicitando portaria junto aos Conselhos Superiores e ao CONDIR, sala e equipamentos. Outros núcleos surgidos depois do nosso, conseguiram antes de nós, salas e equipamentos; para mim, mais uma demonstração de racismo institucional.



Coordenação do NEABI/UFAM – Humaitá, 01/02/2013 (EU, 1ª da esquerda)

Fui coordenadora do NEABI até 2014 e realizamos PIBIC's, PACE's, PIBEX, entre outras atividades de pesquisa e extensão independentes, criamos um grupo de estudos e uma biblioteca temática, com um rico acervo.

E associada à questão da minha militância negra, sempre me coloquei na defesa dos povos indígenas e ribeirinhos, conforme minha atividade como pesquisadora no Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia, o que incomodava a maioria das pessoas da comunidade universitária e de grupos abastados da cidade de Humaitá.

Meu companheiro promoveu várias atividades de arte urbana na cidade, tais como *grafite-escultura* – esculturas em cupinzeiros, *grafitee estêncil* em prédios abandonados e sarjetas, eventos como *osperrapados* na Praça da Matriz, e a criação do Coletivo *Banzeiro* de Arte Contemporânea. Aquelas atividades incomodavam a ordem social local, levando algumas pessoas a manifestarem-se de forma contrária e raivosa nas redes sociais. E a partir de 2012, ele iniciou o trabalho de redução de danos com usuários de drogas ilícitas com distribuição de camisinha e folhetos informativos a respeito das drogas, sobretudo cocaína, uma vez que a cidade de Humaitá faz parte da rota do tráfico.



*Stêncil do Coletivo Banzeiro em homenagem a Álvaro Maia – Humaitá/AM - 2012*

Assim, ao longo de sete anos de exercício docente na UFAM, o clima institucional foi se tornando adoecedor, insustentável. Em 2013 comecei a sentir ansiedade, estresse, irritabilidade, problemas na coluna, pressão alta, dificuldades de relacionamento com minha família, resultantes de constantes situações de racismo velado, de ditos e não ditos, de divergências ideológicas e políticas, diante das posturas que fui adotando durante minha trajetória

no Instituto, tais como: minha atuação como representante docente no CONSUNI, na ADUA, na greve docente, nas eleições para direção, na coordenação do PARFOR, entre outros.

Durante dois anos, organizei documentos e solicitei progressão horizontal, tendo meus pedidos sistematicamente negados pela direção local, alegando falta de documentos comprobatórios quando sempre entreguei e protocolei a papelada em dia, conforme as resoluções universitárias. Mas, a perseguição era evidente, visto que outros colegas conseguiram e eu não. Recorri aos conselhos superiores e até a minha saída da Instituição, meu processo ainda tramitava.

Até a minha autoridade docente foi retirada no último semestre em que lecionei naquele Instituto, numa ação conjunta entre a coordenação do Colegiado de Pedagogia e a direção do Instituto ao aceitarem reclamações de um grupo de discentes do curso de Pedagogia que alegavam que o plano de ensino não havia sido cumprido e que estes estavam na prova final injustamente. Uma Comissão de Professores foi instalada, sem a minha presença e alterou as notas dos discentes. Recorri à PROEG, à ADUA e até a minha saída, os discentes haviam revertido a situação em seu favor.

E na conjuntura local de Humaitá, a situação era grave. Diante dos conflitos na cidade entre Tenharins e não-indígenas, tendo sido a FUNAI incendiada, e seus funcionários realocados para outras cidades, eu era um alvo visto que, enquanto coordenadora do NEABI, escrevi e lancei uma nota pública colocando-me do lado dos indígenas. Naquele período, fui aconselhada por comunitários a evitar usar artesanato indígena por motivo de segurança.

Este cenário agravou-se ainda mais com a invasão de policiais militares armados no quintal de minha casa, ameaçando meu companheiro e meus dois filhos menores, enquanto eu me encontrava em Manaus em reunião na PROEXTI.

Enquanto meu companheiro tentava acalmar as crianças e colocá-las para dentro de casa em segurança, perguntou a um dos PM's o motivo da invasão e a resposta que recebeu foi que receberam uma denúncia.

Como meu companheiro desenvolvia atividades de redução de danos e acolhia jovens usuários de drogas no quintal de casa para realizar atividades de arte e xadrez, imaginamos que alguém

incomodado possa ter feito tal denúncia, o que, no entanto, não justificou a ação da PM.

Meu companheiro realizou boletim de ocorrência, procurou a defensoria pública e denunciámos nas redes sociais o ocorrido. Meus filhos assustados fizeram avaliação psicológica. Informei à direção do IEAA, à Reitoria e à ADUA o fato ocorrido, não tendo recebido nenhum tipo de apoio ou assessoria, com exceção da coordenação do Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia.

Após as denúncias, meu companheiro recebeu nova visita na rua onde morávamos de um grupo de militares armados que tentaram convencê-lo a mudar a sua versão dos fatos. E ele passou a ser seguido por viaturas da PM durante seu percurso pela cidade, com frequência.

Nas redes sociais, recebemos uma mensagem nos convidando a deixar a cidade. Considerando o fato de PM's terem invadido o quintal de nossa casa e em seguida, nos intimidado, colocamos as nossas vidas em primeiro lugar, uma vez que o Estado empondera estes policiais e que eles se colocam acima da lei. Fato este corroborado com a recente chacina ocorrida em Manaus com 40 pessoas assassinadas no ano de 2015.

Esta violência policial foi a culminância de uma situação insustentável para mim, tanto institucionalmente, quanto comunitariamente, levando-me a desistir daquela luta em manter-me na UFAM e naquela cidade.

Ainda solicitei redistribuição para Universidades Federais na Bahia, mas não tive a paciência de esperar um processo burocrático demorado e dolorido, optando por pedir exoneração em maio de 2014.

Muitos foram os aprendizados e conquistas no Amazonas, porém o meu sofrimento psíquico foi maior.

Espero que estes relatos sirvam para fortalecer a luta das mulheres negras em busca de empoderamento e, dos negros, em geral, que ascendem por meio da educação para que consigam manter suas conquistas com coragem e sabedoria.

*Axé!*

*Oeste da Bahia, 20/01/2016.*

## Agradecimentos

Profº Alfredo Wagner – Nova Cartografia Social da Amazônia, Profºs da UFAM: Adailton, Heloísa Helena Correia, Isaac Lewis, Elenir Nicácio, Leonardo Dourado, Luiz Antonio, Otoni Mesquita, Patrícia Sampaio, Rosa Helena, Valdete Carneiro, Profº Jander Lasmar – SEDUC/AM, Adriano Furtado Oliveira, Amigos do Banheiro, Emanuel Júnior – NCSA, Família Mamulengo, NEABI/UFAM.

## Referências Bibliográficas

SAMPAIO, Patrícia Melo (Org.). O fim do silêncio: presença negra na Amazônia. Belém: Açaí, 2011.

SANTOS, Ednailda. A Construção da Identidade Através da Educação das Relações Étnico-Raciais no Amazonas. EDUCAMazônia: Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v.01, p.21 - 25, 2008.

\_\_\_\_\_. Identidades Negras. EDUCAMazônia: Educação, Sociedade e Meio Ambiente, v.04, p.106 - 136, 2010.

\_\_\_\_\_. Identidades e trajetórias de docentes negras(os) da UFAM. In: O fim do silêncio: a presença negra na Amazônia. Belém : Açaí, 2011, v.1, p. 267-298.

SANTOS, Tereza. Trajetória de professores universitários negros: a voz e a vida dos que trilharam. Cuiabá: EdUFMT, 2007.

# MEMÓRIAS ANCESTRAIS: CAMINHOS DE UMA VIDA DEDICADA ÀS CENAS RUPESTRES BRASILEIRAS<sup>1</sup>

*Michel Justamand*

## Apresentação da conversa...

Primeiramente, quero agradecer aos professores que estão promovendo este evento e também ao colegiado de Antropologia, por incentivar e promover o encontro. Tal iniciativa contribui efetivamente para o andamento das pesquisas e investigações, tanto dos estudantes quanto do próprio corpo docente da instituição e, em especial, as do Curso de Graduação em Antropologia, isso porque nos incentiva a falar de nossa História de construção e de busca por temáticas com as quais temos afinidades. Ademais, faz-nos notar a importância que as temáticas de que mais gostamos têm para nosso desenvolvimento e incentivos a buscar mais e mais. Posteriormente, gostaria de agradecer aos senhores discentes e docentes do curso, por terem a paciência de me ouvir pelo tempo determinado.

Neste bate-papo acadêmico, farei uma jornada por minha vida universitária, mas também relacionando-a com a profissional e a familiar, graças ao fato de ter toda a certeza de que nenhuma delas caminha sozinha. Todas têm, de alguma forma, interferência nos andamentos das outras – pelo menos é como sinto. Ocorrem, sem dúvidas, intercâmbios e relações permanentes entre todas as esferas da vida de todos e todas – ao menos é o que me parece. Além dessas questões, acrescentarei, vez por outra, uma pitada de “politicagem”, pois no entendimento aqui defendido, todo ato é político – tendo emanado do contexto do período em que se desenrolaram algumas dessas tramas dentro de minha vida, tanto socioafetiva quanto de formação acadêmica, ou de produção intelectual, como também em minhas atuações profissionais como pesquisador e/ou docente.

---

<sup>1</sup> Este texto resulta de palestra para estudantes da Universidade Federal do Amazonas – UFAM, na cidade de Benjamin Constant, no dia 29 de abril de 2011. A conferência foi realizada durante os Seminários Teórico- Metodológicos e de TCC do Curso de Antropologia, coordenado pelo professor Doutor Cristian Farias Martins.

## Introdução

Depois das devidas apresentações dos motivos e agradecimentos que me levaram a participar desse encontro, começo essa intervenção indicando que sempre, muitos de nós, se não todos, perguntamo-nos em algumas situações de nossas vidas: o que fazer?, Para onde ir? O que desenvolver? Perguntamos, ainda, por que estamos na terra, nesse local? Por que fazer isso ou aquilo? Ou, como é que chegaremos a tal objetivo? Onde é que faço o que faço? Quem faz comigo? Desde quando faz?

Sugiro, na verdade, buscarmos em nossas vidas, antes de tudo, respostas para nossas muitas e diversas indagações. Indagações estas que são de todas as ordens e categorias. No caso específico dessa conversa, a busca a que me proponho é encaminhar ideias de um relacionamento antigo que tive a oportunidade de desenvolver. Deste modo, desenvolvi pesquisas ao longo da vida por uma série de influências, especialmente, das que vêm de dentro de nós mesmos. Assim, fazer pesquisa, segundo meu entendimento, é ir em busca de respostas para algo que está dentro de cada um. Muitas vezes, são questões que ainda não apareceram, mas devem surgir em algum momento. Acredito que, em alguns, posso levar certo tempo. Penso que temos que insistir em determinados temas; muitas vezes, pode ser um deles aquele de nossa pesquisa durante toda a vida. Encontrar qual é a sua questão ou o seu objeto é, parece-me, na verdade, um processo de autoconhecimento.

Alguns lidam com o mesmo objeto por toda a carreira - este é o meu caso, desde muito jovem já vinha estudando Arqueologia. Já outros, trocam de objeto - não vejo problemas nisso -, mas essa ação demandará maior investimento em pesquisas sempre que o objeto for modificado. Quero acrescentar que não é vergonha para ninguém trocar de objeto e ou de orientador. Ou mesmo de orientação metodológica, ou ainda, teórica. Apenas acredito que devamos ter clareza acerca daquilo que estamos fazendo, buscando e pesquisando. Clareza que parte de dentro de nós e do que acreditamos. Se este for o seu caso, de mudar de postura teórica, que me parece a mais complicada, deve ter consciência e ao menos uma argumentação para si próprio, a respeito do que fez. Porque tomou tal atitude e o que o levou a realizar essa opção.

No meu caso, não vejo mudança de linha teórica durante os trabalhos que desenvolvi. Mantive-me vinculado, de alguma

forma, em todos os momentos, a posturas de que o mundo é um espaço no qual cabe muitos mundos. E por causa mesmo dessa postura, tenho recebido críticas, em muitos casos veladas e escondidas, em outros casos abertas - felizmente, prefiro saber quem são os detratores. É muito mais fácil lidar com quem não é hipócrita. Muitos fazem suas críticas ácidas, por detrás das portas, mas também outros, mais às claras. Eu prefiro quem tem coragem de lidar com isso cara a cara. Digo-lhes que a ideia é essa, estejam preparados para todas as formas de críticas. Posso adiantar que também há críticas positivas, que lhe enriquecem, ajudam, permitem melhorar, ampliar o leque de conhecimentos - estas sim, são muito bem vindas.

Tanto que com algumas dessas críticas positivas - digamos assim - me foi permitido voltar aos bancos acadêmicos atualmente, realizando o desejo de voltar a estudar, num dos cursos que gosto, o de História. Dessa vez, no nível de Pós-Doc., na instituição que me "criou" (por que lá somos conhecidos como "filhos da PUC"!), que é a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUC/SP. Sou orientado por uma professora que está na Pós-Graduação dessa instituição há mais de 40 anos. Dessa forma, acredito que provo um pouco que não é bem o que dizem: que não estudo, ou que não sei pesquisar, ou que sou um camarada de boa vida (risos). Ou então, elas - a professora e a instituição que me acolheram - estão erradas... Quem estaria errado? Quem me acolheu ou quem me critica por inveja (risos)? Acrescentarei mais sobre o tema ao final do texto.

Agora, em seguida, pretendo informar como foram alguns dos passos que segui até chegar à formação de doutor e aportar em Benjamin Constant-AM, no curso de Antropologia, como professor efetivo, aprovado em concurso público em 2009.

## **Início da vida: questionamentos**

Quero fazer um breve relato da minha trajetória de estudos, pesquisa, produção, escrita e publicação. Esses elementos, algumas vezes, serão inscritos aqui de forma não linear.

Desde a mais tenra idade, indago a meus pais e a outros familiares sobre a História do Brasil. A minha pergunta era sempre se nosso país foi descoberto em 1500 - questão que estava dentro de mim. Algo que descrevi há pouco, ali acima. Queria saber o que faziam nessas terras os chamados indígenas; até lá

ninguém sabia me dizer que havia diferença entre esse ou aquele indígena. Nasci, cresci, estudei, me formei, desenvolvi atividades sociais, profissionais, em uma cidade enorme, São Paulo, na qual morei até outro dia. Quase não existe indígena na cidade e nem no estado de minha origem. Diferentemente do estado do Amazonas, onde a população indígena está espalhada por todo o território e muitos têm nela sua origem ancestral, ainda mantendo contatos e relações sociais com toda essa poderosa diversidade sociocultural.

Não era o meu ambiente - tenham certeza disso. A diversidade sociocultural é muito distinta daquela encontrada em locais de floresta e de fronteira, como é o caso do município de Benjamin Constant, no Amazonas. Além disso, vale destacar o contato direto com a Terra Indígena Vale do Javari, com imensa variedade de culturas indígenas ainda a serem estudadas, compreendidas.

Então, quando os meus pais já haviam se fartado de tentar me responder e não terem muito mais a acrescentar, me remetiam aos professores da escola primária na qual eu estudava - permaneci até a sétima série, à época, na Escola Estadual Rômulo Pero; já a oitava série cursei na Escola Estadual Brigadeiro Faria Lima. Isso porque ambos não tiveram acesso a cursos universitários que lhes provessem desse saber, a não ser por suas experiências próprias. Ou seja, muitos no estado amazônico têm tal conhecimento graças às experiências vividas no cotidiano. Nós, na famosa e rica cidade da garoa, não temos as mesmas condições de saberes sobre a diversidade sociocultural existente em nosso país.

Dessa forma, passei a interrogar os professores de ensino infantil. Eles também não foram felizes em suas respostas. Ao menos para mim. Isso porque não obtive nada de novo e/ou significativo. Ou seja, ninguém me fazia pensar sobre a realidade da vida dos primeiros habitantes do nosso país. Era sempre aquela história mal contada, do descobrimento, e de que nada sabiam, além disso, ou de que é assim mesmo, sem perspectivas sobre o que dizer. Ou ainda, o país foi descoberto, e pronto! "Cale a boca menino, não questione o que está nos livros". Afinal, estávamos sobre o regime ditatorial, e nesse período, qualquer questionamento poderia ser interpretado contra quem o fez, mesmo tratando-se de uma criança, como era o meu caso.

Queria somente saber se quem estava habitando a *terra brasilis*, conhecida atualmente como Brasil, muito tempo antes

da conquista europeia, tinha sua própria história, ou seja, se eles seriam os representantes de nossa História Antiga do Brasil. Será que esses grupos de moradores não fizeram história por todas essas bandas? Fatalmente, não estavam na história, não constavam claramente do que fora o país e nem do seu suposto desenvolvimento - se é que isso significa algo. Foram esquecidas tais presenças, participações, histórias e saberes. Foram expulsos de nossas escritas acerca da história local. Eram, até bem pouco tempo, nulos em nossa grande sociedade, dita, brasileira. Por incrível que pareça - e para minha surpresa - até mesmo no estado mais reconhecidamente indígena do país, essa situação, infelizmente, ainda é uma verdade. Mas acredito que vocês da Antropologia estão aí para ajudar a quebrar essa lógica, mudar esses rumos, mostrar que SIM, temos outra história a ser contada, com mais nuances, mais saberes, e outros grupos. História que deve ser contada e recontada desde muito antes de 1500. No caso da região amazônica, com mais de 12 mil anos<sup>2</sup>, segundo dados arqueológicos.

O fato é que a minha pergunta ainda não havia sido respondida no primário e isso me intrigava porque, afinal, professores não queriam discutir e os livros de história não respondiam nada do que EU questionava. As professoras do ensino infantil, na época - atualmente, Ensino Fundamental I - me pediram, gentilmente, é claro, para realizar essa pergunta, crucial para mim, para os professores do Ensino Fundamental II. Algo que fiz, com certeza. Mas fiquei também na saudade, sem ter algo de positivo, construtivo, interessante ou incentivador. E, na verdade, fiquei com vontade de esquecer e desistir. Algo comum no início de nossas investigações é que muitos tentam, por inúmeros motivos, nos dissuadir de nossos desejos. Alguns, conscientemente, fazem isso para tirar-nos do caminho; outros, por ingenuidade. Então, estejam preparados para esse acontecimento em suas pesquisas futuras. Alguém sempre estará disposto a lhes fazer desistir. Fazê-los esquecer suas perguntas, desejos, vontades, buscas - ou seja, deixar para lá tudo isso. Alguns lhe dirão para tentar mudar de objeto. Ou ainda, desistir de tentar. Não continuar na busca, depois da primeira rejeição. Acredito ser fundamental, em suas pesquisas, não desistir nos primeiros não e em suas dificuldades iniciais. Vamos em frente, na busca do saber!

Terminado o Ensino Fundamental I, eu estava feliz; imagi-

---

2 ROOSEVELT, A. Paleo-indian cave dwellers in the Amazon: The Peopling of the Americas. *Science* [S.l.], v. 272, n. 19, p. 373-84, 1996.

nava que teria um professor especialista. Olha que seria um em cada uma das pequenas áreas que nos permitem estudar. Um deles seria de História. Quem sabe este teria alguma contribuição significativa. O fato é que os professores do Ensino Fundamental II falavam que eu deveria procurar os professores do Ensino Médio - fiz esse nível na Escola Estadual Prof. Antônio Alves Cruz, entre os anos de 1988 e 1990. Como já informado acima, cresci na época da ditadura, nasci em 1973 e estava no Ensino Fundamental entre os anos de 1979 e 1987. Nesse período, muita gente não queria mesmo falar nada de nada. Tudo era motivo para preocupação. Hoje em dia não é mais assim. Na atualidade, escrevemos e falamos o que queremos, na maioria das vezes, mas nem sempre temos espaço para divulgar aquilo em que acreditamos. Discussões à parte sobre os posicionamentos ideológicos e políticos de nossas escritas e crenças, vamos em frente. Não esquecendo, evidentemente, que questões políticas, ou mesmo de classes sociais, podem sim interferir em seus estudos de campo e em seus objetos de trabalho.

Graças à situação política do Brasil no período em que eu era secundarista - recém fim de ditadura, com perseguições, torturas, mortes, assassinatos -, muitos formadores de opinião, como são os professores, que poderiam ser perseguidos e exilados por suas posturas, não respondiam a determinadas perguntas dos alunos mais questionadores. E muito menos tratavam de temas polêmicos, como era a questão indígena, sua cultura e do uso de suas terras na época; infelizmente, esse tema atualmente ainda é motivo de muitas divergências e mortes - considero isso uma loucura em nosso país. Não poderia mais ser assim. Os grupos indígenas têm o direito de serem tratados de outra forma; têm direito de viverem sob suas próprias escolhas e culturas. Ainda mais que, quando estudei, estava em construção a nova Carta Magna da nação, isto é, a Constituição Federal de 1988; período em que eu estava no primeiro ano do Ensino Médio.

Finalmente - e que ótimo! - os docentes do Ensino Médio foram responsáveis por me informarem que, talvez, na faculdade, e especialmente no curso de História, conseguiria as respostas que procurava desde a mais tenra idade.

Dessa forma, no momento do vestibular pensei em mudar de ideia e fazer o curso de Matemática. Muitos colegas da própria UFAM, atualmente, sabem que até hoje ainda tenho certa facilidade em fazer contas de cabeça, e por esse motivo, pensava

em ir para a área das exatas. Usei muito os cálculos no primeiro trabalho que tive como entregador e balconista numa papelaria atacadista. Aliás, é sempre interessante lembrar que trabalhei enquanto desenvolvi todos os meus estudos, desde o Ensino Fundamental II, Ensino Médio, Graduação, Mestrado e Doutorado, e faço isso agora também, no Pós-Doc. Ainda na época das pesquisas e das produções escritas, também sempre trabalhei ao mesmo tempo; nunca tive tempo livre. Meu primeiro filho chegou quando tinha 17 anos, e o quarto filho, último, ainda enquanto eu estava na graduação - todos podem imaginar como deve ter sido; tive que tomar determinadas ações e decisões posteriores pensando nisso.

Uma delas foi investir nos estudos, e minha curiosidade falou mais alto. Decidi ir para a área de Humanas; resolvi entrar no curso de História. Essa atitude mudou definitivamente minha vida. Ali, encontrei suporte para minhas ideias, mas especialmente, respostas para minhas perguntas. A PUC foi quem me acolheu como estudante, desde a graduação até o Pós-Doc.

## Filho da PUC - SP

No ano de 1994 prestei o vestibular; já havia decidido que faria o curso de História. Decidira também que seria professor de História, mas não sabia, nem imaginava, o que me aguardava quando estivesse estudando sobre as perspectivas que surgiriam. Eu não entendia tamanha apatia de professores e alunos na época que estudei - ao menos era o que me parecia. Não queria que a vida dos futuros estudantes que estudassem comigo, fosse parecida com a minha. Tive aulas que considero serem mortas, sem discussões, debates, criticidade, questionamentos; além disso, muitas vezes, eram repetitivas. Aulas de cópia de lousa, de seminários simples, sem interferências dos professores, etc.

Em 1995, quando ingressei na faculdade - apenas para salientar e também para que ninguém diga que é impossível estudar, fazer pesquisa e ajudar em casa - eu já tinha dois filhos.

O curso era composto por inúmeras disciplinas, num total de 54, mas nunca fui reprovado em uma matéria sequer. Dentre essas disciplinas, Antiga Oriental, ministrada pelo Professor Lúcio Calvano. Nesse curso era apresentada a História do Egito e adjacências. Para esse professor perguntei sobre a história mais antiga do nosso país. E ele me disse: "Olha, tem um lugar

no interior do Piauí que uns cientistas trabalham com achados que desvendaram parte das memórias ancestrais do país. Talvez lá existam muitas respostas para sua pergunta, sobre as origens dos grupos humanos no país". Evidentemente, minha pergunta, meu questionamento, foi sendo oxigenado, amplificado e ampliado. Com as minhas próprias pesquisas, passei a aprofundar a pesquisa nesta temática. Essa é uma dica que fica para os futuros pesquisadores: buscar por si próprio aprofundar no tema escolhido.

Quero que todos saibam que tive bolsa para estudar. A bolsa foi o Crédito Educativo (CREDUC), programa de financiamento pela Caixa Econômica Federal (CEF). Precisei de bolsa porque era pobre, inclusive, se considerarmos os padrões econômicos que a própria PUC considera como mínimos, haja vista, por exemplo, que morava longe da instituição e do emprego. Quando solicitei a bolsa, já era professor (sou professor desde o primeiro ano do curso de graduação, em 1995). Fui pai muito jovem, quando ingressei na Universidade particular já tinha dois filhos - algo anormal nas universidades da região. Esse ano foi o da entrada do presidente FHC e do governador Mário Covas. Este primeiro - a meu ver - levou a educação para a sepultura, pois nos casos de quem precisava de bolsas, ele cortou o CREDUC, referido programa do qual eu próprio fiz uso. Estes cortes graças às medidas neoliberais (depois resolvi até escrever um livrinho sobre a temática<sup>3</sup>) que o governador tomou em conjunto com o senhor presidente.

Após saber, nas aulas da PUC, que no Piauí existia esse acervo ancestral imemorial, me dediquei a investigar as fontes que estavam disponíveis sobre o tema em todos os espaços dos quais dispunha à época: livros, revistas, jornais, livros didáticos. Não havia internet - ao menos não para os mais pobres. Então, tornei-me um frequentador de sebos em busca de material bibliográfico, realizando aquilo que deve ser o princípio de todo o trabalho, ou seja, o levantamento do que já foi escrito, dito e analisado sobre o tema. Essa é outra dica: investir na busca de dados sobre o que já foi escrito anteriormente sobre o tema escolhido.

O fato de existir algo escrito sobre o tema que foi escolhido não inviabiliza novos estudos. É sempre possível desenvolver mais sobre a temática. Se assim o fosse, seria o final da vida para os filósofos e sua escrita. De outro modo, escolher um tema ainda

3 JUSTAMAND, Michel. Neoliberalismo: a máscara atual do capital. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

pouco ou nada tratado não é sinal de que será mais fácil, ou mais interessante; ou seja, o simples fato de ser inédito não significará facilidades para se conseguir os resultados e a apresentação de seu trabalho. Nesse caso, teriam problemas os arqueólogos, pois muito do que se desvenda não há nada escrito. Está tudo ainda por ser produzido.

Alguns fatos ainda podem dificultar suas pesquisas, conforme já afirmei anteriormente, como por exemplo, ocorrer, infelizmente, que ninguém queria orientar seu trabalho. Pode acontecer também que não consiga, junto à instituição, financiamento para seu projeto, mesmo que seja sem custos para a academia, e seu projeto pode ser inviabilizado - como foi o meu caso, aqui na UFAM. Infelizmente, ainda pode ocorrer que sua pesquisa seja desacreditada por seus colegas de trabalho. Digo-lhes o seguinte: mantenham o seu firme desejo e sigam pesquisando. Em minha experiência pessoal foi possível conseguir pesquisar o tema escolhido.

Depois das referências recebidas na PUC fui parar pela primeira vez no Piauí, em janeiro de 1996. Isso ocorreu devido a um evento de Ciências Sociais, o Encontro Nacional de Estudantes de Ciências Sociais (ENECS), em Fortaleza-CE, em julho de 1995. Nesse evento, fiquei sabendo como era o local, a pesquisa, e outras questões que dizem respeito ao Piauí, informações estas conseguidas junto a colegas piauienses estudantes de Ciências Sociais.

Nessa minha primeira passagem pelo estado, conheci as mais variadas cenas de pinturas rupestres. Quero adiantar a todos os ouvintes nessa sala que não tinha nada em vista. Não sabia o que me esperava por lá. Não havia sido informado sobre quais vestígios encontraria. Apenas sabia que haveria respostas para minhas questões sobre quem eram, o que fizeram e como viveram os primeiros habitantes das terras do nosso país.

Todavia, levei máquina fotográfica e caderno de campo; fiz inúmeras de anotações. As fotos que tirei (algumas uso até hoje) serviram para compor meu trabalho de conclusão de curso. A disciplina chamava-se Pesquisa Histórica. E tínhamos orientação por três semestres até a entrega do trabalho final. Fui orientado por duas Professoras Doutoras, Olga Brittes (por dois semestres), e Maria do Rosário da Cunha Peixoto (por um semestre). Tive claros problemas com a temática escolhida porque não havia orientador que conhecesse o que eu pretendia estudar. Então, tive que ad-

equar o tema aos orientadores, mas foi possível estudar as cenas rupestres; estudei seus registros nos livros didáticos de História.

No curso de História somos interpelados a apresentar nossos esforços produtivos em aulas. Uma delas foi a da disciplina de Prática de Ensino de História, ministrada pela Professora Doutora Anna Maria Furtado. Para a docente dessa disciplina, apresentei os primeiros resultados da pesquisa. Essa professora sempre me incentivou na busca por novos vestígios e em investimento na busca por bibliografias sobre o tema. Apesar disso, essa docente, infelizmente, não era bem-vista por alguns professores e alunos do Departamento de História. Contudo, para mim, foi bom apresentar tais resultados durante suas aulas e ter recebido incentivos, informações e detalhes novos de como pesquisar com os colegas de turma.

Após apresentar em sala de aula os resultados da pesquisa, fui convidado a apresentá-los em uma palestra numa escola particular do interior de São Paulo - foi tudo muito interessante. As perguntas feitas durante a apresentação foram boas para me testarem. Por incrível que pareça, em um só dia, faturei mais do que em uma semana de aulas na escola do estado, na qual era professor. Detalhes estes elucidam como somos pessimamente pagos na rede pública do estado de São Paulo.

Depois desse convite, fui a outras escolas e também me apresentei na Diretoria de Ensino de Taboão da Serra-SP, para os meus pares da época - professores de História, Geografia e Artes. Nessa apresentação, um colega, do qual infelizmente não me lembro o nome, me disse: " - Meu amigo, o que você apresentou agora mesmo pode se tornar um projeto de mestrado. Já pensou nisso?".

Resolvi pensar naquela dica e investir nos estudos. Então, me empolguei com a coisa. Fui atrás de saber mais como era apresentar um projeto. Estudei, pesquisei, li muito, escrevi e apresentei o projeto. Assim como tem ocorrido com muitos de seus colegas, caros ouvintes, no INC/BC. Alguns já entraram no mestrado, outros terminaram, alguns já estão no doutorado ou o concluíram (atualmente, no ano de 2016).

Assim, no fim de 1999, conclui a graduação com um trabalho a respeito das pinturas rupestres registradas nos livros didáticos. Queria ter feito o trabalho de outro jeito, mas por falta de conhecimento das orientadoras e do domínio delas sobre o tema, não foi possível. Também contribui para isso a minha inexperiência

científica. A temática abordada no texto ficou sendo esta mesmo: uma análise das imagens encontradas nos livros didáticos, sobre as pinturas rupestres. Tal texto, no futuro, tornou-se o projeto de pesquisa para entrar no mestrado (em 2000), um artigo publicado na revista virtual intitulada Espaço Acadêmico (em 2004), também o primeiro capítulo de minha dissertação (em 2002), e um livro, em separado (em 2006). Somente para lembrar a minha condição social no ano de 1999: já tinha quatro filhos, que evidentemente demandavam necessidades básicas e acompanhamentos que me tomavam bastante tempo.

Em 2000, fomos todos morar em uma cidade da periferia de São Paulo, uma das mais pobres da região metropolitana. Moramos, mais precisamente, na periferia dessa cidade, convivendo com todos os problemas que isso incorreu para meus estudos, trabalho e vida cotidiana. Mais gastos, mais preocupações com a família advieram, como por exemplo, a distância que estaria para realizar afazeres de campo em outros estados. Nesse mesmo ano, entrei no mestrado, na mesma instituição que cursei a graduação. E, por tal motivo, teria que investir financeiramente ainda mais em trabalhos de campo - que são muito onerosos, como todos sabem, sobretudo, devido aos deslocamentos, estadia e alimentação, sem esquecermo-nos dos trabalhos dos guias especializados, essenciais para os trabalhos em locais que desconhecemos completamente, como era o caso do Parque Nacional Serra da Capivara.

## **Aventuras pelo interior do país em busca das pinturas rupestres**

Antes de entrar para o mestrado, investi no que gostava: passear, viajar e, se possível, ir em busca de cenas rupestres por todo o país. Desse modo, fui visitar e conhecer ao menos uma cidade e seus sítios arqueológicos dos seguintes estados: Roraima, Pará, Rio Grande do Norte, Paraíba, Mato Grosso, Santa Catarina, Minas Gerais, alguns outros locais no estado do Piauí e Ceará. Muitas vezes, sem grana alguma, mas com o desejo de saber mais sobre a temática. Em outras oportunidades, com pouquíssima grana - isso porque era somente com o salário da rede pública do estado de São Paulo que eu me locomovia. Então, para seguir esse meu empreendimento de pesquisa fiz de um tudo. Dormi em ônibus entre uma cidade e outra, para não pagar estadia. Dormi

nas rodoviárias, para esperar o próximo ônibus. Fiz dívidas para ir até Roraima, por exemplo, o estado mais longe de casa. Disse que era fotógrafo da Secretaria de Educação de São Paulo e que faria a divulgação das imagens em trabalhos posteriores - algo que realmente fiz - para ser recebido melhor ou de forma mais adequada em determinados locais do interior do Nordeste, pois estava, irremediavelmente, sem grana ou sem financiamento. Assim, aprendi a não depender de financiamentos externos e de ir em busca do que acreditava. Acontecesse o que fosse, estava em busca do meu sonho e, conseqüentemente, de respostas para perguntas de interesse social nacional. Sempre achei muito bom poder relacionar o meu interesse pessoal com algum do coletivo maior e mais amplo.

Tive que entrar em algumas fazendas em Minas, por exemplo, sem avisar e ou pedir permissão, correndo risco de tomar tiros - sugiro que não façam isso. Tinha a intenção apenas de fotografar cenas novas de pinturas rupestres daquela localidade. Era tudo em nome da ciência. Às vezes - meus caros colegas - teremos que nos dedicar mais do que se espera para o desenvolvimento do nosso projeto e, decididamente, das nossas pesquisas.

Sempre tive que pedir descontos em todos os tipos de serviços: guias, informantes, motoristas, que me auxiliaram nos trabalhos de campo, ou seja, nas visitas aos parques nacionais e/ou outros. Claro que pedir entrada de graça para professor já era de praxe. E pedir descontos em tudo é algo que já vem em meu código genético, recebi de pai e mãe a herança de negociar os valores.

Algumas vezes - é bom que sirva de modelo - deixei de comprar um livro por falta de grana e/ou por acreditar que encontraria em outro local. Eu não deveria acreditar nisso, deveria ter adquirido o manual ali mesmo, mas por falta de condições totais, algumas vezes fiz isso. O que tenho feito hoje em dia é o oposto: tenho tentado agregar todas as bibliografias sobre a minha temática a fim de estar sempre atualizado. Atualmente, sei que alguns escritos somente são encontrados nos locais específicos, por não terem divulgação. Dessa forma, se deixar passar, não terei aquela informação. Há locais aos quais nunca mais voltei e nem voltarei, assim, perdi a fonte de pesquisa. Tentar encontrar depois é um processo bastante complexo. O conselho aqui seria: não deixem para outro dia o que se pode fazer agora.

## Mestrado e doutorado

Quando terminei a graduação já tinha a forte decisão de continuar estudando. O projeto já existia, faltava passar nas provas de admissão. Depois de algumas tentativas, em mais de um programa de pós-graduação, entrei no Programa de Pós-Graduação em Comunicação e Semiótica da PUC/SP. Fui orientado pelo Professor Doutor José Amálio Branco Pinheiro. Acredito muito que não se deva aceitar o primeiro não, ainda mais na pesquisa. Tentem outras vezes.

No programa de mestrado tive financiamento CNPq – Capes. Bolsa que se iniciou em julho de 2000 e teve seu término em agosto de 2002. Quando fui para a primeira orientação de mestrado já tinha um vasto documental sobre as cenas rupestres de muitas regiões do país - aquelas que recolhi durante os anos difíceis da graduação, sem financiamentos, apenas com meu salário. Havia cenas rupestres fotografadas das cinco regiões do país. Então, eu dispunha de fontes e materiais com mais de 400 fotos de cenas de cidades e sítios arqueológicos diferentes. Algo que foi motivo de alegria por parte de meu orientador. Porque nem sempre temos o material objeto de nosso tema para a pesquisa, ou então, temos que fazer muitos recortes. Como desde muito novo estava atrás das perguntas, tinha algumas respostas.

Nesse momento, era professor de escola de ensino médio estadual e já no curso do segundo ano de mestrado fui convidado a dar aulas em uma instituição universitária particular. Isso ocorreu em 2001. De todo modo, mantive as aulas na escola estadual. Assim, acumulava horas de trabalho. Depois, recebi a bolsa de estudos e mantive os dois empregos. Para alguns, é uma loucura. Mas era necessário para garantir boas condições à minha família. Éramos seis. Apenas eu trabalhava com remuneração para sustentar todos.

Nas conversas com o orientador, recebi as indicações de quais caminhos deveriam ser percorridos durante a pesquisa e depois, para a produção da escrita. Tive que confeccionar um capítulo especial para as questões da comunicação; isso se deveu ao fato de eu estar em um Programa de Pós-Graduação em Comunicação. Nada anormal, entendi e desenvolvi. Aqui, cabe um lembrete aos futuros pesquisadores: é preciso adequar nossas escritas, algumas vezes, aos programas nos quais pretendemos estudar.

Sempre fui orientado a ter grande preocupação com a escrita, com o português correto. Foi-me também muito sugerido que existe uma linha no trabalho a ser seguida, mas que esta pode ser definida pelo pesquisador. Ou seja, as etapas da construção do histórico, das pretensões, das metodologias, das justificativas e das hipóteses. É preciso que o pesquisador tenha maior liberdade de escolhas de temas. Temos condições de sermos melhores sucedidos se as escolhas forem nossas: desejo, excitação e vontade. Acredito muito que tendo tesão a pesquisa é melhor. Tesão, nesse sentido, é tentar estudar o que se tem vontade, ir em busca de realizar esse sonho: isso é ter tesão.

Acredito mais na liberdade de escolha do tema. E assim, na construção de um bom trabalho de pesquisa por meio dessa possibilidade.

Apenas para abrir um parêntese na discussão: durante a realização do mestrado, ingressei no curso de Complementação Pedagógica com Habilitação em Administração Escolar, em 2001, concluído em 2002. Sendo, a partir de então, Licenciado em Pedagogia pela Universidade Nove de Julho – UniNove de São Paulo.

Quando, em setembro de 2002, foi realizada a minha defesa, já estava com o projeto de doutorado pronto. Fui aprovado no mestrado já com o projeto de doutorado em mãos. Em outubro desse ano, entreguei-o para alguns programas de pós-graduação novamente. Fui aprovado no de Antropologia da PUC/SP. Sou um filho da PUC assumido.

Em dezembro de 2002, eu já estava matriculado e, em janeiro de 2003, iniciei os estudos no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, na linha de pesquisa de Antropologia, da mesma instituição, novamente. Foi sob a orientação do professor Doutor Livre-Docente Edgard de Assis Carvalho, conhecido e reconhecido em nossa área, tanto nacional como internacionalmente. Muito me orgulha ter sido orientado por ele, pois é alguém que sempre me incentivou para a pesquisa, para a produção e para as apresentações.

Em 2003, afastei-me da escola pública pela primeira vez, por ter conseguido uma bolsa. Foi-me dito que seria complicado permanecer com a bolsa e a escola. Tive bolsa CNPq-Capes, novamente. Algo que nossos colegas sabem o que significa. Não são todos que têm ou conseguem. Muito menos nos dois níveis, mestrado e doutorado, e em seguida. Foram anos seguidos, de 2000 até 2007. Totalizando, praticamente, oito anos com bolsa do

governo federal. Aliás, é bom observar que tive bolsa na graduação, então não paguei, tive no mestrado e doutorado, mesma situação, não paguei para estudar.

Já no doutorado, a pesquisa seria centrada apenas no Parque Nacional Serra da Capivara. Meu orientador sugeriu que fizesse algumas visitas a São Raimundo Nonato-PI; seriam as pesquisas de campo. Estive na cidade piauiense nove vezes durante o doutorado. Cada uma delas, em média, por 15 dias. Isso se deveu ao fato de trabalhar numa universidade privada e não ter tempo específico para pesquisa, para desenvolver os trabalhos; ao mesmo tempo em que ministrava as aulas, realizava outras atividades acadêmicas, diferentemente do ocorrido com os pesquisadores e professores que atuam nas universidades estaduais e ou federais, que podem se afastar das aulas enquanto realizam suas pesquisas de campo.

Houve um período, em 2007, que fui professor durante 30 horas por semana na Universidade Bandeirante de São Paulo – UNIBAN, e também com 20 horas em turmas na rede pública de SP. Isso porque, em 2004, passei no concurso e assumi em 2005. Pedi afastamento em março de 2005 e voltei no mesmo mês, mas em 2007, ano da defesa do doutorado, que ocorreu em outubro. De 2005 a 2007 ainda acumulei aulas de sábado na instituição. Ou seja, tive sempre muito trabalho ao mesmo tempo em que produzia, pesquisava e escrevia.

As minhas visitas fotográficas ocorreram todas nos períodos de férias da sala de aula da UNIBAN e do estado. Visitei mais de 500 sítios arqueológicos do parque, dos mais de 1000 que estão reconhecidos atualmente. Registrei milhares de cenas rupestres. Com esse material em mãos, foi possível realizar o doutorado e também publicar sobre a temática em livros, revistas e apresentações acadêmicas.

## Publicações

Acrescento que durante o período de doutorado temos que cumprir uma série de ritos. Um dos ritos é o de apresentar a produção acadêmica que se está realizando em eventos, e também publicar artigos, livros, capítulos de livro. Em nome disso, fiz as seguintes publicações, algumas relacionadas à temática do trabalho de doutorado, outras de minha formação:

1 – Gestão Escolar e Disciplina: na Visão dos Professores. Francisco Morato: Margê, 2004. Feito em conjunto com professores de uma disciplina que ministrei na UNIBAN, aos sábados, no COPED – Complementação Pedagógica;

2 – Fundamentos para Mudar a Educação e o Educador. Francisco Morato: Margê, 2005. Feito em conjunto com alunos da disciplina Fundamentos da Educação que ministrei na UNIBAN, para diversas graduações;

3 – Avaliação da aprendizagem escolar: revisão urgente. Francisco Morato: Margê, 2005. Feito por várias mãos de professores, colegas, sindicalistas, alguns que têm a mesma postura ideológica que eu, e também alunos e ex-alunos;

4 – As Pinturas Rupestres na História e na Antropologia: Uma Breve Contribuição. Francisco Morato: Margê, 2005;

5 – As pinturas rupestres nos livros didáticos. Francisco Morato: Margê, 2006. Esse livro foi a minha base de trabalho desde 1999;

6 – É possível uma escola democrática? Embu das Artes: Alexa Cultural, 2006. Feito também em conjunto com professores colegas de trabalho e com alunos da UNIBAN;

7 – As pinturas rupestres e a cultura: uma integração necessária. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2006;

8 – As relações sociais nas pinturas rupestres. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2007;

9 – Pinturas rupestres do Brasil: uma pequena contribuição. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2007;

10 – Políticas educacionais: o projeto neoliberal em debate. Embu das Artes: Alexa Cultural, 2007. Feito em parceria com a Professora Doutora Lilian Grisolio.

Além de 4 artigos publicados na Revista Espaço Acadêmico<sup>4</sup> relacionados à temática do doutorado. Mais participação em uma série de eventos em escolas, universidades, sejam eles

---

4 Atualmente, já são diversas as revistas e periódicos com publicações de minha autoria sobre as pinturas rupestres, alguns nacionais, outros fora do país. Como a Revista de Arqueologia Pública e a História e História, ambas da UNICAMP; a CORIS, da PUC/SP; a Vestígios, da UFMG; a EDUCamazônia, da UFAM de Humaitá, no Anuário de Arqueologia da Universidade Nacional de Rosário e Ariadna Tucmã, ambas da Argentina, entre outras. Alguns foram publicados já em espanhol e há artigos no prelo em inglês.

acadêmicos, artísticos e/ou culturais<sup>5</sup>.

Já depois de doutor:

Artigo:

Avaliação: mudar as nossas ações é preciso! Revista Letra Livre, Rio de Janeiro: Achiamé. 2008.

Capítulo de Livro:

As pinturas rupestres no Brasil: uma discussão atual. In: SOUZA, Edgar e et alii. Olhares sobre a História do Brasil. São Paulo: Primeira Impressão, 2008.

E mais alguns livros publicados, já atuando pela UFAM:

11 – Educação por meio de atividades avaliativas. Porto Alegre: Deriva, 2009.

12 – Neoliberalismo: a máscara atual do capital. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

13 – O Brasil desconhecido: as pinturas rupestres de São Raimundo Nonato – PI. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010<sup>6</sup> (é a TESE);

14 – Comunicar e educar no território brasileiro: uma relação milenar. Editora Alexa Cultural, 2012. É a dissertação de Mestrado;

15 – História e representações: cultura, política e gênero. Organizado por Lilian Grisolio Mendes juntamente comigo. Editado pela Achiamé, do Rio de Janeiro, em 2012<sup>7</sup>.

## **Continuar estudando: pós-doutorado ainda na PUC, filho assumido!**

Como havia prometido no início do texto, o meu projeto de pós-doutorado foi entregue em 2009, no Programa de Pós-Graduação em História na PUC-SP e fui selecionado para iniciar em

<sup>5</sup> Apresentei-me com a temática das pinturas rupestres, ou outras, em inúmeros eventos locais, estaduais, nacionais e internacionais, dentro e fora do país, na Argentina, Colômbia, Espanha e Itália.

<sup>6</sup> Essa obra atualmente foi reeditada pela Alexa Cultural, pois na antiga editora, o livro estava esgotado e sem perspectivas de relançamento; além de ter sido indicado para a disciplina de Arte e Arqueologia no curso de História da Arte da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS, demonstrando a necessidade de uma nova edição.

<sup>7</sup> Os livros publicados em 2012, numerados 14 e 15, são resultados também dos trabalhos de Pós-Doc. e são acréscimos atuais no texto, que não estavam presentes no momento da palestra em 2011.

2011. A supervisão do Pós-Doc. ficou à cargo da Professora Livre-Docente Yvone Dias Avelino, tendo previsão de conclusão para o ano de 2012 (fato que realmente ocorreu, mais precisamente, no mês de setembro). O tema escolhido para aprofundamento foi o desenvolvimento de uma das partes da minha tese, defendida em 2007. Era a parte que tinha abordado a presença das ações notadamente femininas nas cenas rupestres de São Raimundo Nonato, no estado do Piauí<sup>8</sup>.

Afinal, na minha tese de doutorado, sugeri que a História do Brasil antes de 1500 é a História Antiga do Brasil. Sugeri também que temos uma vasta história ancestral, uma história muito alegre, dinâmica, colorida, aberta, festiva, com muito sexo, poesia e rituais. Há lutas sociais, aventuras e musicalidade. Tais temas são passíveis de serem vistos nas cenas de pinturas rupestres da região do Parque Nacional Serra da Capivara.

Quero, então, concluir dizendo que todos têm condições de fazer pesquisas, especialmente, nas que vocês tiverem mais tesão. Por que será nessas que os senhores não desistirão de investir, de buscar mais e mais saberes e conhecimentos. Mesmo com dificuldades econômicas, sociais e/ou familiares, irão atrás e lutarão pela realização da pesquisa. Acrescento ainda que a melhor pesquisa a ser feita é a que temos vontade, desejo, excitação. Como diria Roberto Freire: sem excitação não há solução.

## **Futuras Publicações: com colegas e estudantes de Benjamin Constant**

Quero aproveitar a oportunidade de tornar pública a iniciativa da comissão do colegiado de publicar três livros. Sou o coordenador, junto com a professora Gilse Elisa Rodrigues, dos livros. Um deles é sobre os TCC's do ano passado (publicado em 2012, pela editora Alexa Cultural, junto com mais dois, executados por pesquisadores da UFAM e convidados de outras instituições<sup>9</sup>).

8 Os resultados dos trabalhos de campo e o relatório final transformaram-se no livro: *A mulher rupestre: representações do feminino nas cenas rupestres de São Raimundo Nonato* – PI, pela editora Alexa Cultural, de Embu das Artes, em 2014.

9 Entre os anos de 2012 e 2015 foram publicados três livros sobre o Alto Solimões. O primeiro é composto de textos de egressos do curso de Antropologia. Já os outros dois são de pesquisadores, professores e outros egressos do curso. Essas publicações receberam os seguintes nomes: *Antropologia no Alto Solimões*, *Fazendo Antropologia no Alto Solimões* (ambos publicados em 2012 e organizados por Gilse Elisa Rodrigues e Michel Justamand) e *Fazendo Antropologia no Alto Solimões 2* (publicado em 2015, organizado por Adailton Silva e Michel Justamand). As três

Acho que ter oportunidade de publicarem na graduação é muito importante e interessante. As nossas publicações terão ISBN, conselho editorial e editor com distribuição nacional nas melhores lojas de livros.

Então, mãos à obra. Participem dessas empreitadas quando puderem e quiserem.

Especialmente para os alunos de Antropologia: quem se sentir atraído por minhas orientações, é interessante demonstrar, essencialmente:

- 1 – desejo da pesquisa;
- 2 – interesse pelo tema;
- 3 – perseverança;
- 4 – autonomia;
- 5 – muita liberdade para a pesquisa; e
- 6 – **ESSENCIAL**: não pode me deixar esperando. Chova ou faça sol. Combinado é combinado. (Risos...).

Tenho como temas principais de estudo e pesquisa:

- 1 – Arqueologia Geral e/ou Amazônica;
- 2 – Políticas Públicas: educação em geral e/ou educação indígena;
- 3 – Antropologia Econômica;
- 4 – Teoria Anarquista;
- 5 – Etnologia Indígena; ou
- 6 – Política Internacional: o Neoliberalismo.

Um forte abraço a todas e todos. Muito obrigado pela atenção. Sigam em frente e sigam sempre o que pedem seus corações!

## Referências bibliográficas

- ROOSEVELT, A. Paleo-indian cave dwellers in the Amazon: The Peopling of the Americas. *Science* [S.l.], v. 272, n. 19, p. 373-84, 1996.
- JUSTAMAND, Michel. *Neoliberalismo: a máscara atual do capital*. Rio de Janeiro: Achiamé, 2010.

---

publicações foram editadas por Alexa Cultural, da cidade de Embu das Artes, no estado de São Paulo.



## **SOBRE OS AUTORES**

### **Ângela Maria Figueiredo**

Professora do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Amazonas. Doutoranda do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (PPGSCA/Ufam). É bolsista da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado do Amazonas (Fapeam).

### **Cristian F. Martins**

Professor de antropologia da Universidade Federal do Amazonas (UFAM) e colaborador do LAEMI/OBMIGRA da Universidade de Brasília (UnB), cristianmartins80@gmail.com

### **Ednailda Santos**

Pedagoga, Mestre em Educação, professora assistente na UFAM (2006-2014), fundadora do NEABI/UFAM – Humaitá, ednailda@otmail.com.

### **Eduardo Meinberg de Albuquerque Maranhão Filho**

Presidente da Associação Brasileira de História das Religiões (ABHR). Pós-Doutorando em Ciências Humanas pelo Programa Interdisciplinar da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutor em História Social pela Universidade de São Paulo (USP), mestre em História do Tempo Presente pela Universidade do Estado de Santa Catarina (UDESC), especialista em Marketing e Comunicação Social pela Fundação Cásper Líbero, graduado em História pela USP. Bolsista CAPES à época da pesquisa. *E-mail:* edumeinberg@gmail.com.

### **Francinei dos Santos Cruz**

Bacharel em Antropologia pelo Instituto de Natureza e Cultura e Mestre de capoeira.

### **Gilse Elisa Rodrigues (org)**

Doutoranda no Programa de Pós Graduação em Ciências Sociais/PUCRS. Mestre em Antropologia pelo PPGAS/UFRGS, graduada em Ciências Sociais pela PUCRS. Docente da Universidade Federal do Amazonas/ Instituto de Natureza e Cultura. Atua em ensino, pesquisa e extensão nas áreas de Antropologia e Sociologia, principalmente nos seguintes temas: violência e gênero, religiosidade popular e cultura popular, segurança pública e política penitenciária. Membro Co-Fundador do NUBEASOL.

### **Josiane Otaviano Guilherme**

Graduanda do Curso de Bacharelado em Antropologia do Instituto de Natureza e Cultura/INC da Universidade Federal do Amazonas/UFAM. Vem pesquisando e estuda as questões de Relações de Gênero Indígena Ticuna no Alto Solimões-AM é militante ativo no Movimento Indígena no Amazonas-Brasil. jositikuna@hotmail.com

### **Lilian Marta Grisolio**

Doutora em História pela PUC-SP e Pedagoga, Professora Adjunta do Curso de História da Universidade Federal de Goiás – Regional Catalão e do Programa de Pós-Graduação Mestrado Profissional em História, Cultura e Formação de Professores, integrante do Centro de Estudos de História da América Latina (CEHAL) e pesquisadora do grupo de pesquisa DIALOGUS – Estudos Interdisciplinares em Gênero, Cultura e Trabalho.

### **Maria Almerinda de Souza Matos**

Doutora em Educação (UFRGS); Coordenadora do NEPPD; docente da UFAM/FACED; E-mail: profalmerinda@hotmail.com.

### **Maria de Nazaré Corrêa da Silva**

Licenciada em Pedagogia e Mestre em Educação pela Universidade Federal do Amazonas-UFAM. Doutoranda em Educação-Currículo, pela PUC-SP. Atua no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas-UEA na Escola Normal Superior e nas demais Licenciaturas da mesma Universidade. Coordenadora do Centro de Referência e Memória da EJA na Amazônia/Núcleo UEA

e, membro do Fórum Amazonense da EJA atuando na Comissão e Comitê Estadual da Agenda Territorial de Desenvolvimento da Alfabetização e EJA. Líder do Grupo de Pesquisa credenciado pelo CNPq Observatório da EJA “Reescrevendo o Futuro” e membro do grupo de pesquisa credenciado pelo CNPq Formação de Professores e Cotidiano Escolar /PUC-SP.

### **Maria Francisca Nunes de Souza**

Mestre em Educação (PPGE/UFAM); pesquisadora do NE-PPD; docente do INC/UFAM. E-mail: mfranci22@yahoo.com.br

### **Marina Graziela Feldmann**

Mestre e doutora em educação e currículo pela PUC-SP. Foi diretora da Faculdade de Educação da PUC-SP. Nessa mesma faculdade é professora titular do Departamento de Fundamentos da Educação. Coordenadora do Programa de Pós-Graduação Educação- Currículo da PUC-SP. Docente e pesquisadora do Programa de Pós-Graduação Mestrado e Doutorado em Educação: Currículo, na linha de pesquisa Formação de Educadores. Membro da Comissão Própria de Avaliação da PUC-SP. Avaliadora institucional e de cursos. Presidente da Comissão de Ensino e do Conselho de Ensino e pesquisa da PUC-SP. Líder do grupo de pesquisa credenciado pelo CNPq sob o título Formação de Professores e Cotidiano Escolar /PUC-SP.

### **Mazzo Rodrigues**

Artista Visual, estudante do curso de Artes Plásticas na UFAM (2005-2013), servidor da SEDUC/AM (2003-2014), mazzo-rodrigues@hotmail.com.

### **Michel Justamand (org)**

Graduado e Licenciado em História, Mestre em Comunicação e Semiótica, Doutor em Ciências Sociais/Antropologia e Pós-Doutor em História pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP. Pedagogo pela Universidade Nove de Julho – UniNove de SP. Docente do Curso de Antropologia, lotado no Instituto de Natureza e Cultura, da UFAM em Benjamin Constant. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Socie-

dade e Cultura na Amazônia da UFAM em Benjamin Constant e em Manaus. Inserir Membro Co-Fundador do NUBEASOL. E-mail: micheljustamand@yahoo.com.br

### **Odri Araújo (nome artístico), nascido José Odri Andrade de Araújo**

Natural da cidade de Benjamin Constant/AM. Artista plástico, poeta, membro e fundador da Associação Amazonense de artistas plásticos/AAMAP/AM. Membro e fundador da Associação Cultural e Artística Vitória Régia de Benjamin Constant/AM. Membro do grupo Caravana Poética, ativista cultural de Benjamin Constant.

### **Renan Albuquerque Rodrigues**

Docente do Instituto de Ciências Sociais, Educação e Zootecnia da Universidade Federal do Amazonas. Integra o Colegiado de Comunicação Social. É Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia da Universidade Federal do Amazonas (PPGSCA/Ufam) e líder do Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos (Nepam/CNPq).

### **Tharcísio Santiago Cruz (org)**

Cientista Social e Professor de sociologia no Instituto de Natureza e Cultura em Benjamin Constant. E-mail-jucbr@yahoo.com.br

O projeto Fazendo Antropologia no Alto Solimões segue sua trajetória, trazendo como novidade livros organizados em edições temáticas. A grande quantidade de artigos recebidos para este novo volume, entre o final de 2015 e os primeiros meses de 2016, bem como a variedade de perspectivas teórico-metodológicas apresentadas em diálogo com diversas áreas das Ciências Sociais e Humanas, longe de configurar um problema para nossa proposta editorial, tornaram possível ampliar os campos de conhecimento nos quais somos tradicionalmente enquadrados e, assim, colocar cada vez mais em prática nossa perspectiva que é inter/trans/multi/poli disciplinar. Perspectiva esta, que, inevitavelmente, pode incluir também, saberes não-acadêmicos. Isso por acreditarmos que uma Antropologia verdadeiramente emancipadora e libertária não pode ficar circunscrita a um amontoado de cânones produzidos e legitimados em outros tempos e lugares, tão distantes daqueles de onde nos pronunciamos hoje, e dos quais retiramos muitos de nossos subsídios

Nós, da organização do Fazendo Antropologia no Alto Solimões temos a honra e a alegria de apresentar o 3º volume deste projeto concebido despretensiosamente em 2011, que, de início, se propunha a divulgar as atividades de pesquisa dos docentes do Curso de Antropologia da UFAM/INC – Pólo Alto Solimões, e hoje, já conta com a participação de pesquisadores de diversas instituições do Brasil e de outros países da América Latina. Seja como autores articulistas, emitindo pareceres, sugerindo temas, textos e novos autores. Pesquisadores que, em sua maioria, assim como nós, encontram-se bem distantes dos grandes centros de produção científica e que das fronteiras geográficas, políticas e intelectuais permitem interpelar os modos historicamente predominantes de inserção acadêmica. Isso não significa, de modo algum, menos qualidade ou menos seriedade, mas, sim, o desejo de desvencilhar-se das amarras institucionais e acadêmicas que nos impelem a uma insana competição e intensa produção que em nome de uma pretensa racionalidade científica nos torna cada vez menos humanos.

No presente volume, Gênero e Educação, temas caros a nós antropólogas (os), sociólogas (os) mas também, na mesma medida fundamentais para estudiosas(os) de diferentes áreas das Ciências Humanas como Pedagogia, Linguística e História, são apresentados em onze capítulos, dez deles com experiências de pesquisas realizadas na região amazônica. Os textos trazem em seu escopo, como elemento comum a preocupação com o respeito à diversidade étnica, religiosa, de gênero, primando, prioritariamente, pela análise qualitativa. Além disso, constituem análises da realidade social que, sem abrir mão da cientificidade, estão longe de representar estudos isentos, assépticos, tão característicos de uma ciência tradicional, positivista. Ao contrário, encaram seus campos de investigação como realidade vivida, tensionando, com frequência, a relação entre pesquisador/pesquisado, entre academia e campo de investigação.

*Gilse Elisa Rodrigues, Michel Justamand e Tharcísio Santiago Cruz -  
organizadores*

Apoio

Laboratório de Arqueologia Pública Paulo Duarte – LAP/UNICAMP – Campinas

Laboratório de Editoração Digital do Amazonas – LEDA/UFAM – Parintins

Núcleo de Estudos AfroIndígena do Instituto de Natureza e Cultura

NEA/UFAM – Benjamin Constant

Núcleo de Estudos e Pesquisas em Ambientes Amazônicos – NEPAM/UFAM – Parintins

Núcleo de Estudos e Pesquisas Ambientais – NEPAM/UNICAMP – Campinas

Núcleo de Baixos Estudos do Alto Solimões – NUBEASOL/UFAM – Benjamin Constant

**ALEXA**  
CULTURAL

ISBN 978-85-63354-51-8



9 788563 354518