

AMAZÔNIA INSURGENTE

Volume 2

Alexandre de Oliveira
Guilherme Gitahy de Figueiredo
Michel Justamand
(organizadores)



ALEXA
CULTURAL



COLEÇÃO OUTRAS AMAZÔNIAS - Volume 5

Dirigida por Alexandre Oliveira e Guilherme Guitahy de Figueiredo

Amazônia Insurgente

Volume II

COMITÊ CIENTÍFICO ALEXA CULTURAL

Presidente

Yvone Dias Avelino (PUC/SP)

Vice-presidente

Pedro Paulo Abreu Funari (UNICAMP)

Membros

- Adailton da Silva (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Alexandre Oliveira (IFES – Estância/SE)
Alfredo González-Ruibal (Universidade Complutense de Madrid - Espanha)
Aldair Oliveira de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Antônio Carlos Batista de Souza (IFAM – Manaus/AM)
Barbara M. Arisi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Benedicto Anselmo Domingos Vitoriano (Anhanguera – Osasco/SP)
Carmen Sylvia de Alvarenga Junqueira (PUC/SP – São Paulo/SP)
Denia Roman Solano (Universidade da Costa Rica - Costa Rica)
Débora Cristina Goulart (UNIFESP – Guarulhos/SP)
Diana Sandra Tamburini (UNR – Rosário/Santa Fé – Argentina)
Edgard de Assis Carvalho (PUC/SP – São Paulo/SP)
Estevão Rafael Fernandes (UNIR – Porto Velho/RO)
Fábia Barbosa Ribeiro (UNILAB – São Francisco do Conde/BA)
Fabiano de Souza Gontijo (UFPA – Belém/PA)
Gilse Elisa Rodrigues (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Graziele Açcolini (UFGD – Dourados/MS)
Iraíldes Caldas Torres (UFAM – Manaus/AM)
Jarliane da Silva Ferreira (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Júlio Cesar Machado de Paula (UFF – Niterói/RJ)
Karel Henricus Langermans (USP/EcA - São paulo/SP)
Kelly Ludkiewicz Alves (UFBA – Salvador/BA)
Leandro Colling (UFBA – Salvador/BA)
Lilian Marta Grisólio (UFCAT – Catalão/GO)
Lucia Helena Vitalli Rangel (PUC/SP – São Paulo/SP)
Luciane Soares da Silva (UENF – Campos de Goitacazes/RJ)
Mabel M. Fernández (UNLPam – Santa Rosa/La Pampa – Argentina)
Maria Angelita Djapoterama da Silva (UFAM – Humaitá/AM)
Marilene Corrêa da Silva Freitas (UFAM – Manaus/AM)
Marlon Borges Pestana (FURG – Universidade Federal do Rio Grande/RS)
Michel Justamand (UFAM - Benjamin Constant/AM)
Miguel Angelo Silva de Melo - (UPE - Recife/PE)
Odenei de Souza Ribeiro (UFAM – Manaus/AM)
Patricia Sposito Mechi (UNILA – Foz do Iguaçu/PR)
Paulo Alves Junior (FMU – São Paulo/SP)
Raquel dos Santos Funari (UNICAMP – Campinas/SP)
Renilda Aparecida Costa (UFAM – Manaus/AM)
Roberta Ferreira Coelho de Andrade (UFAM - Manaus/AM)
Sebastião Rocha de Sousa (UEA – Tabatinga/AM)
Tharcisio Santiago Cruz (UFAM – Benjamin Constant/AM)
Thereza Cristina Cardoso Menezes (UFRRJ – Rio de Janeiro/RJ)
Vanderlei Elias Neri (UNICSUL – São Paulo/SP)
Vera Lúcia Vieira (PUC – São Paulo/SP)
Wanderson Fabio Melo (UFF – Rio das Ostras/RJ)

Alexandre de Oliveira
Guilherme Gitahy de Figueiredo
Michel Justamand
Organizadores

Amazônia Insurgente

Volume II



ALEXA
Embu das Artes / SP
2024



UNIVERSIDADE FEDERAL DO AMAZONAS

CONSELHO EDITORIAL

Presidente

Henrique dos Santos Pereira

Membros

Antônio Carlos Witkoski

Domingos Sávio Nunes de Lima

Edleno Silva de Moura

Elizabeth Ferreira Cartaxo

Spartaco Astolfi Filho

Valeria Augusta Cerqueira Medeiros Weigel

COMITÊ EDITORIAL DA EDUA

Louis Marmoz - Université de Versailles

Antônio Cattani - UFRGS

Alfredo Bosi - USP

Arminda Mourão Botelho - Ufam

Spartacus Astolfi - Ufam

Boaventura Sousa Santos - Universidade de Coimbra

Bernard Emery - Université Stendhal-Grenoble 3

Cesar Barreira - UFC

Conceição Almeida - UFRN

Edgard de Assis Carvalho - PUC/SP

Gabriel Conh - USP

Gerusa Ferreira - PUC/SP

José Vicente Tavares - UFRGS

José Paulo Netto - UFRJ

Paulo Emílio - FGV/RJ

Élide Rugai Bastos - Unicamp

Renan Freitas Pinto - Ufam

Renato Ortiz - Unicamp

Rosa Ester Rossini - USP

Renato Tribuzy - Ufam

Reitor

Sylvio Mário Puga Ferreira

Vice-Reitora

Therezinha de Jesus Pinto Fraxe

Editor

Sérgio Augusto Freire de Souza

Agradecemos à FAPEAM pelo apoio financeiro para a publicação da obra e ao PPGSCA pelo edital que proporcionou a realização dessa obra.

© by Alexa Cultural

Direção

Gladys Corcione Amaro Langermans

Nathasha Amaro Langermans

Editor

Karel Langermans

Capa

João Bosco Leite

Revisão Técnica

Alexandre de Oliveira, Guilherme G. de Figueiredo e Michel Justamand

Revisão de língua

Alexandre de Oliveira e Erikson Bruno Mercenas Santos

Edição e diagramação

Alexa Cultural

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

T535 - OLIVEIRA, Alexandre de N428 - FIGUEIREDO, Guilherme Gitahy de
J096 - JUSTAMAND, Michel

Amazônia Insurgente - vol. II. Alexandre de Oliveira, Guilherme Gitahy de Figueiredo e Michel Justamand (orgs.). Alexa Cultural: São Paulo, SP; EDUA: Manaus, AM, 2024.

14x21cm - 368 pgs

ISBN - 978-85-5467-384-0

1. Ciências Sociais - 2. Sociologia - 3. Sociedade - 4. Cultura - 5. Amazônia - I. Índice - II Bibliografia

CDD - 301

Índices para catálogo sistemático:

Sociologia

Sociedade e Cultura

Amazônia

Todos os direitos reservados e amparados pela Lei 5.988/73 e Lei 9.610
É terminantemente proibida a reprodução parcial ou integral do conteúdo desta obra sem
a prévia autorização da autora e/ou editora.

Alexa Cultural Ltda

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

Editora da Universidade Federal do Amazonas

Avenida Gal. Rodrigo Otávio Jordão Ramos,
n. 6200 - Coroado I, Manaus/AM
Campus Universitário Senador Arthur Virgílio
Filho, Centro de Convivência – Setor Norte
Fone: (92) 3305-4291 e 3305-4290
E-mail: ufam.editora@gmail.com

Coleção Outras Amazôniaas

1 - Amazônia Dissidente vol. 1

2 - Amazônia Dissidente vol. 2

3 - Amazônia Insubmissa

4 - Amazônia Insurgente vol. 1

5 - Amazônia Insurgente vol. 2

O CLAMOR DA NATUREZA

Darlene Ticuna

Eu vim aqui lhe comunicar
Que já não consigo aguentar
Fogo, fumaças, quedas
Estão a me matar

Já não aguento mais
Fiquei sem a paz
De ver seres morrerem
O que querem mais?

Não bastou nos derrubar
Ainda assim vieram nos queimar
Não bastou nos queimar
Seres vieram matar

Nós estamos morrendo
E muitos são os culpados
Por milhares de seres
Que estão sendo devastados

Eis que não aguentamos
Todas essas queimadas
A natureza, sim, é forte
Porém está sendo assassinada

Por favor zelem
Por nossa beleza
Por favor escutem
O clamor da natureza.

A Insurgência Decolonial e Transdisciplinar do Pensamento Científico na Amazônia

Natasha Marzliak

Os povos das florestas e as comunidades ribeirinhas da Amazônia enfrentam desafios significativos resultantes do agronegócio, da mineração e da exploração madeireira, atividades que levam à invasão de seus territórios, violações de seus direitos, imposição cultural, desmatamento, poluição dos rios e decorrente degradação ambiental. Ao longo dos últimos trinta anos, houve um aumento perceptível na violência perpetrada contra esses povos e os ecossistemas onde vivem. Esse aumento se deve, em parte, às novas modalidades neoliberais, ao imperialismo e aos efeitos de longo alcance da globalização; governos, organizações e corporações competem por recursos e perpetuam práticas de exploração. Essa brutalidade tem suas raízes na colonização e na dinâmica de poder moldada pela modernidade e colonialidade. Através da colonialidade foi possível forjar fronteiras e hierarquias entre raças, lugares, línguas e saberes. Contudo, observa-se crescentemente o reconhecimento do conhecimento ancestral dessas comunidades, o qual enfatiza a interconexão de todos os seres vivos e oferece discernimentos relacionados à solidariedade e sustentabilidade. Tais perspectivas se mostram inestimáveis na busca pela preservação e equilíbrio do meio ambiente, bem como no bem-viver das comunidades. Por esse motivo, tornou-se uma tendência; a região amazônica tem atraído um extenso interesse e pesquisa. No entanto, é fundamental salientar que muitos desses estudos não incorporam devidamente as perspectivas e vozes locais. Muitas vezes, essas investigações permanecem presas a paradigmas ocidentais que, lamentavelmente, não conseguem capturar a complexidade da sua realidade. Além disso, essas abordagens perigosamente preservam modelos hierárquicos de conhecimento, negligenciando a agência dessas populações e sua capacidade de serem sujeitos ativos no processo.

“Amazônia Insurgente” constitui uma coletânea de artigos, ensaios acadêmicos e reflexões que abordam a intrincada concretude desta região, salientando a premente necessidade da decolonização, tanto em termos ontológicos quanto epistemológicos. O livro se ca-

racteriza pela colaboração entre diversos autores que se engajam em uma busca intelectual com o propósito de questionar modelos estabelecidos. Os temas explorados na obra abrangem uma extensa variedade de disciplinas, englobando desde a antropologia e etnografia até a história, artes, literatura, educação e questões relacionadas a raça e gênero. Os autores que dão vida a estas páginas não ostentam uma postura contemplativa, desprovida de envolvimento. Pelo contrário, eles se imergem ativamente na teia da realidade, desempenhando um papel de protagonistas nas dinâmicas que a compõem. Comprometem-se com a desmontagem das narrativas e ações eurocêntricas, com o intuito de desvelar a complexidade das histórias, culturas e perspectivas das comunidades indígenas e locais na Amazônia.

Estas reflexões não somente abraçam a necessidade premente de uma insurgência na descolonização do conhecimento e da própria existência, mas também articulam uma narrativa que emerge da colaboração sinérgica entre os seus autores. No que diz respeito ao texto de Michel Justamand e Renan Albuquerque, este empreende uma análise sobre a trajetória da antropóloga Carmen Junqueira, cujo comprometimento se estende à sua ativa participação junto às comunidades Kamayurá e Cinta-Larga no Xingu, bem como às suas incursões etnográficas na região central da Amazônia, junto aos Sateré-Mawé. Também incorporando uma revisão decolonial da literatura, Antonio Pereira Sobrinho, Lediane Fani Felzke e Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari se dedicam a examinar a história e as lutas do povo Apurinã, residente na região de Lábrea, no Amazonas.

No campo das artes, Bruno Henrique Fernandes da Silva apresenta uma análise dos complexos procedimentos metodológicos que permeiam sua pesquisa de campo, envolvendo artistas manauaras. Também relevante é o estudo realizado por Iza Reis Gomes, Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina e Queila Barbosa Lopes, que analisa a estética literária infantojuvenil contemporânea na Amazônia, concentrada em obras como “Ypaty, o Curumim da Selva”, escrita por Ely Macuxi e ilustrada por Maurício Negro, e “A Boca da Noite”, de autoria de Cristino Wapichana e ilustrada por Graça Lima. A interação entre linguagens verbais e visuais também está em pauta no trabalho de Guilherme Gitahy de Figueiredo, cujo resultado é uma coletânea de poemas concebida a partir de um laboratório de imaginação científica.

No domínio da literatura e da antropologia, o estudo de Bruno Henrique Fernandes da Silva se dedica a explorar o impacto histórico do processo de colonização e, de forma concomitante, a consequente desvalorização da língua e cultura indígenas em decorrência da imposição da língua portuguesa. Também, em um diálogo profundo com eminentes autores de perspectiva decolonial, tais como Saviani, Quijano, Dussel, Mignolo e Melo Neto, os autores Pedro Ribeiro dos Santos e Lediane Fani Felzke estabelecem uma discussão sobre como o empreendedorismo social pode ser alinhado para fomentar o empoderamento e a autossuficiência nas comunidades.

A educação desempenha um papel de grande monta neste livro, com as contribuições significativas de Welton Yudi Oda e Maria Evany do Nascimento, que argumentam de maneira consistente acerca da insustentabilidade da contínua prática da monocultura, devido ao impacto severo nas biodiversidades. Valendo-se das perspectivas de Paulo Freire, Toledo e Barrera-Bassols, consideram a importância fundamental da educação transformadora, evidenciando a ausência das biodiversidades regionais no âmbito educacional. Igualmente no contexto de uma educação progressista, Cleuter Tenazor Tananta explora as práticas pedagógicas em espaços não formais, direcionadas às crianças ribeirinhas amazônicas, enfocando o papel crucial dessas práticas nas insurgências decoloniais. Ainda, Daniele Severo da Silva e Lediane Fani Felzke dedicam-se a abordar a significativa lacuna existente nas disciplinas de sociologia no Ensino Médio, quando se trata da inclusão das características e diversidades da Amazônia, e, com isso, enfatizam a imperatividade de adotar uma abordagem mais representativa.

Na interseção entre educação, comunicação e jornalismo, Hemily Pastanas Marinho Kokama estabelece como objetivo o fortalecimento da cultura dos estudantes indígenas da Escola Municipal Rural Indígena Santa Cruz, localizada na Aldeia Barreira da Missão de Baixo/Terra Indígena Barreiras das Missões, em Tefé, Amazonas. Assim, houve valorização das narrativas e pesquisa da historiografia da aldeia, culminando na criação de um jornal impresso pelos educandos indígenas, no qual são abordadas disciplinas como história, artes, geografia, religião e educação bilíngue, além de colocar ênfase na língua Kokama e os elementos culturais que a permeiam, como danças, grafismos e costumes.

No que concerne à discussão do racismo enfrentado pelas populações indígenas no Brasil, Florêncio Almeida Vaz Filho argumenta de forma incisiva que as noções de raça e racismo se revestem de uma necessidade premente para compreender a realidade indígena, particularmente em um contexto de invisibilidade e discriminação. Nos meandros que unem o racismo ao feminismo, Shirley Cristina, membro da comunidade quilombola da Amazônia Marajoara, revela os desafios enfrentados pelas mulheres no ambiente acadêmico. Seu artigo, de maneira inspiradora, encoraja os leitores a adotar uma abordagem não convencional na produção de conhecimento, com ênfase na perspectiva de Grada Kilomba, que reconhece as populações negras e as mulheres negras como sujeitos de direitos. Por fim, o texto de Eduardo Costa Caldeira e Lediane Fani Felzke emprende um estudo sobre os desafios associados à pobreza menstrual na Amazônia Ocidental, aliados ao difícil acesso das mulheres aos serviços de saúde apropriados. Igualmente Marcos Vinicius Gomes e Alexandre de Oliveira se propõem discutir a identidade negra a partir da figura de Mãe Zulmira, ícone da comunidade carnavalesca Reino Unido da Liberdade na cidade de Manaus.

A insurgência intelectual refletida nestes escritos constitui uma resposta direta às longas décadas de marginalização e exploração enfrentadas pelas comunidades amazônicas. Os autores mergulham em debates profundamente enraizados na decolonização, conscientes de que isso transcende o âmbito acadêmico e lança um desafio às noções preconcebidas e absolutas do Ocidente. Este livro se configura como um espaço de convergência, onde o conhecimento acadêmico dialoga harmoniosamente com as vozes e práticas desses povos, celebrando assim uma perspectiva intercultural. As ideias aqui expressas não apenas convidam à reflexão, mas também à ação. Que as páginas desta obra inspirem uma crescente conscientização e um compromisso com a proteção das riquezas naturais e culturais da Amazônia, enquanto traçamos nosso caminho em direção a um horizonte de equidade e diversidade. Que essas ideias ecoem e inspirem, à medida que nossa insurgência persiste - resiliente, poderosa e insaciável. Em uma paráfrase de Walter Benjamin, continuemos a escovar a História a contrapelo e a avançar destemidamente!

Sumário

O clamor da natureza

Darlene Ticuna

- 11 -

Prefácio

A Insurgência Decolonial e Transdisciplinar do
Pensamento Científico na Amazônia

Natasha Marzliak

- 13 -

Insurgentes Impertinentes

Alexandre de Oliveira, Guilherme Gitahy de Figueredo e Michel Justamand

- 21 -

*** Poéticas insurgentes ***

“Cine Bodó” e o Conflito de Existência da Periferia

Lucas Lopes da Silva Aflitos e Renilda Aparecida Costa

- 27 -

A Estética Literária Amazônica na Literatura Infantojuvenil
Contemporânea

Iza Reis Gomes, Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina e

Quela Barbosa Lopes

- 47 -

Leituras Poéticas da Decolonialidade e da Interculturalidade

Guilherme Gitahy de Figueiredo, Greiciele Rodrigues da Costa,
Rodolfo Santos Nunes, Priscila de Oliveira Leal de Lima, Deize Martins França,
Rosse Antunis O. de Araújo, George da Silva Inhuma, Thayline Carius Teixeira,

Arthur Figueira do Nascimento, Maria Mírian P. dos Santos,

Raimunda Ester Pereira da Silva, Jéssica Cardoso Lopes e

Márcio Augusto Silva de Souza

- 77 -

Axé Mãe Preta: Identidade Negra no Morro da Liberdade

Marcus Vinícius Ferreira Gomes e Alexandre de Oliveira

- 95 -

*** Varadouros insurgentes ***

Autobiografia: o lugar de onde falo e escrevo

Shirley Cristina Amador Barbosa

- 121 -

Biomemória Insurgente em três experiências didáticas

Welton Yudi Oda e Maria Evany do Nascimento

- 139 -

Luz, Câmera e Ação: O Amanajé Metodológico

Bruno Henrique Fernandes da Silva

- 161 -

“Sai desse Corpo que não te Pertence”: Autoetnográfica e
Identidade Negra no Candomblé

Erikson Bruno Mercenas Santos

- 171 -

Existências insurgentes

Apurinã na Academia: Espaço de Reflexão Entre Saberes

Antonio Pereira Sobrinho, Lediane Fani Felzke e

Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari

- 195 -

Povos Indígenas e Racismo no Brasil

Florêncio Almeida Vaz Filho

- 213 -

A Insurgência Pioneira em Carmen Junqueira

Renan Albuquerque e Michel Justamand

- 239 -

A Insurgência de Sobreviver:
a Descaracterização Cultural Indígena Como Forma de
Controle Social

Bruno Henrique Fernandes da Silva

- 261 -

Pedagogias insurgentes

Práticas Pedagógicas Insurgentes e as
Desigualdades Sociais na Amazônia.

Cleuter Tenazor Tananta

- 275 -

A Amazônia Ausente no Ensino Médio

Daniele Severo da Silva e Lediane Fani Felzke

- 287 -

Menstruação: Tabu, Mito e Educação

Eduardo Costa Caldeira e Lediane Fani Felzke

- 305 -

Práxis de uma Professora Kokama: Educomunicação para uma
Educação Indígena Diferenciada

Hemily Pastanas Marinho Kokama

- 323 -

Educação Profissional: Por um Empreendedorismo Social

Pedro Ribeiro dos Santos e Lediane Fani Felzke

- 339 -

Sobre as autores e autores

- 355 -

Insurgentes Impertinentes

Alexandre de Oliveira

Guilherme Figueredo

Michel Justamand

insurgências é o tema
deste volume singular
dessas páginas emanam luz
e a ciência impactar
os dias não têm sido fáceis
dor morte guerras expropriação
caos ambiental fome exclusão
neste sentido a voz dos insurgentes
soa como diapásão
alternativas dissidentes
insubmissa conexão
os autores insurgentes
trilham diferentes caminhos
sonhos de um mundo melhor
o “Cine Bodó” a periferia faz pensar
mas também estética literária
dos pequenos a prescrutar
literaturas poéticas
nestas águas amazônicas
onde Mãe Preta é liberdade
também o Amanajé é ação
potência oportunidade
dos varadouros e caminhos
emerge a autobiografia
de uma memória em descaminho
evocam três experiências
luz, câmera ação
esse corpo não te pertence não

autoetnografia e identidade negra no candomblé
é essa insurgência que a gente quer
existências insurgentes
quer Apurinã na academia
esse espaço tão resistente
necessita de nova energia
para acolher povos indígenas
ameaçados pelo racismo
conhecer Carmen Junqueira
e o seu pioneirismo
indígena quer viver
e não apenas sobreviver
para tanto é a insurgência
importante estratégia
que os faz permanecer
as pedagogias insurgentes
pauta as desigualdades sociais
a Amazônia ausente no ensino médio
um produto colonial
também o tabu da menstruação
invade como tema insurgente
a práxis de uma professora Kokama
pensa uma educação diferente
desejos de educação profissional
com empreendedorismo social
esperamos que o leitor curioso
insurgente e consciencioso
se aproprie dessas leituras
e venham insurgir conosco
este empreendimento solidário
que para um novo tempo
aqui está sendo gestado
espaço dos excluídos
por este sistema oprimidos

lidando com suas mazelas
sobrevivendo entre desligamento
ruptura e constante renascimento
sonhadores de um mundo melhor
onde o conhecimento possa ser
água que todos possam beber
e entre saber, indiferença e ignorância
mais conscientes possam ser

Poéticas insurgentes

“Cine Bodó” e o conflito de existência da periferia.

Lucas Lopes da Silva Aflitos
Renilda Aparecida Costa

Os processos civilizatórios na região amazônica perpassam por diversos clichês acerca da sua grande imensidão em “uma história escrita com a letra minúscula do preconceito e da distorção mentirosa” (SOUZA, 2010, p.19). A territorialidade, os povos originários, posteriormente os africanos escravizados e, conseqüentemente, os seus descendentes estão envolvidos nesses simulacros impressos socialmente.

Este capítulo é um reflexo das inquietações das diretoras, produtoras de audiovisual e multiartistas, Dheik Praia e Keila Sankofa, idealizadoras do projeto “Cine Bodó” que oferece conhecimentos, mecanismos e saberes do audiovisual para que meninos e meninas, jovens e adultos da periferia de Manaus, representados, sobretudo, por pessoas negras e indígenas, narrarem as suas histórias, seu cotidiano e falem em primeira pessoa.

Para compreender a importância do “Cine Bodó”, precisamos voltar ao passado, em um breve panorama do cinema nacional e da representação do negro marginalizado e animalizado na grande tela. Dheik Praia e Keila Sankofa, enquanto diretoras de cinema e mais um leque de possibilidades que elas mesmas vislumbram em suas potências como mulheres negras e amazônidas, buscam através das lentes das câmeras recontar o que sempre foi contado pela ótica do embranquecimento social, bem como a invisibilização aos caminhos e lugares em que corpos pertencentes aos grupos étnico-raciais podem transitar.

Com a chegada do cinema no final do século XIX e sua popularização, esta nova ferramenta de diversão tornou-se lucrativa aos bens mercadológicos e era preciso investir, colocando figuras na tela que despertassem a simpatia do grande público, isto é, atores e atrizes brancos. Ao longo das suas primeiras décadas, que tinha muito bem delimitado o seu público alvo, o cinema construiu e corroborou

com a imagem do/a negro/a animalizado e domesticado aos domínios do branco, além disso, abusando de artifícios do *blackface*, onde atores brancos se pintavam de preto em personagens estereotipados e ridicularizando a figura negra. Eis aí, a representação do negro malandro, da “mulata” sensual e fogosa e da *mammy* como figura materna como “ombro amigo” dos personagens abastados brancos e muito bem instruídos. Estereótipos que permeiam ainda nos tempos atuais o imaginário coletivo da representação negra, pois o audiovisual mesmo em processos de mudanças, ainda se volta ao lugar de conforto em subtrair estas existências no seu *modus operandi* que estigmatiza estes corpos. Como salienta Abdias do Nascimento (2016, p. 112):

[...] o sistema educativo, as várias formas de comunicação de massas – a imprensa, o rádio, a televisão – a produção literária. Todos esses instrumentos estão a serviço dos interesses das classes no poder e são usados para destruir o negro como pessoa e como criador e condutor de uma cultura própria.

Com essa fala de Nascimento, percebe-se que o sistema e a maneira como se comunica não abrangia o todo. As mídias em geral, se fechavam no seu monopólio social, artístico e cultural, reafirmando modos de enxergar negros/as e indígenas. Essa parte da população, portanto, não tinham voz ativa na construção da sua imagem e significância. Envolvidos em estigmas, entretanto, aos poucos artistas negros ocuparam esses espaços demasiadamente brancos, o que não se pode dizer dos indígenas por completo. No Brasil, um dos grandes nomes do cinema nacional foi Grande Otelo, ovacionado, premiado e eternizado, a sua figura preta não fugiu dos estereótipos, em sua maioria, seus personagens na grande tela era do negro malandro e inconformado com sua condição aplicando pequenos golpes, além de ser um alívio cômico. As grandes vertentes e/ou gêneros do cinema nacional como as Chanchadas¹, o Cinema Novo² e o Cinema Marginal, estes dois últimos mais preocupados com a questão sociopolítica, ainda assim, colaboravam com essa associação dos corpos negros animalescos.

1 Um gênero de humor que “com raríssimas exceções, a maioria dos filmes reforçam as estruturas de dominação do nacional - populismo e o seu símbolo mais caro, a identidade nacional mestiça, cultural” (CARVALHO, 2006, p. 71).

2 São considerados os primeiros grandes clássicos do gênero produções como “Iracema – Uma Transa Amazônica” (1975) de Jorge Bodanzky e Orlando Senna e “Bye-Bye Brasil” (1979) de Cacá Diegues.

Em busca de encontrar a questão nacional, por um lado o cinema brasileiro vai buscar inspiração no modelo neorrealista italiano e nas vanguardas europeias do período para forjar um movimento nacional de cinema que tem a intenção de refletir sobre a realidade do país, tencionando seus modos de representação. Surge o Cinema Novo. Por outro lado, um grupo de cineastas, inspirados pela revolução cultural e de costumes vai fundar o chamado Cinema Marginal (GONÇALVES, 2012, pp. 84-85).

O cinema nacional buscava por mudanças e rupturas com ideias e ideais interligados ao pensamento higienista impressos na sociedade. Nomes potentes como Abdias do Nascimento³, Léa Garcia⁴, Ruth de Souza⁵, Haroldo Costa⁶ e Zózimo Bulbul⁷ são grandes referências na questão do empoderamento da negritude na sociedade, na política e principalmente nas artes.

Estamos abertos para determinadas pessoas próximas privilegiadas, mas permanecemos, na maioria do tempo, fechados para as demais. O cinema, ao favorecer o pelo uso de nossa subjetividade pela projeção e identificação, faz-nos simpatizar e compreender os que nos seriam estranhos ou antipáticos em tempos normais. Aquele que sente repugnância pelo vagabundo encontrado na rua simpatiza de todo coração, no cinema, com o vagabundo Carlitos. Enquanto na vida cotidiana ficamos quase indiferentes às misérias físicas e morais, sentimos compaixão e comiseração na leitura de um romance ou na projeção de um filme (MORIN, 2003, p. 101).

3 Ator, diretor, poeta, pintor, escritor, roteirista e político. Nascimento foi um dos maiores nomes em defesa da população negra do século XX. Funda em 1945 o Teatro Experimental do Negro (TEN), em 1970 funda juntamente com outros grandes nomes o Movimento Negro Unificado (MNU). Falece em 23 de maio de 2011 aos 97 anos.

4 Inicia seu legado no TEN, juntamente com seu então marido, Abdias Nascimento. Grande atriz que protagoniza “Orfeu da Conceição” (1956) no Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Atua na versão cinematográfica, “Orfeu do Carnaval” (1957) ficando em segundo lugar ao prêmio de Melhor Atriz no Festival de Cannes. Dentre diversos trabalhos destacam-se novelas como “A Escrava Isaura” (1975) e “Xica da Silva” (1996). Faleceu aos 90 anos em 2023.

5 Considerada a maior Dama Negra do Teatro, TV e Cinema, Ruth foi pioneira em diversas ocasiões: primeira atriz negra a protagonizar uma peça no Theatro Municipal do Rio de Janeiro. Primeira atriz a ser indicada a um prêmio internacional pelo filme “Sinhá Moça” (1953), primeira atriz negra a protagonizar uma novela, “A Cabana do Pai Tomás” (1969), premiadíssima em todas as vertentes que ousou pisar, Ruth de Souza nos deixou em 2019 aos 98 anos.

6 Ator, sambista, diretor, compositor, militante, cantor e mais um leque de opções. Cravou seu nome na história da cultura brasileira. Segue recluso aos 93 anos.

7 Uma das principais referências para Keila Sankofa, Bulbul foi outro nome importante para o movimento negro no Brasil. Multiartista e premiado, protagonizou filmes, novelas e teve uma frutífera carreira como diretor com dois clássicos do cinema, “Alma no Olho” (1974) e “Abolição” (1988). Em 2007 funda o Centro Afro Carioca de Cinema que desenvolve debates e fomentações voltados ao negro e o cinema. Faleceu em 2013 aos 75 anos.

De fato, o cinema tem o seu lugar de encanto, alegria e distrações. Mas também propõe uma reflexão social, buscando compreender a pluralidade do ser através dos seus gêneros mais comuns; drama e comédia. Ao atingir a grande massa ele também passa a ser uma porta de entrada na compreensão do todo, isto é, o sujeito fora de sua bolha social. Simpatizamos com as histórias contadas, nos identificamos, em muitos casos, é como se fizéssemos parte da produção. Todavia, “o cinema também se definiria pela ausência da visão subjetiva do homem” (BIZARRIA, 2008, p. 53), em uma visão desfocada da realidade, isto é, uma visão de fora, sob uma perspectiva do estigma e preconceito. Nuanças de dois pesos e medidas que não se equilibram quando se compara a ficção com a realidade. Negros/as, indígenas e grupos minoritários, por muito tempo, não estiveram representados em sua essência, mas por uma visão cruel e distorcida. Ao longo dos anos, suas subjetividades e seus corpos foram colocados ao centro do protagonismo com narrativas que poderiam dialogar com um todo de uma imensa comunidade que necessita de representações e identificações ao seu corpo e suas vivências, entretanto, ainda é muito pouco se considerarmos a larga escala de produções que, esmagadoramente, são protagonizados por pessoas brancas.

Neste sentido, podemos compreender que as ideias de Praia e Sankofa se interconectam com as diversas críticas que o escritor amazonense Márcio Souza (2010) tece acerca desse fenômeno de deturpar memórias e vivências, colocando a Amazônia e o seu povo na condição de tutelados por conta do histórico colonizador eurocentrado. Nos diz o autor que, “a história do Amazonas é a mais oficial, a mais deformada, encravada na mais retrógada e superficial tradição oficializante da historiografia brasileira” (ibidem, p. 19). Ele problematiza este lugar, melhor dizendo, o *não lugar* em que o Amazonas se encontra em sua história fragmentada, recheada de contradições e mecanismos sociopolíticos que se sustentam por si na dominação da região e das pessoas que por aqui vivem, especialmente, os grupos étnico-raciais e os menos abastados que, descentralizados para a periferia, são negligenciados.

No princípio quando a região começou a ser explorada por viajantes europeus e com a popularização das câmeras em movimento, houve diversos filmes gravados na região amazônica que corroboraram com essa imagem bárbara, incivilizada, de um povo exótico. E

esse pensamento civilizador e impostor se enraizou socialmente. A história da Amazônia, dos ancestrais e dos seus descendentes nada mais são que fragmentos de uma realidade. O único fato possível que se pode afirmar é que houve resistência para que estejamos aqui hoje. A crítica de Souza (2010), portanto, se alinha a necessidade de Praia e Sankofa em colocar estas figuras no centro do protagonismo e falar por si, mostrar a sua visão, um olhar de dentro daqueles que realmente vivem e sobrevivem na cidade contaminada pelos processos hegemônicos coloniais e pós-coloniais tão veementemente problematizados pelo autor:

A cidade de Manaus, como província isolada e dependente, recorreu sempre a essa timidez, tornando-se uma população alienada culturalmente e mantida no abandono por esta desculpa sempre articulada: o isolamento nos constringe a aceitar nossa impotência [...] Manaus faz estender o seu discurso pelo braço colonial, por entre os planos positivistas, sob os olhares selvagens. Um centro que maneja sua cultura como uma contra-facção necessária apenas para constar dos relatórios (SOUZA, 2010, p. 29).

Uma problemática que se prolonga ao longo dos tempos. As mudanças sociais, políticas, econômicas e culturais caminham lentamente, uma vez que, como Souza elucida, a alienação construída acerca do mito que cerca nossa região impera no pensamento do seu próprio povo, alienados pela visão hegemônica de fora e da sua manipulação. A sociedade manauara as absorveu como verdadeiras impossibilitando uma ascensão não apenas social, como intelectual, memorial e identitária, causando a crise estética e de identidade. Esta crise estética e de desvalorização destes corpos negros e indígenas os colocam no *não lugar* de existência. Como supracitado, a descentralização desses sujeitos os isola da realidade e dos bens sociais, culturais, patrimoniais, educacionais, dentre outros. Pois a cultura, no âmbito comportamental está ao avesso. O pensamento de Souza, alinhado as angústias sociais das diretoras Dheik Praia e Keila Sankofa, assemelha-se ao que o Prof. Dr. José Alcimar de Oliveira em seu livro “Cultura, História e Memória”, crítica esta cultura submissa e em fragmentos que Manaus e o Amazonas como um todo vive. Para ele,

O amazonense de ontem e de hoje, com a convivência e, pior, com o patrocínio de boa parte de suas elites, continua submetido à lógica do colonialismo, do neocolonialismo, do colonialismo interno e externo e do neocolonialismo interno e externo, cuja consequência mais perversa é a sedimentação de uma consciência cultural regida pela lei da heteronomia. O amazonense perdeu a posse de si mesmo, internalizou o etnocentrismo da cultura do colonizador europeu de ontem e do neocolonizador estadunidense de hoje (ibidem, 2014, p. 36).

O que o professor crítica é essa posição de conformidade em que a sociedade amazonense está inserida. O substrato da consequência desse não lugar de identificação de si, do coletivo e de ancestralidade, está alinhado à limpeza social e a construção da ilusão do Fausto de uma cidade próspera, a *“Paris dos Trópicos”* não é nada mais que uma falácia que corrompe toda uma estrutura social, desde a descentralização, passando pela ausência de identidade e memória corrompida pelo viés embranquecido.

Quando Praia e Sankofa, em suas demandas pessoais e coletivas buscam colocar estes sujeitos em primeiro lugar/primeira pessoa, é muito mais que uma subversão, um ato contra o sistema. É uma insurgência de vida, de conscientização, de atender aos chamados ancestrais e colocá-los no centro da cidade que seus antepassados trabalharam arduamente, construíram e que, hoje, estão representados por eles. Como reitera Bandeira (2021, p. 191), “[...] o *não-lugar* seria uma expressão do lugar marcada pela falta de significado”, ora, o que a dupla de diretoras busca e aponta é a necessidade desse significado para continuar existindo e mostrar a existência de uma população étnica-racial que existiu, existe e continuará existindo, pois fazem parte da cidade e daqui não sairão. Neste sentido, segundo Bizarria (2008, p. 32),

A necessidade de preservação desses gestos, atos e movimentos através da película cinematográfica revela uma crença não só no poder da imagem em reproduzir fielmente a realidade, como também revela um mórbido projeto de preservação do modo de vida dessas comunidades indígenas vistas como fadadas ao desaparecimento a partir da ação “civilizadora” do “progresso”. Projeto mórbido não só porque prevê a morte do indivíduo e da subjetividade ao acreditar que a ação mecânica de um índio pode der tomada como um “padrão” da ação de todo um grupo.

Uma afirmação que fala por si mesma, pois o projeto hegemônico vislumbra estes mecanismos de corromper estas vivências, histórias e narrativas dos povos originários e da população negra. Voltamos ao etnocídio, epistimicídio e os diversos “cídios” que essas comunidades estão condicionadas e o audiovisual, em conjunto com as mídias em geral, reafirma essa posição subalterna. Uma crítica persistente de Praia e Sankofa em usar desses mecanismos na antítese das representações que estão acostumadas. Usar desses mecanismos que marginalizam estes corpos, agora, como defesa. Uma vez que, “a ausência de memória é a marca de uma cultura sem autonomia criativa, submissa ao regime de colonização mental e, por isso, heteronomizada” (OLIVEIRA, 2014, p. 28). É sobre essa questão memorial e de identificação que Praia e Sankofa exploram quando decidem colocar o “Cine Bodó” em prática, um momento também que elas se reafirmem como pretas, amazônidas, periféricas, seres pensantes e que vislumbram na arte como ruptura do padrão e da manipulação das massas.

O audiovisual que não se cala

Este breve panorama do cinema e do histórico civilizatório na região amazônica quase que diluídos pela limpeza social e representações vistas de fora demonstram uma visão ultrapassada e enraizada socialmente que não faz mais sentido. O Amazonas tem no seu substrato a presença indígena, negra, cabocla, que reafirmam o seu estado de direito de existência e potencializam seus corpos na estrutura social de uma cidade como Manaus que sofre com, entre diversas outras demandas, a ausência de identidade.

Dheik Praia e Keila Sankofa são herdeiras dessa terra. Conscientes do seu corpo, do legado ancestral e da importância de reafirmação do corpo étnico-racial, as diretoras usam do audiovisual para contextualizar, conscientizar e colocar figuras marginalizadas no centro da cidade, em destaque. Unindo arte, aqui, o cinema, e a militância para assegurar que vozes e corpos como os seus possam ser ouvidos, possam ser enxergados.

Figura 1 – Keila Sankofa e Dheik Praia, idealizadoras do Cine Bodó.



Fonte: Foto de Alonso Júnior, 2020.

Importante salientar que, em Manaus, mulheres na direção de longas e curtas-metragens ainda são poucas. Se fizermos um recorte de mulheres negras⁸, esses números diminuem ainda mais⁹, contando com Praia e Sankofa, apenas Elen Linth e Michelle Andrews se destacam enquanto mulheres negras na direção, conseguindo ultrapassar a barreira que as limitavam, ocupando espaços e ressoando suas vozes e anseios sociais.

O audiovisual dita o que é bom, o que é interessante, a moda, o consumo etc. Se eu me abster de utilizar, estou concordando com muitas das narrativas tortas que direcionam o consciente popular. Eu conheci e reconheci a ferramenta, foi me dada a oportunidade, agora faço/penso/realizo com uma visão coletiva sobre o que deve ser contado (SANKOFA, 2021, p.112).¹⁰

Essa fala da Sankofa faz todo o sentido se analisarmos que o audiovisual corrobora com os estigmas sociais em que os grupos minoritários estão inseridos. Ao usar dessa ferramenta para ser a anti-

8 Adélia Sampaio foi a primeira mulher negra a dirigir um longa-metragem distribuído nacionalmente, “Amor Bandido” (1984). Depois dela, surgiram nomes como Larissa Fulana de Tal, Glenda Nicácio, entre outras, apenas se popularizando na última década.

9 Segundo o Portal Geledés, entre 2002 e 2014 somam-se 80% de filmes diretores brancos, contra 14% de mulheres brancas. Se comparar com homens negros esses números despencam para 2% e mulheres negras 0%. Disponível em: < <https://www.geledes.org.br/quem-tem-medo-do-cinema-negro/> > visitado em 05 jun. 2023.

10 Entrevista para Pâmela Eurídice. In: BALTAZAR, Pâmela Eurídice Beleza. Olhar feminino: o Norte na direção. Manaus, AM: Casa Literária, 2021.

tese da ordem, ela compreende que consegue burlar o sistema dentro do próprio sistema, para que se possa vislumbrar o todo, reconhecer quem realmente deve ser reconhecido, pertencente à cidade e aos processos histórico-culturais que lhes foram negados e saqueados pela imposição civilizatória. Isto é, o *Outro* agora tem nome e quer se manifestar, a insurgência é um caminho para a libertação.

O poder dominante, entre muitas, leva mais uma vantagem sobre nós. É que, para enfrentar o ardil ideológico de que se acha envolvida a sua mensagem na mídia, seja nos noticiários, nos comentários aos acontecimentos ou na linha de certos programas, para não falar na propaganda comercial, nossa mente ou nossa curiosidade teria de funcionar epistemologicamente todo o tempo. E isso não é fácil. Mas, se não é fácil estar permanentemente em estado de alerta é possível saber que não sendo um demônio que nos espreita para nos esmagar, o televisor diante do qual nos achamos não é tampouco um instrumento que nos salva (FREIRE, 1996, pp. 158-159).

A crítica de Paulo Freire é perspicaz, há muitas camadas na falsa simetria ideológica e democrática em nossa sociedade. Os meios de comunicação estão ao seu favor somente e andam de mãos dadas com o elo dominante e a manipulação do Estado para com o seu povo. A alienação é uma forma de ataque e defesa para que continuem perpetuando suas artimanhas alienantes. Nota-se que essa vantagem citada pelo autor, nada mais é que herança dos poderes coloniais, patriarcais e embranquecidos. Não se pode desvincular uma coisa da outra, uma vez que o Brasil, ainda que tenha sido construído a custo de sangue negro e indígena, disseminou o poder exclusivamente branco e patriarcal e além. A cultura brasileira está envolvida em fragmentos entre essas duas visões de dentro e de fora que se interconectam.

Souza (2010, p. 37) nos diz que “o etnocídio não é um acontecimento isolado, é uma das muitas constantes aterradoras de nossa cultura e civilização”, uma sentença verdadeira que se alinha ao pensamento de Freire. Pois as mídias contribuíram para a manutenção do etnocídio. Então, quando as diretoras Praia e Sankofa, pensam em usar de uma ferramenta que contribuiu para o genocídio de corpos como os seus, elas estão em estado máximo de insurgência. Se o televisor não nos salva, como diz Freire, então é necessário se juntar a

ele para reconstruir um novo olhar acerca do *Outro* e pela visão do *Outro*. Sobre esta questão do outro e de como ele é visto socialmente, Kilomba (2019, p. 54) afirma que:

Devido ao racismo, pessoas *negras* experienciam uma realidade diferente das *brancas* e, portanto, questionamos, interpretamos e avaliamos essa realidade de maneira diferente. Os temas, paradigmas e metodologias utilizadas para explicar tais realidades podem diferir dos temas, paradigmas e metodologias das/os dominantes. Essa “diferença”, no entanto, é distorcida do que conta como conhecimento válido. Aqui, inevitavelmente tenho de perguntar, como eu, uma mulher *negra*, posso produzir conhecimento em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais *negras/os* como menos válido.

Os problemas sociais enfrentados no Brasil são diversos. O racismo estrutural é um dos mais nocivos, ele aliena, manipula e coloca este outro como responsável pela própria situação que se prolonga ao longo dos anos. Negros e indígenas enfrentam diversas dores e anseios similares; foram violados, violentados, saqueados, explorados, escravizados. Seus saberes ancestrais foram subtraídos ao colonizador. O racismo para além de ceifar corpos, ceifa epistemologicamente e intelectualmente. É a metodologia de eficácia do elo dominante demonstrar a sua força na sua manutenção, sempre se renovando e encontrando meios para colocar negros, indígenas, pobres, periféricos e demais minorias ao final da fila das oportunidades. E, quando se consegue ultrapassar estas barreiras impostas, sua intelectualidade, seus saberes e seu corpo são invalidados, neste *não lugar* em que deve estar. O lugar deles, portanto, é na subalternidade, descentralizado e não visto como um corpo pertencente à cidade com direitos e deveres.

Para Praia e Sankofa, o elemento fundamental dessa mudança de perspectiva, ainda que gradativa, é usar a arte ao favor da insurgência. Para elas, o audiovisual, com todas as suas problemáticas é uma janela importante de mudança. Segundo Deleuze (2005, pp. 259-260):

É preciso que a arte, particularmente a arte cinematográfica, participe dessa tarefa: não dirigir-se a um povo suposto, já presente, mas contribuir para a invenção de um povo. No momento em que o senhor, o colonizador proclama “nunca houve povo aqui”, o povo que falta é um devir, ele se inventa, nas favelas e

nos campos, ou nos guetos, com novas condições de luta, para as quais uma arte necessariamente política tem de contribuir.

Na ótica de Deleuze, a sétima arte deve ser um espaço democrático de direitos e representações. Descentralizar protagonismos e descolonizar a lente que foca em corpos padronizados, subverter a ordem social em que todos possam se enxergar, “[...] daí a ideia que o cinema como artes das massas possa ser a arte revolucionária por excelência, ou democrática, que faz das massas um verdadeiro sujeito” (idem, p. 258), afinal, a massa nada mais é que o povo em sua totalidade. São corpos possíveis, corpos políticos, corpos que passam/passarão pela crise estética da não existência.

Por isso, a importância de ocupar espaços, Dheik Praia e Keila Sankofa buscam a integração ao meio. A proposta da dupla em auxiliar estas pessoas a se enxergarem em primeira pessoa é um passo fundamental para compreenderem a importância deles em um lugar de existência, pois “a imagem cinematográfica deve ter um efeito de choque sobre o pensamento e forçar o pensamento a pensar tanto em si mesmo quanto no todo” (DELEUZE, 2005, p. 192), por isso elas não se calam, nem podem, pois para elas há algo maior que elas mesmas que é ressignificar estes corpos, estas vivências. Suas vozes se unificam em prol de um bem comum e muito maior; os processos de memória e identidade perdidos, relembra-los de onde vieram e quem são.

Cine Bodó

Bodó é um peixe de aspecto exótico, cascudo que vive entre os rios, igarapés e bodozais, é um alimento tradicional na culinária do norte do país. Mesmo com uma carne rica em vitaminas, o peixe é renegado por parte da população local por seu aspecto e insalubridades em que pode viver. Pensando nessa questão, Dheik Praia e Keila Sankofa colocam em prática o “Cine Bodó”, uma analogia entre o peixe e as figuras discriminadas socialmente como negros, indígenas e a periferia de Manaus como um todo. A riqueza das vitaminas do peixe e sua casca se igualam à força dessas pessoas que existem em território inimigo, riqueza e energia são os componentes que os fazem resistentes à ofensiva aos seus corpos.

As inquietações das artistas residem na supracitada marginalização desses sujeitos sociais. Com o “Cine Bodó”, que oferece oficinas de direção, roteiro e manuseio de câmeras e/ou celulares, as artistas buscam ressignificar as complexidades e subjetividades destas pessoas. Nas palavras de Keila Sankofa (Entrevista, 2020)¹¹:

Cine Bodó é um projeto incrível! Me modifico direto aprendendo com todas aquelas crianças. Esse é um projeto que tem a concepção da realizadora audiovisual amazonense Dheik Praia e minha mão na produção, estamos juntas nesse empreendimento desde a primeira edição, mas essa foi gigante, brilhante, emocionante. Recebemos o apoio do Edital Conexões Culturais 2018 e fizemos essa edição com formação, equipamentos de qualidade graças ao apoio da 602 Filmes e muitos outros [...].

Fomos na Comunidade da Sharp, Parque das Tribos, Redenção e Monte das Oliveiras. O público nos recebeu de braços abertos, nos ajudou na divulgação, preparo dos alimentos, articulação local como um todo, por isso foi um sucesso, por isso o projeto existiu em sua plenitude. Só foi possível realizar devido ao apoio local da Comunidade da Sharp, do Projeto Transformação e HipArte na Redenção, Soul do Monte no Monte das Oliveiras, Centro Cultural Indígena Wakenai Anumatwhit no Parque das Tribos.

Percebe-se com a fala de Sankofa que o projeto foi abraçado pelas comunidades, por produtoras parceiras, como o Picolé da Massa que ela é gestora e o incentivo de Políticas Públicas e Editais na fomentação desse projeto grandioso. A sociedade carece de referências, de educação, saúde, arte, lazer e demais demandas sociais que são a causa da desigualdade social no bojo da sociedade brasileira. Quando não há um incentivo concreto e que contemplem todos a uma vivência, no mínimo, mais digna, haverá sempre estas mazelas, discriminações e segregações raciais que reiteram esses atravessamentos do *não lugar*.

Importante salientar que com a implementação da Lei 10.639/2003 que visa à obrigatoriedade do ensino de História e Cultura Africana e Afro-Brasileira no ensino regular público e privado e, posteriormente a Lei 11.645/2008 estabelecendo a obrigatoriedade do ensino indígena, ainda é muito recente se comparado às datas de suas leis. Aliado ao fato que por mais que seja obrigatório, ainda

11 Entrevista para Pâmela Eurídice em 04 mar. 2020 para o site Cine Set. Disponível em: <<https://www.cineset.com.br/entrevista-direito-a-memoria-keila-serruya/>> visitado em 05 jun. 2023.

há um longo processo para concretizar esse ensino que ainda está atrelado a uma visão embranquecida envolvidas com muitos preconceitos, como as religiões de matrizes africanas. A Lei 10.639/2003 (2004, p. 3) afirma que:

A Educação das Relações Étnico-Raciais tem por objetivo a divulgação e produção de conhecimentos, bem como de atitudes, posturas e valores que eduquem cidadãos quanto à **pluralidade étnico-racial**, tornando-os capazes de interagir e de negociar objetivos comuns que garantam, a todos, respeito aos direitos legais e **valorização da identidade**, na busca da consolidação da democracia brasileira (apud, Ortiz, Silva, 2016, p. 156), grifos dos autores.

Entretanto, é notório o sucateamento da educação no Brasil. A valorização da identidade, da memória, bem como a pluralidade desses sujeitos sociais, em muitos casos, não acontece nas escolas. Em uma sociedade sem memória com uma lei que causa resistência aos preconceituosos, o escapismo está na relação de arte como caminho de reconhecimento e também educacional.

Neste sentido, “[...] quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado” (FREIRE, 1996, p. 25), a formação social e cidadã dos atores sociais estão para além dos métodos estabelecidos. Há diversas outras maneiras de fomentar educação e instrução a serviço da coletividade e da pluralidade. O pensamento de Freire conecta-se ao ideal de Praia e Sankofa na busca em ressignificar estas vivências, subverter a ordem social que os estigmatiza e as transforma também, o rito simbiótico entre elas e as pessoas das comunidades participantes do projeto é fundamental para o sucesso do “Cine Bodó”.

Eles se enxergam e já que são incríveis produzem autoestima. Eles se vêem como indivíduos capazes de também produzir narrativas e isso é muito importante. Porque são esses jovens falando em primeira pessoa, os jovens de periferia também têm direito de falar e o audiovisual é uma ferramenta de mudança, uma ferramenta de construir cidadania. [...] Não formamos cineastas nesse projeto, pensamos audiovisual como ferramenta de possibilidades para se falar em primeira pessoa. É uma vivência, introdução, estímulo a uma percepção mais sensível ao audiovisual que está na TV, no cinema, no celular, nos aplicativos, etc. Esses jovens sabem que podem e devem usar os recursos

que estão nas mãos para falar mais sobre si, sobre suas ideias de mundo, cultura e forma de existir¹².

Ao empoderá-los, as idealizadoras do projeto reafirmam que estas pessoas como sujeitos possíveis. A periferia é um mundo diversificado, com muita riqueza, muitas histórias, conhecimentos e saberes, é importante ouvi-los. Como afirma Praia (Entrevista, 2021, p. 72), “eu acredito que é importante, necessário, nós nos colocarmos em tela, nos registrando, nos vislumbrando através das nossas lentes, através dos nossos olhos”. Ao final dos processos de imersão das oficinas, eles produzem, roteirizam, dirigem seus próprios curtas-metragens de até cinco minutos vislumbrando o seu olhar e a relação com o outro, com a comunidade, com a identidade.

A Menina Metida¹³

Quem não sente saudades de brincadeira de rua quando se é criança? Cada vez mais raro de acontecer por conta da pressão tecnológica e os perigos urbanos. A brincadeira de rua é um momento importante no desenvolvimento das crianças e interação com os demais coleguinhas. Esse filme foi produzido e dirigido pelas crianças da Associação Diamante Lapidado, no bairro João Paulo. Aqui, a pequena Júlia se recusa a brincar com os amiguinhos, mas ao ver a diversão entre eles muda de ideia.

O Cajueiro¹⁴

Memória, legado, poder ancestral e um lugar seguro que inspira gerações. Essa é a história contada pelos participantes do Quilombo Urbano de São Benedito, na Praça 14, tradicional bairro de Manaus. O cajueiro é o protagonista máximo que influencia os moradores de ontem, de hoje e daqueles que ainda virão.

Não Desista¹⁵

Produzido pelos moradores do projeto Soul do Monte, no Monte das Oliveiras, o filme se apega à comunidade, a família, resistência e tem uma mensagem de temperança através das adversidades

12 Entrevista para Pâmela Eurídice em 04 mar. 2020 para o site Cine Set. Disponível em: <<https://www.cineset.com.br/entrevista-direito-a-memoria-keila-serruya/>> visitado em 05 jun. 2023

13 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=WvcnLxTTTyw>> Visitado em 05 jun. 2023.

14 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rML1Rtgc06U>> Visitado em 05 jun. 2023.

15 Disponível em <<https://www.youtube.com/watch?v=rNz2eOfKQIo>> Visitado em 05 jun. 2023.

que é viver em áreas periféricas. Ainda assim, podem e devem sonhar com fé e esperança de um bem aventurado futuro.

Estes são apenas três de demais filmes produzidos pelo “Cine Bodó” que existe desde 2016 e estão disponíveis para o domínio público. Para Praia (Entrevista, 2021, p. 71), “estes processos e vivências credibilizam a sua trajetória e o que você está se propondo a fazer [...] as pessoas precisam disso”¹⁶. Estar em um lugar marginalizado e estigmatizado como as áreas periféricas descentralizadas não os fazem menos corpos pertencentes à cidade, afinal, eles existem em suas diversidades, resistem no coletivo e fomentam essas pessoas as empodera na reconstrução de como eles mesmo se enxergam, refletir sobre suas identidades é essencial, sujeitos merecedores e que carregam um legado daqueles que aqui estiveram que ajudaram a construir a cidade. É importante ouvi-los.

Esse projeto é como uma alfabetização, uma ampliação do olhar, uma proposta de oferecer essa ferramenta de poder, empoderar. Sabemos que em um espaço tão curto não há como formar profissionais, mas o que buscamos é proporcionar um olhar mais seletivo e político sobre aquilo que é consumido. Um projeto de formação cidadã, de construção de possíveis futuros (SANKOFA, 2021, p. 115)¹⁷.

Figura 2 – Keila Sankofa, Dheik Praia e as crianças do bairro João Paulo.



Fonte: Foto de Alonso Júnior, 2020.

16 Entrevista completa em: BALTAZAR, Pâmela Eurídice Belez. Olhar feminino: o Norte na direção. Manaus, AM: Casa Literária, 2021.

17 Ibidem.

Dheik Praia e Keila Sankofa são artistas e cidadãs preocupadas com a coletividade e empoderar corpos como os seus. Para Souza (2010, p. 30), “pelo artista e sua coragem, revelam-se as grandes transformações sociais, éticas e políticas, ao nível da superestrutura”. É nessa questão de subverter a estrutura, ao olhar do impostor que elas se preocupam. Esse encontro produtivo entre duas mulheres pretas, do Amazonas e periféricas é essencial para a construção de um novo olhar para a periferia, os corpos negros, indígenas e aqueles que ainda fazem parte dos grupos sociais negligenciados.

Estas crianças, jovens e adultos agora podem se enxergar como protagonistas e repassar os ensinamentos que receberam para outras pessoas. A tecnologia e o cinema tão veementemente corroborando com os estigmas, agora, são ferramentas poderosas para outras histórias possíveis em lugares democráticos e de direitos, em que todos possam ter a mesma vantagem de fala e existência. Uma vez que “o amazonense deve sentir-se desafiado a tomar a sua existência pessoal e social como objeto de profícua investigação sócio-histórica” (OLIVEIRA, 2014, p. 32). É nesse lugar de não pertencimento que precisa ser problematizado, das relações antagônicas que os colocam ao final da fila e invisibilizados e com suas vozes, sonhos e necessidades abafados pelo sistema hegemônico, racista e classicista.

Os povos indígenas da Amazônia sempre representados no cinema documentário brasileiro, seja através de filmes oficiais ou mesmo através dos filmes de denúncia, como grupos fadados à extinção, passam a utilizar essa mesma ferramenta do cinema para reverter o estigma a ele imposto e reafirmar suas identidades étnicas (BIZARRIA, 2008, p. 98).

Este momento é, portanto, um momento de afirmação destas vivências. Povos indígenas, quilombolas, negros, ribeirinhos, caboclos, dentre outros. São eles que edificaram a cidade, são estas histórias que devem ser contadas e colocadas na primeira fila. Corpos, vozes, legados que estão existindo a custo de muitas dores epistêmicas e desigualdades, ouvi-los, vê-los através do seu olhar é um momento de insurgência em existir nas suas complexidades sociais. Os corpos imaginados, agora, se reinventam.

Considerações Finais

O Amazonas é grandioso e rico, seu povo é múltiplo. Há diversos saberes, tecnologias, hábitos e costumes que se integram nessa capital que denominados Manaus. Contudo, ainda há repressões nessa diversidade entre os povos, resquícios da hegemonia e limpeza social civilizatória de oitocentos e início do século XX. É preciso pensar que essa região se enriquece não somente por sua fauna e flora, mas pelos sujeitos que aqui vivem. Souza (2010, p. 31) nos diz que “a Amazônia índia é um anátema, um purgatório onde culturas inteiras se esfacelam no silêncio e no esquecimento”. E esta é uma recíproca verdadeira.

O silenciamento, a invisibilização, a descentralização e simulacro desses sujeitos os coloca em um *não lugar* de pertencimento. Como se identificam? Muitos carecem de referências, de assimilação, uma vez que o mecanismo produzidos pelo sistema hierárquico transfere protagonismos para esse grupo dominador e alienador.

São mulheres, homens, crianças, jovens, comunidades que aqui existem. Por isso a importância social de projetos como “Cine Bodó”, pois “[...] são populações, ambientes e costumes sendo narrados com a proposta de refletir sobre a nação, ao mesmo tempo em que se narra e problematiza o lugar das identidades e da “tradição” das culturas locais na nação” (MARCON, 2005, p. 64). A mobilização de Dheik Praia e Keila Sankofa parte desses anseios oriundos de métodos que se sobrepõem as vivências narradas por estas pessoas. Elas existem, afinal. O “Cine Bodó” é uma libertação dessa prisão epistêmica. Eles podem falar de si e por si, sonhar, usar da tecnologia ao seu favor. O subalterno, agora, por intermédio dessas interações das oficinas, pode falar, externalizar seus sentimentos, que pode parecer trivial para alguns, mas para muitos outros é uma porta aberta para além do controle social. Democratizar espaços e ocupá-los é um direito. A cidade existe e eles também, que cada vez mais “Cines Bodó” estejam comprometidos em reafirmar histórias, identidade e memória, na descolonização e na ruptura com um *status quo* que reprimem estes corpos.

Referências

BALTAZAR, Pâmela Eurídice Beleza. **Olhar feminino: o Norte na direção**. Manaus, AM: Casa Literária, 2021.

BANDEIRA, Leonardo Martins, CHAVES, Ana Paula Nunes. Os lugares do não-lugar: pertencimento ao não pertencimento. IN: JUSTAMAND, Michel, OLIVEIRA, Alexandre, ANDRADE, Vânia Cristina Cantuário de. **Amazônia dissidente: volume 1**. Embu das Artes, SP: Alexa Cultural; Manaus – AM: Edua, 2021.

BIZARRIA, Fernanda. **A construção das identidades no documentário: os povos amazônicos no cinema**. Manaus: Edições Muiraquitã, 2008.

CARVALHO, Noel dos Santos. **Cinema e representação racial: o cinema negro de Zózimo Bulbul. 2006**. Tese (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Acesso em: 07 dez. 2022.

DELEUZE, Gilles. **Cinema, corpo e cérebro, pensamento**. In **A imagem-tempo: Cinema 2**. 1ª reimpressão. São Paulo: Brasiliense, 2005.

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

GONÇALVES, Gustavo Soranz. **Território imaginado – imagens da Amazônia no cinema**. Manaus: Edições Muiraquitã, 2012.

KILOMBA, Grada. **Memórias da plantação: episódios de racismo cotidiano**. Tradução de Jess Oliveira. 1.ed. Rio de Janeiro: Cobogó, 2019.

MARCON, Frank. **Diálogos transatlânticos – identidade e nação entre Brasil e Angola**. Letras Contemporâneas. Florianópolis/SC, 2005.

MORIN, Edgar. **Os setes saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 8. ed. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2003.

NASCIMENTO, Abdias do. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. 3. ed. São Paulo: Perspectivas, 2016.

OLIVEIRA, José Alcimar de. Cultura, **História e Memória**. 2.^a ed. – Manaus: Editora Valer, 2014.

ORTIZ, Iza Reis Gomes, SILVA, José Famir Apontes da. Literatura africana e afro-brasileira como uma forma de inclusão social através do olhar feminino de Conceição Evaristo. In: TEIXEIRA, Marco Antônio Domingues, LIMA, Uíliam Nogueira (org.). **Afros e amazônicos: estudos sobre o negro e o indígena na Amazônia**, vol. III. Calama/Porto Velho: MC&G Editorial, 2016.

SOUZA, Márcio. Introdução: um conflito de 300 anos. In: SOUZA, Márcio. **A expressão amazonense – do colonialismo ao neocolonialismo**. 3^a edição. Manaus: Editora Valer, 2010.

SITES

Entrevista Direito à Memória, Keila Serruya. Artes Visuais. **Cine Set**. Disponível em: <<https://www.cineset.com.br/entrevista-direito-a-memoria-keila-serruya/>>. Acesso em 05 jun. 2023.

Cineastas negras brasileiras que você precisa conhecer. Artes Visuais. **Instituto de Cinema**. Disponível em: <<https://institutodecinema.com.br/mais/conteudo/cineastas-negras-brasileiras-que-voce-pre-cisa-conhecer>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

Quem tem medo do cinema negro? Artes Visuais. **Geledes**. Disponível em: <<https://www.geledes.org.br/quem-tem-medo-do-cinema-negro/>>. Acesso em: 05 jun. 2023.

A Estética Literária Amazônica na Literatura Infantojuvenil Contemporânea

Iza Reis Gomes

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

Queila Barbosa Lopes

Introdução

A literatura infantojuvenil contemporânea é caracterizada pela presença de vários elementos plásticos que potencializam a narrativa verbal em colaboração com as materialidades. Segundo Juliana Pádua (2022), as materialidades congregam as linguagens verbal e visual, a ilustração, a cor, o projeto gráfico, a dobra, a textura, a diagramação, a tipografia e os elementos paratextuais. A literatura infantojuvenil contemporânea visa trabalhar com as várias formas de expressão do texto, as possibilidades que uma ilustração, uma cor, uma letra desenhada possa proporcionar ao leitor em suas leituras.

Trabalhar esses elementos numa perspectiva estética de criação, de produção e de diálogo com o leitor promove a narrativa em sua potencialização estética. Segundo Rui de Oliveira (2008, p. 30), “Toda ilustração, além de suas interrelações com o texto, possui qualidades configuracionais e estruturais perfeitamente explicáveis e analisáveis”. Desta forma, a ilustração será um dos elementos das materialidades a ser abordado nessa análise. A busca dessa colaboração entre as linguagens verbal e visual pode proporcionar caminhos de leitura em que o texto, o contexto e o intertexto contribuem para identificarmos as várias camadas de leitura. Segundo Araújo (2022), “a materialidade nos livros infantis e juvenis reforça, assim, não apenas a sua dimensão narrativa, mas repercute na ludicidade das práticas pedagógicas”. (p. 16). Com narrativas em que as materialidades e a plasticidade de elementos reforçam as camadas de leituras, a sala de aula será um espaço de produção de sentidos, de provocações e protagonismo dos leitores em que são convidados a participar da narrativa preenchendo as lacunas, os espaços em branco e se questionando sobre o tamanho das ilustrações, as cores e as perspectivas de cada narrar.

Com essa contextualização, analisaremos duas obras da literatura infantojuvenil brasileira: *Ypaty, o curumim da selva*, escrita por Ely Macuxi e ilustrada por Maurício Negro; e *A boca da noite*, escrita por Cristino Wapichana e ilustrada por Graça Lima. Duas narrativas que se entrelaçam na escrita indígena e se destacam nas perspectivas plásticas que as ilustrações proporcionam. Analisar narrativas indígenas escritas por indígenas é respeitar e valorizar a cosmovisão indígena. Segundo Munduruku, “[...] o conhecimento indígena está baseado numa relação amorosa com nossa Mãe-terra” (1999, p. 60). Ou seja, é estarmos abertos a outras culturas, a outros olhares, “[...] tudo é uma coisa só, tudo está em ligação com tudo e que nada escapa à trama da vida.” (1999, p. 31). É uma relação do homem com a natureza em sua mais plena experiência estética. “Segundo o conhecimento tradicional, cada coisa existente – seja ela uma pedra, uma árvore, um rio ou um ser humano – é possuidora de um espírito que a anima e a mantém viva, e nada escapa disso”. (1999, p. 31). Essa relação entre o homem e a natureza é sempre reforçada pelas camadas de sentidos que cada comunidade indígena possui em suas narrativas orais e/ou escritas, de acordo com suas raízes e sua história.” (1999, p. 31). E as duas narrativas a serem analisadas apresentam essa potencialidade nas relações entre a natureza e o homem por meio das linguagens verbal e visual.

Pontuações Sobre a Estética Indígena na Narrativa *Ypaty – Curumim Da Selva*, Escrita por Ely Macuxi E Ilustrada por Maurício Negro

A Amazônia já foi escrita, pintada, desenhada e oralizada de várias formas e por várias perspectivas. Todas contribuem para uma reflexão de como temos muitos olhares e diferentes objetivos ao escrever sobre ela. A proposta desta escrita é apresentar e refletir sobre os efeitos de sentidos de uma obra literária escrita por um indígena e ilustrada por um não-indígena na perspectiva colaborativa entre linguagens e suas materialidades. A obra é *Ypaty – o curumim da selva*, escrita por Ely Macuxi e ilustrada por Maurício Negro.

A Literatura infanto-juvenil contemporânea nos traz uma versatilidade no uso das linguagens quando trabalha com elemen-

tos plásticos que não eram trabalhados em outros tempos e espaços. Quando o texto convida o leitor à experiência estética, constrói uma relação colaborativa com esse sujeito que poderá ter a função de coautor na leitura do texto. Esse convite, na linguagem verbal, poderá ser explorado por questionamentos diretos ou indiretos à pessoa do leitor; na linguagem visual, podemos pontuar os espaços em branco, momentos de preenchimento e construção de relações entre o texto verbal e as ilustrações, além das cores e da disposição das imagens na folha. As materialidades em um texto literário, segundo Juliana Pádua (2022) estão perpassadas pela linguagem, seja o texto verbal, a ilustração, a cor, o projeto gráfico, a dobra, a textura, a diagramação, a tipografia (tipo de letra, tamanho e disposição na página), os elementos paratextuais e tudo mais que compõe o arranjo literário. É nessa perspectiva, que apresentaremos a narrativa *Ypaty*, num diálogo entre as linguagens verbal e visual e seu conteúdo narrativo.

Sabemos que a estética indígena é construída com outros olhares, experiências e conceitos. Assim, tentaremos, junto com a perspectiva das linguagens verbo-visual, dialogar com a perspectiva estética indígena. Segundo Lucia Hussak van Velthem:

Discorrer sobre as estéticas que fundamentam as artes indígenas requer a consideração de um conjunto muito amplo de técnicas, materiais, práticas, conceitos, representações que participam estreitamente das dimensões da vida cotidiana e das práticas rituais. O que o pensamento ocidental entende como arte não encontra correspondente nas sociedades ameríndias e, assim, sua definição e circunscrição, para ser bem sucedida, deve ser efetivada em primeiro lugar por seus criadores e produtores. (2019, p. 15)

O que buscaremos é interpretar as possibilidades de leitura por meio do texto verbal e visual inseridos em uma cultura indígena que possui suas crenças, suas verdades, suas projeções estéticas. Ainda sobre as estéticas indígenas, Velthem discorre:

Uma primeira aproximação ao tema destaca que a experiência estética indígena se conecta a amplo espectro e não se concentra apenas na produção de objetos transportáveis, como os cestos, as panelas de barro, as redes de dormir, os arcos, as flechas, resultado de técnicas manufatureiras. Essa experiência está pre-

sente também na composição de efêmeras pinturas corporais e nas duradouras casas comunitárias e residenciais, no estabelecimento das aldeias e das roças, as quais refletem a concepção de espaço e de organização social, estreitamente associada à visão de mundo. Essas estéticas são concebidas e formuladas em contextos específicos, histórica e geograficamente diferenciados, e estão inseridas em múltiplas dimensões, simbólicas, cosmológicas, sociais, sendo culturalmente definidas e direcionadas para o cumprimento de um papel ativo na vida de seus produtores. Nas sociedades indígenas, as expressões estéticas estão presentes para significar e não apenas para representar, trata-se de algo muito estruturado que se articula com outras esferas da cultura (LAGROU; VELTHEM, 2018).

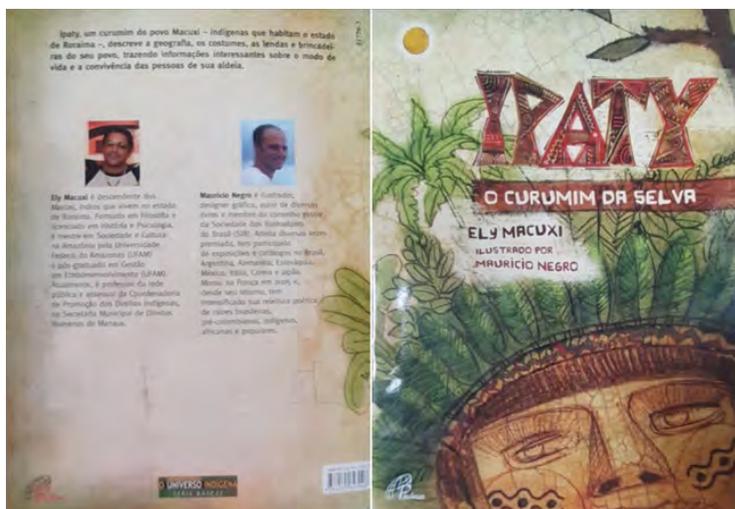
Ressaltamos que analisar um texto indígena requer um mergulho no contexto histórico e geográfico em que está inserido. Indo, conforme Velthem nos informa, muito mais além, perpassando pelas dimensões simbólicas, cosmológicas e sociais. A pretensão dessa seção é iniciar uma apresentação da estética indígena encontrada na narrativa *Ipaty – curumim da selva*, por meio de conceitos ocidentais sobre materialidade em um diálogo com a cultura indígena e suas dimensões significativas.

Janice Thiel também (2013) disserta sobre essa questão da multimodalidade nas obras indígenas. Ela afirma:

As obras Indígenas [...] apresentam uma interação de multimodalidades: a leitura da palavra impressa interage com a leitura das ilustrações, com a percepção de desenhos geométricos, de elementos rítmicos e performáticos. Os grafismos indígenas constituem narrativas e devem ser valorizados por sua especificidade, podendo inclusive indicar a autoria do texto indígena, se coletiva/ancestral ou individual. [...] Textos bilíngues, elaborados em língua nativa e em língua portuguesa, são utilizados como material didático em várias comunidades e escolas indígenas para promover o letramento das crianças nativas e, como resultado, o aprendizado da língua/cosmovisão nativa e da língua portuguesa/cultura brasileira. (2013, p. 1179).

Thiel pontua a importância de se estudar a produção indígena considerando as especificidades como textura, texto e contexto da produção. Iniciaremos a análise da obra pela capa, envolvendo a primeira e quarta capas.

Figura 1 – Primeira e quarta capa do livro *Ipaty – o curumim da selva*



Fonte: Macuxi; 2010.

A capa nos traz informações sobre a narrativa, nos antecipa a personagem principal, Ipaty. Em uma primeira leitura, temos essa interpretação, a apresentação do curumim da selva, mas chegando mais perto e realizando uma análise detalhada, percebemos que há mais camadas de leitura. Há o título da narrativa: *Ipaty, o curumim da selva*. Esse título é trazido em cores vermelha, preta e marrom que podem simbolizar tons terrenos e uma identidade cultural e gráfica. As letras são desenhadas com grafismos indígenas sugerindo uma identidade cultural. A ilustração da personagem é construída por linhas que nos levam a interpretar possíveis desenhos. No rosto do indígena, há grafismos que afirmam a identidade e o pertencimento a uma comunidade indígena. Ipaty carrega um cocar nas cores verde escuro e clara. Supomos uma referência à floresta, à selva. E essa ilustração sangra para a quarta-capa, onde encontramos informações sobre o escritor e o ilustrador. A impressão que temos é que a personagem Ipaty nos olha, nos encara. Há uma relação de contato com o leitor, como se aparecesse de repente para olhar quem estaria lendo a narrativa, ou seja, nós leitores.

A elaboração da capa já nos mostra uma construção artística, uma busca de elementos plásticos que potencializam o jogo da arte. Alice Áurea Penteado Martha, no livro *O que é qualidade em literatura infantil e juvenil* (2011), escreveu um capítulo intitulado “Qualidade na literatura infantil e juvenil: como reconhecer na prática da leitura?” que nos faz refletir sobre o que seria um “bom livro”:

Como educadores, ao pensarmos sobre o que pode cumprir essa função de modo sensível, entendemos que o primeiro requisito da produção literária para crianças e jovens é que seja arte, literatura em sentido lato, cujo compromisso primeiro se manifeste com a iniciação da criança na experimentação do prazer estético. Assim, mais do que o que narra, ou que emoções o eu lírico revela, devemos considerar como cada texto constitui o seu sentido, pois não é o assunto que configura o caráter literário de uma obra, e sim sua construção artística. Não há temática definida. Qualquer assunto pode parecer interessante aos jovens leitores, desde que lhes seja apresentado com clareza e respeito ao seu desenvolvimento intelectual e emocional. (2011, p. 49-50).

Com a fala de Martha, presenciamos que a temática não é ponto primordial para que ocorra uma construção artística estética. Seria o como faz isso, quais elementos são utilizados para que ocorra a experiência estética. No caso do livro escrito por Ely Macuxi e ilustrado por Maurício Negro, visualizamos uma colaboração entre as linguagens verbal e visual, um jogo de preenchimento entre elementos externos sociais e culturais (temática indígena) com as representações imagéticas que promovem novas perspectivas e desvinculam o olhar colonizador sobre narrativas indígenas.

Na folha de guarda, página após a capa, há uma menção à tessitura, à possível Arte do povo Macuxi. Na folha de rosto, há os nomes do escritor e ilustrador juntamente com o título da narrativa e uma menção à selva, à floresta. As cores são terrenas e podem simbolizar uma ligação com a terra, com a raiz, com as histórias e a identidade macuxi.

Figura 2 – Folha de guarda e folha de rosto

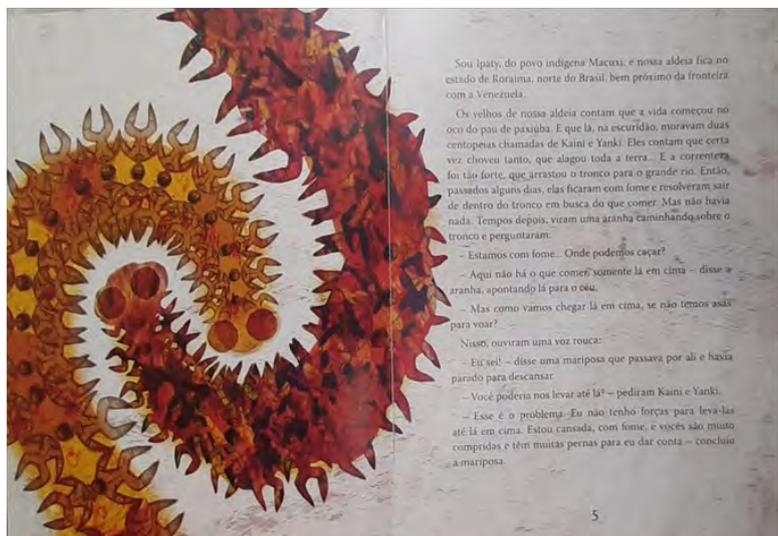


Fonte: Macuxi; 2010.

A folha à esquerda promove uma leitura de tessitura, de raiz, de identidade indígena macuxi. E a folha de rosto nos traz novamente informações sobre autoria e ilustração, juntamente com o título da obra. Um ponto que chama atenção em relação à ilustração é o galho com folhas que aparece vindo das próximas páginas. Parece nos convidar, nos chamar para o espaço selva, floresta, sugerido pelo título da narrativa: *Ipaty, o curumim da selva*.

A página que traz o texto verbal e o texto visual nos apresenta uma ilustração que sangra para outra página configurando-se ser uma página dupla. O texto verbal traz informações sobre Ipaty, seu povo e localização.

Figura 3 – Início da narrativa



Fonte: Macuxi; 2010.

Nessa folha dupla, o texto verbal nos traz informações sobre o narrador da narrativa, o indígena Ipaty: “Sou Ipaty, do povo indígena Macuxi, e nossa aldeia fica no estado de Roraima, norte do Brasil, bem próximo da fronteira com a Venezuela.” (2010, p. 5). Esses dados informacionais são característicos dos textos escritos por indígenas. Há uma apresentação do narrador e sua relação com o povo indígena a qual pertence. Em seguida, o texto verbal traz alguns elementos que fazem parte da cultura indígena do povo macuxi: a presença do velho contador de histórias e a contação de narrativas indígenas: “Os velhos de nossa aldeia contam que a vida começou no oco do pau de paxiúba. E que lá, na escuridão, moravam duas centopeias chamadas de Kaini e Yanki.” (2010, p. 5). A narrativa traz a história de duas irmãs centopeias que ficaram isoladas num tronco de paxiúba após uma inundação e estavam com muita fome. E a partir desse contexto, houve o começo da vida: a origem do homem indígena. A ilustração à esquerda nos traz, numa primeira leitura, as duas centopeias que estavam com fome e precisavam resolver o problema. O interessante é olharmos com bastante atenção a constituição dessas centopeias. São formadas por indígenas, vários desenhos de indígenas que for-

mam as pernas das centopeias. As cores das centopeias se dividem em amarelo e vermelho, cores que chamam a atenção do leitor. A ilustração também invade o espaço do texto verbal, sangra para a outra página possibilitando um envolvimento da centopeia com o texto e o livro, já que as duas centopeias sangram também para além do livro, sem a existência de possíveis margens.

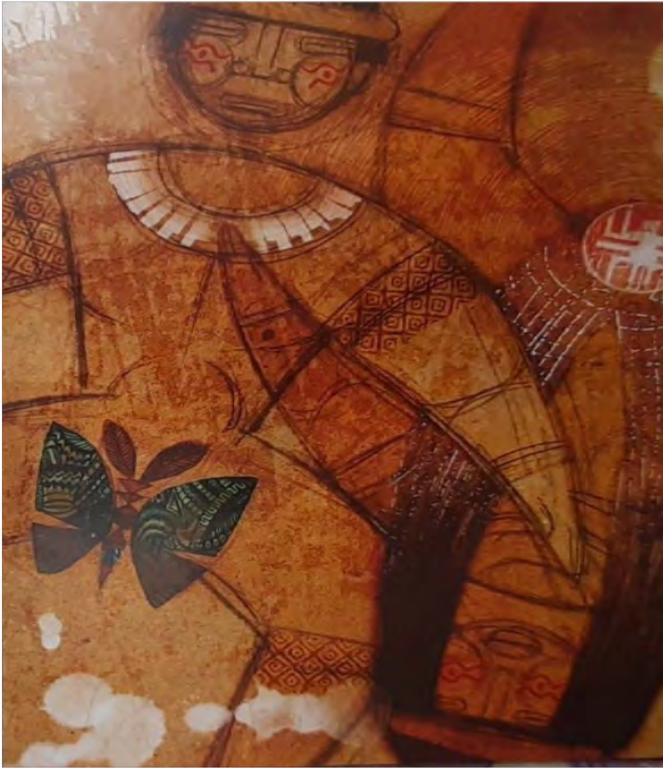
A criação do mundo perpassa por personagens animais que possuem fala e simbolizam contextos míticos que fazem parte da cultura indígena. As personagens são centopeias, aranha, mariposa, cobras etc. As narrativas indígenas apresentam técnicas identitárias que demonstram, segundo Munduruku (2009, p. 8) “a capacidade de transformar a memória em identidade, pois ela reafirma o ser na medida em que precisa adentrar no universo mítico para dar-se a conhecer ao outro”. Munduruku continua: “A escrita é uma técnica. É preciso que a gente indígena domine essa técnica com perfeição para poder utilizá-la a favor de si mesmos. Técnica não é negação do que se é. Ao contrário, é afirmação de competência”. Assim, a escrita indígena pode ser caracterizada como uma forma de competência linguística que busca afirmar uma competência de transformar as memórias, as histórias orais em escrita e apresentar suas identidades. Isso acontece na narrativa de Ely Macuxi, quando há uma recuperação da história oral para a criação do homem.

Como estavam muito cansadas e suas pernas não suportavam o peso do corpo, temeram despencar, então, resolveram fazer um ritual e pedir para o Criador diminuí-las de tamanho, pois tinham que caçar comida para os parentes do mundo de baixo. Assim, Yanki e Kaini foram transformadas em homem e mulher, para que não deixassem faltar comida aos parentes que viviam no mundo da superfície. (2010, p. 6).

A narrativa, por meio do mítico, da criação, da identidade indígena, nos apresenta uma história com elementos que nos dão uma nova perspectiva, a do indígena. Segundo Costa e Coenga (2015, p. 67) “Quando escrevem suas narrativas, os escritores indígenas apreçoam todo seu legado mítico, carregado de magia, de elementos divinos e fabulosos, que caracterizam as personagens, os espaços e os enredos das histórias”. Assim, temos uma narrativa em que a identidade indígena é perpassada por vários elementos que constituem sua formação e sua criação cultural.

Quando as centopeias são transformadas em um homem e uma mulher, temos a narrativa por meio da ilustração. Uma imagem rica em detalhes que nos dá outras pistas dessa cultura indígena, dessa outra forma de pensar a Amazônia além do circuito acadêmico tradicional.

Figura 4 – Yanki e Kaini como homem e mulher



Fonte: Macuxi; 2010.

A ilustração do homem e da mulher, antes centopeias, nos traz traços de uma identidade indígena coletiva, elementos que buscam mostrar ao leitor o que constitui aquela figura. Segundo Thiél:

A textura pode vir a incluir não só palavras, mas desenhos e cores, baseados em valores e tradições culturais. Imagens suscitam leitura e interpretação nos textos de literatura ocidental tam-

bém, mas nas textualidades indígenas comportam significados ligados a essas culturas (2012, p. 42).

O que temos na ilustração de Maurício Negro vai além de uma representação de uma cultura indígena por meio de desenhos, busca uma significação, um sentido de vida. Segundo Velthem:

Para além da materialidade, as estéticas ameríndias alcançam ainda domínios que estão conectados a outras técnicas e propósitos, relacionados com a oralidade, a música vocal, os relatos míticos, os cânticos de cura e também com as danças e evoluções coreografadas, com a música instrumental que buscam intermediar interações de muitas ordens, as quais se efetivam entre indivíduos e grupos sociais e, também, com esferas cosmológicas, pontuadas pela importância das relações com os não humanos, e que revelam diferentes sentidos de humanidade. (2019, p. 17).

Na ilustração, temos a presença subjetiva dessas pontuações realizadas por Velthem: oralidade, relatos míticos, um tipo de dança de acordo com a posição que estão o homem e a mulher, esferas cosmológicas com os não-humanos que direcionam a origem do mundo, na perspectiva do narrador da história. O homem e a mulher desenhados por Negro estão apresentados na mesma ordem e disposição das centopeias, em círculo, entrelaçados de forma circular com os braços entrecruzados. E o corpo dos dois pintados com grafismos de sua cultura. A pintura não apenas representa, mas traz significados míticos e identitários de um povo que se originou de centopeias. Um ponto que chama a atenção do leitor é a possibilidade de precisarmos virar o livro para ver melhor a ilustração da mulher, é a estratégia da materialidade tátil, a interação do leitor com o livro, com a ilustração, com a busca por significados na narrativa.

E a busca desses significados não pode se limitar a dizermos que seja uma 'estética indígena', mas 'estéticas indígenas'. Pontuamos essa afirmação nas palavras de Velthem:

Um aspecto que deve ser sempre destacado, considera que as múltiplas artes e estéticas dos povos indígenas são geralmente referidas, na mídia assim como em compêndios escolares, com uma expressão no singular. Entretanto, uma qualificação desta ordem não pode ser considerada, pois criar pinturas corporais, músicas, mitos, artefatos significa, para cada povo indígena, a

possibilidade de reafirmar uma visão de mundo, de pensar o coletivo e o indivíduo, de construir sua própria identidade e desenvolver um estilo próprio (VELTHEM, 2000). Desta forma não existe uma arte, assim como uma estética, que seja comum e geral dos índios, portanto, o plural – artes ou estéticas indígenas – se impõe em todos os contextos, uma vez que expressam tantas concepções quantas são as sociedades que as produzem. (2019, p. 17)

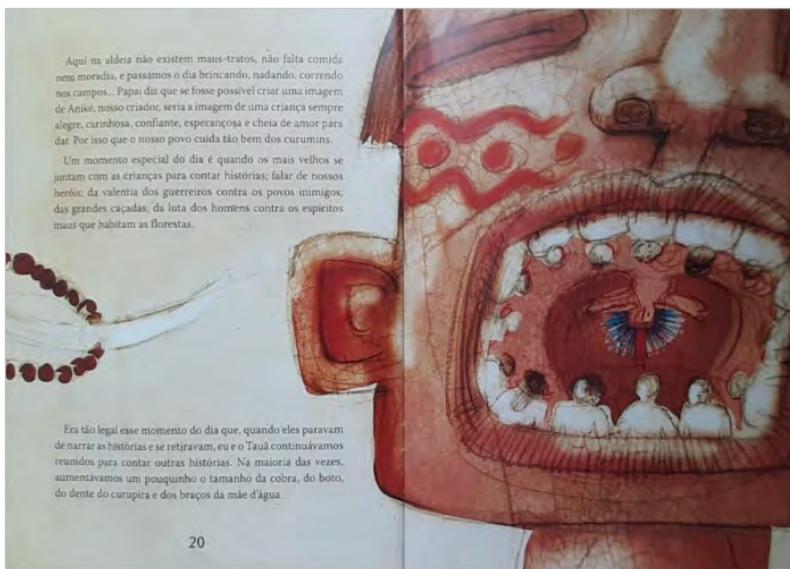
Assim, cada comunidade indígena possui a sua estética, a sua visão de mundo, a sua própria identidade. As cosmologias, segundo Miranda (2021), “estudam o universo de uma dada cultura em seus saberes constituídos. No caso dos povos indígenas são experiências, saberes e tradições originárias destas populações na especificidade da cultura de cada povo”. Assim, o texto de Ely Macuxi e as ilustrações de Maurício Negro buscam apresentar essas cosmologias, essas experiências, saberes e tradições de acordo com o povo macuxi.

Como um último elemento característico que faz parte da estética indígena na narrativa de Ely Macuxi e Maurício Negro, apontamos o momento da contação de histórias, uma experiência valorizada pelos povos indígenas.

Um momento especial do dia é quando os mais velhos se juntam com as crianças para contar histórias; falar de nossos heróis; da valentia dos guerreiros contra os povos inimigos; das grandes caçadas; da luta dos homens contra os espíritos maus que habitam as florestas. Era tão legal esse momento do dia que, quando eles paravam de narrar as histórias e se retiravam, eu e o Tauã continuávamos reunidos para contar outras histórias. Na maioria das vezes, aumentávamos um pouquinho o tamanho da cobra, do boto, do dente do curupira e dos braços da mãe d'água. (2010, p. 20).

Esse trecho traz o significado e a importância do contador de histórias em uma comunidade indígena. Esse contador, podemos dizer, que faz parte da cosmologia indígena macuxi, um elemento que constitui e faz parte da formação identitária dos indígenas. São saberes repassados aos mais novos para preservar a cultura, a história e a formação identitária. A ilustração também traz significados expressivos.

Figura 5 – O contador de histórias



Fonte: Macuxi; 2010.

A ilustração nos mostra um indígena contador de histórias com a boca aberta. Em lugar dos dentes, temos outros indígenas ouvindo um outro contador, que avaliamos ser o mais velho, contando as histórias do povo. Aqui, temos a construção dos saberes sendo repassados de geração em geração, um significado da relação entre os indígenas na hora da contação de histórias. Todos fazem parte dessa contação, estão inseridos nessa ação, nessa tradição, nessa experiência memorial, estética e criativa. A ilustração do indígena parece querer gritar ao mundo sobre sua cultura e suas histórias. É um grito que precisa ser ouvido e conhecido.

Podemos dizer que a estética indígena presente na narrativa de Ely Macuxi se forma a partir dos elementos: cultura, identidade, pintura, grafismos, não-humanos, visão de mundo, oralidade, criação do mundo, escrita e ilustração. São elementos que, dentro de uma narrativa indígena, são tratados, por vezes, como secundários, de uma arte menor. Porém, esses autores surgem para contribuir e quebrar paradigmas. Apresentar narrativas contadas pelos próprios indígenas, pelos experienciados das histórias, quebrando o ciclo de ver o indígena pelos olhos do colonizador.

As Materialidades na Narrativa *Boca Da Noite*, de Cristino Wapichana e Ilustrada Por Graça Lima

O livro *A Boca da Noite*, escrito por Cristino Wapichana e ilustrado por Graça Lima, é marcado pela representação de traços do imaginário e dos costumes de um povo, revestidos de camadas de significados traduzidos pelos elementos das cores e ilustrações que constituem a materialidade da obra. A narrativa se constitui a partir trajetória do protagonista Kupai, um menino curioso que vive intensamente as aventuras e descobertas da infância na vida cotidiana do seu povo contornadas pelas histórias contadas pelo pai.

Em sua configuração, a rede de significados tecida com os fios do verbal e visual já revela sua trama nos elementos constitutivos da paratextualidade da obra. A tensão vivida pela personagem na sua busca em compreender o universo que o rodeia e o constitui é projetada para as imagens que se desdobram nas páginas de abertura da capa e da contracapa:

Figura 6 - Capa



Fonte: Wapichana; 2016

A predominância das cores vermelha e preta na representação do cenário da floresta tensiona a relação de significados entre o pequeno Kupai e o espaço marcado pela presença mítica da boca da noite. A explicação repassada pelo pai de que “existem dois mundos: o mundo do dia e o mundo da noite, e o que divide um mundo do outro é a boca da noite” (WAPICHANA, 2016), ganha destaque nas cores, nas imagens e no projeto gráfico, um anúncio imagético

do universo do personagem na narrativa. A proposta enunciativa do projeto gráfico na obra encontra eco nas formulações teóricas desenvolvidas por Odilon de Moraes:

O projeto gráfico de um livro propõe seus espaços, compostos por textos e imagens, e constrói um ambiente a ser percorrido. No passar das páginas, o projeto gráfico nos indica uma ideia de ler, isto é, uma ideia de um tempo para se olhar cada página, de um ritmo de leitura por meio do conjunto de páginas, de um balanço entre o texto escrito e a imagem, para que, juntos, componham e conduzam a narrativa (MORAES, 2008, p. 50).

Assim, os espaços na obra *A boca da noite* dão indícios dos caminhos a serem percorridos na leitura dos enunciados verbal e visual que também compõem as materialidades da obra. A trajetória do pequeno Kupai nos desdobramentos da contracapa tem continuidade, como um movimento sem interrupções, na quarta capa e segunda orelha. O caminhar do menino por entre as grandes árvores vem acompanhado da ideia de busca, pois esta é a grande aventura vivida pela personagem na narrativa, a busca por uma resposta que o leve a compreender o que é e como é a boca da noite. Uma busca projetada na visualidade de uma caminhada contínua, iniciada na segunda capa e finalizada no desdobramento da segunda orelha:

Figura 7 – Guardas do livro



Fonte: Wapichana; 2016

Com essas características, o projeto gráfico atua como elemento da composição literária, visto que “pode colaborar com os

significados da narrativa, pois possui uma materialidade que permite, entre outros aspectos, a interação com o público” (MEGNEGATZI E DEBUS 2020, p. 26-27) em suas especificidades constitutivas, formato, cores e imagens apontam para a dinâmica das linguagens verbal e visual e o papel que exercem na apreensão significativa da obra.

É a partir dessas relações que a compreensão de projeto gráfico de Moraes (2008) ganha um contorno diferenciado, sobretudo, no que diz respeito às vias de acesso à compreensão do leitor pela obra. Não por acaso, o escritor e ilustrador Odilon Moraes associa o projeto gráfico do livro infantil e juvenil à ideia de corpo e alma. A ideia de corpo está vinculada à “forma, tamanho, cor, tato, cheiro (por que não? Etc., que é como ele se apresenta para nós, aos nossos sentidos” (MORAES, 2008, p. 49). A alma, por sua vez, está ligada ao interior, ao conteúdo que se desvela no contato e se revela aos olhos do leitor “à medida que percorremos seu texto, vemos suas imagens, passamos suas páginas, adentramos seu interior, sua atmosfera, os caminhos que ele nos propõe imaginar” (2008, p. 49). Logo, por ser a via imediata de acesso, o projeto gráfico convoca para si o papel de suscitar o primeiro olhar de encantamento sobre a sua materialidade.

É na dimensão das cores e das imagens que a narrativa em *A boca da noite* envolve o leitor nas histórias narradas pelo pequeno Kupai, suas aventuras, buscas e descobertas em parceria com seu irmão Dum. A aventura vivida pelos dois se inicia com a visita ao lugar proibido do cume da Laje do Trovão:

Do alto da Laje do Trovão, podíamos ver nossa aldeia toda – e da aldeia também dava para ver quem estava lá em cima. Se fosse uma criança que estivesse lá, logo apareceria algum adulto para resgatar e trazer para a aldeia em segurança.

Era muito perigoso ir lá em cima, mas Dum sempre conseguiu chegar ao alto da laje sem ser notado (WAPICHANA, 2016).

A visão que as crianças tinham da Laje do Trovão era da beleza do universo que os envolvia. De lá, podiam ver toda a aldeia e a imensidão da natureza que os olhos alcançavam ver. Rio e floresta e todo o espaço da aldeia estavam sob seus olhos. No entanto, a imagem do sol mergulhando no rio marcou a visão dos meninos naquele

lugar, suscitando em Kupai reflexões e indagações sobre o que, aos seus olhos, seria uma manifestação humanizada da natureza, um ritual realizado no final da tarde: “Foi assim que vi, pela primeira vez, o sol entrando no rio para se banhar” (WAPICHANA, 2016). A imersão do sol no rio veio acompanhada de um toque do encanto do sol colorindo as águas suas: “Só sei que, quando o sol tocou no rio, foi ficando da cor do fogo! Depois ele foi se esticando, bem comprido, e colorindo as águas do rio” (WAPICHANA, 2016). A visão de Kupai e Dum ganha materialidade nas cores e traços das imagens que ampliam a descrição da passagem:

Figura 8 - A visão



Fonte: Wapichana; 2016

Os contornos sombreados de Kupai e Dum no cume da Laje do Trovão contrastam com a amplitude do cenário que ganha a dimensão das cores e elementos que preenchem o olhar de descoberta dos meninos. Na função de “expandir ou propor uma visualidade nova para o que está dito com as palavras” (RAMOS, 2011, p. 146), as imagens projetam o ponto de vista do leitor sobre a visão do protagonista. Como via de experimentação estética, cores e imagens redimensionam para o enunciado verbal o olhar de êxtase do personagem diante da cena do sol entrando rio e o efeito colorido provocado nas águas. Até esse momento da narrativa, a trajetória de Kupai

segue na busca de compreender a cena do sol mergulhando no rio: “Entrei no rio me lembrando da imagem do sol tomando banho. E logo foram surgindo várias perguntas na minha cabeça, que nem pipocas estourando” (WAPICHANA, 2016). Todavia, ao serem descobertos pelo pai, outro foco de interesse é projetado pelo personagem, com um novo direcionamento para a trama narrativa.

A descoberta da desobediência de Kupai e Dum na visita da Laje do Trovão ganha repercussão e dá novos rumos à narrativa, a partir das histórias contadas pelo pai sobre os perigos do lugar quando visitado. O medo que todos tinham de serem atingidos pelas flechas de raios que desciam do céu fazia com que o cume da Laje fosse temido e o acesso proibido a todos. Com esses episódios, a narrativa dá visibilidade aos elementos que se revestem de divindade para povo de Kupai, por meio das manifestações da natureza. A majestosa presença do sol, a projeção de raios e trovões ganham a representação simbólica da dimensão do poder sobrenatural que a natureza exerce sobre o homem. Diante disso, a desobediência não poderia ficar impune:

Figura 9 - O castigo



Fonte: Wapichana; 2016

A autoridade do pai ganha o destaque da espacialidade dupla da página por meio da ilustração que se reveste de uma carga sim-

bólica e semântica. A imagem do pai em postura de advertência se sobressai com o colorido azul do cocar que sangra na página dupla e assume a extensão da sombra de Kupai, como uma projeção da autoridade do pai sobre o filho. Com a comunicação feita por meio do jogo de contraste entre os tamanhos do pai e do filho, da expressão do pai e da cor do cocar, a ilustração expande o verbal pela direta referência ao castigo, ou seja, à pena de carregar água por três dias.

Na passagem, traços e cores acionam a imaginação do leitor no preenchimento dos espaços lacunares do texto verbal, reiterando a ideia de que, segundo Graça Ramos, “O fundamental é que a ilustração cause deslocamento, provoque no leitor emoção e o faça imaginar e refletir a partir do que está narrado pelo ilustrador” (RAMOS, 2011, p. 26). A reflexão provocada nos remete à ideia de que a ilustração pode suscitar a tradição dos povos indígenas na valorização e respeito aos que são detentores da sabedoria e evocam para si a responsabilidade de repassar os ensinamentos entre as gerações. Essa camada de significados pode ser desvelada por meio da representação do cocar, na extensão e intensidade da cor como possíveis marcas dessa insubstituível autoridade que o filho deve refletir, uma possível metáfora na presença da cor azul no reflexo da sombra de Kupai.

Imagens e palavras constroem o significado da história e das histórias que perpassam toda a narrativa. Se no primeiro momento a projeção do foco estava voltado para a visão dos meninos na Laje do Trovão, a partir das indagações de Kupai sobre o banho do sol no rio, no desenrolar da história principal, o conflito narrativo ganha outro contorno. Essa mudança de rumo se dá a partir do momento que Kupai ouve uma menção à boca da noite na história contada pelo pai: “Após o jantar, papai começou a contar uma história, e justo sobre a Laje do Trovão. [...] Foi nessa noite que ouvi falar pela primeira vez na “boca da noite” (WAPICHANA, 2016). Pela via da tradição oral, as histórias ganham vida e são engendradas no imaginário do protagonista imerso na incessante busca para compreender o verdadeiro significado da boca da noite e lhe atribuir uma forma. O momento encenado revela que o ato de contar histórias obedecia não só ao ritual do tempo marcado com o encontro dos membros da família após o jantar, mas também ao ritual da escuta, momento de aprendizagem representado na imagem dos dois irmãos:

Figura 10 - A escuta



Fonte: Wapichana, 2016

A comunicação feita pelo visual intensifica o significado do verbal. A posição das personagens voltada contra à perspectiva do leitor dá o indicativo de que o elemento que os atrai não está no plano da visão, mas no sentido da audição, a escuta propulsora da imaginação: “Eu nem estava prestando atenção na história que papai contava, mas, quando falou da tal ‘boca da noite’, tratei logo de acordar todos os meus sentidos que estavam quase dormindo” (WAPICHANA, 2016). Na ilustração, o momento flagrado é enriquecido com traços característicos de uma marcação étnica, como um registro identitário das tradições culturais de um povo que se identifica nas histórias repassadas entre as gerações.

A marca da tradição oral é uma presença já anunciada na dedicatória da obra ao pai do autor, pelas referências a sua memória e aos mágicos ensinamentos. Portanto, como elemento paratextual, a dedicatória atua como liame das relações de sentido com a narrativa, pois, conforme defendem Menegazzi e Debus, “em função de contextualizar e reforçar assuntos da história” (2020, p. 46). Essa contextualização se dá pelos indícios da transmissão de ensinamentos nas histórias contadas que instigam a curiosidade da personagem que encontra na figura do pai a fonte das respostas para todas as suas indagações. Na narrativa, são os elementos dessas histórias que ganham vida no imaginário do pequeno Kupai e acionam a sua busca em compreender o universo que o rodeia. Essa trajetória de leitura

pressupõe realizar determinados afinamentos pautados no princípio de que:

Ler um livro ilustrado não se resume a ler texto e imagem. É isso, e muito mais. Ler um livro ilustrado é também apreciar o uso de um formato, de enquadramentos, da relação entre capa e guardas com seu conteúdo; é também associar representações, optar por uma ordem de leitura no espaço da página, afinar a poesia do texto com a poesia da imagem, apreciar os silêncios de uma relação à outra... (LINDEN, 2018, p. 8-9).

Em *A boca da noite*, esses afinamentos entre as poesias do texto e da imagem revelam uma atmosfera gerada pela fusão do verbal com o visual, sobretudo nas passagens que representam os sonhos e o imaginário de Kupai. As inquietações em torno de uma ideia materializada da tal boca da noite tomaram conta dos pensamentos da personagem: “Fiquei imaginando como era o corpo da noite... Pois se tem boca, tem que ter cabeça, nariz, orelha, cabelo, braços, pernas, mãos, pés... Será que essas partes são parecidas com as do nosso corpo? Porque, se tem boca, deve haver um corpo!” (WAPICHANA, 2016). De tanto pensar, durante a noite, essas respostas vieram em forma de pesadelo, como algo aterrorizador e monstruoso gerando uma outra narrativa sobre tudo o que lhe acontecera enquanto dormia. Nesse engendramento de histórias, a narrativa desvela o poder da palavra de gerar experiências vividas e sonhadas, como também produzir imagens que traduzem o inefável:

Figura 11 - A proteção



Fonte: Wapichana, 2016

Resultante do afinamento poético entre texto e imagem, a experiência de apreensão segue por uma via que supera a leitura do verbal dissociada do visual. Na passagem, após narrar os momentos de aflição e medo vividos no pesadelo com a boca da noite, o pequeno Kupai recorre à proteção da mãe: “– Calma Kupai! Mamãe está aqui. Foi só um sonho ruim! Volte a dormir” (WAPICHANA, 2016). O gesto de proteção da mãe é revestido de uma atmosfera sobrenatural na composição do cenário, na projeção das cores e nas configurações visuais, cor, traço e composição das imagens. Ao encontro dessa configuração, Graça Lima pontua: “A imagem cria a atmosfera do texto e desse modo o potencial imaginário do leitor passa por variações plasticamente distintas” (LIMA, 2008, p. 41). Emerge desse entendimento a compreensão do quanto o afinamento poético entre o texto e a imagem atua na apreensão da obra, possibilitando ao leitor preencher com mais eficiência os espaços lacunares do texto. Trata-se, portanto, de um viés de apreensão alinhado a um processo de letramento, uma vez que a formação do leitor do livro ilustrado também pressupõe um processo de letramento literário.

Na representação imagética da passagem, constituída por imagens ricas de significado, todos os elementos convergem para a criação da atmosfera onírica narrada. Para a expressão do sonhado, a luminosidade do azul celeste que reveste as personagens contrasta com a cor da noite ornamentada com o céu estrelado que embala mãe e filho. Em seus elementos constitutivos, a experiência de leitura transmitida pela imagem torna compreensível a possibilidade de ampliação ou superação do visual sobre o verbal defendida por Lima (2008, p. 41), a partir da ideia de que: “A ilustração é uma forma de arte visual que, por sua criatividade, colorido, projeção, estilo ou forma, amplia, diversifica e pode até, por vezes, superar a própria leitura do texto narrado”. Essa possível superação revela-se nos sentimentos despertados pela percepção da cor e dos demais elementos visuais que compõem a atmosfera que moldura todo o cenário. Assim, na comunicação da mensagem transmitida pelo texto, a apreensão segue pela via dupla por onde, segundo Ramos, “entram em cena tanto as qualidades intrínsecas do que é visto como as atribuições dadas por aquele que vê” (2011, p. 48). A arte da ilustração, portanto, constituiu-se desse potencial de propiciar a experiência estética, em suas formas e cores de expressar o escrito, o sonhado e o imaginado.

Integrando a composição cromática da obra, as cores convocadas atuam na estrutura narrativa, entre outros aspectos, como elementos da composição espacial e temporal. Em *A boca da noite*, após a noite de pesadelo do menino Kupai, a sequência narrativa é marcada pela presença do intenso amarelo como referência à luz de um novo dia a ser enfrentado pela personagem. Dessa forma, a interação entre palavra e imagem resulta em uma apreensão mais significativa da obra em suas diferentes nuances de cores e imagens:

Figura 12 - O dia



Fonte: Wapichana, 2016

A luminosidade produzida resulta do contraste das cores. O intenso amarelo na representação da luz do dia atua como ponto da dinâmica temporal da narrativa. Se a noite de Kupai fora marcada pelo medo do desconhecido, o novo dia trazia o conflito de enfrentar os questionamentos e a curiosidade dos que ansiavam por uma explicação acerca dos tormentos vividos pelo pequeno:

Acho que não demorou muito para o sol acordar a gente.
Que bom que tem o sol para ajudar os nossos olhos a ver tudo.
Quando levantei, vi que todos me olhavam, curiosos para saber o que tinha acontecido comigo à noite. Não teve jeito. Tive que contar com detalhes aquele pesadelo para toda a família à beira do fogo. Riram muito depois que contei. Especialmente meu pai.

Mas não deixei barato também. Olhei para meu pai e fui logo perguntando, sem rodeio, o que era a “boca da noite”? (WAPICHANA, 2016).

A repetida menção ao sol no enunciado verbal é materializada no amarelo cromático que dá cor ao cenário do dia no enunciado visual. Na transição da noite para o dia a narrativa marca a continuidade da aflição busca de Kupai em desvendar o mistério da boca da noite. No contraste das cores, a perspectiva do olhar reproduzido pela ilustração aproxima essa memória do tempo, tanto pela presença de elementos que remetem à noite, quanto pela predominância da cor que evoca a noite na composição de partes do cenário. Em consonância com as palavras de Ramos: “A imagem torna-se mais rica quando explora as potencialidades expressivas de linha, cor, forma, criando ritmos visuais. Esses elementos plásticos contribuem para estruturar a narrativa” (201, p. 146). Portanto, ao estruturarem a narrativa, essas potencialidades também auxiliam na apreensão de todas as nuances poéticas das palavras, cores e imagens que constituem a materialidade da obra.

Ainda como intervenção significativa das cores no desenrolar da narrativa, o contraste entre noite e dia também marca as ilustrações do cenário do diálogo entre pai e filho, no momento quando Kupai recebe a explicação sobre o que seria a boca da noite: “- Boca da noite é quando o sol se despede e a noite vai tomando seu lugar no mundo. A boca da noite é muito importante para a gente descansar, sonhar. Ela reúne a família para jantar e depois todos dormem juntos e a noite deixa o céu cheio de estrelas” (WAPICHANA, 2016). Descrita como um tempo de transição entre o dia e a noite, a boca da noite traz consigo o ritual da despedida do sol e da chegada da lua, representado na configuração colorida das páginas e nos elementos integrantes de cada tempo:

Figura 13 - Noite e dia



Fonte: Wapichana, 2016

Na configuração das páginas, imagens e cores traduzem os limites da marcação temporal que evocam a ideia da boca da noite. Nessa conjunção verbo visual, a imagem do pai repassando o ensinamento ao filho intensifica o sentido da narrativa: “Papai olhou pra mim e tentou me explicar enquanto terminara de se preparar para o trabalho” (WAPICHANA, 2016). A relação de sentidos com a narrativa se instaura com as imagens por meio dos ornamentos identitários do pai, sobretudo pela presença do cocar que se reveste de simbologia, um indicativo de respeito e autoridade para ensinar. Dessa forma, os ornamentos indígenas atuam na formalização de um sistema cultural na tessitura narrativa. Nesse caso, em sua função simbólica, a proposta da linguagem visual, segundo Ciça Fittipaldi, é “sugerir significados sobrepostos aos referentes, muitas vezes determinados por convenções culturais” (2008, p. 113). Assim, para além de uma mera referência decorativa, os ornamentos do pai evocam sentidos de autoridade e experiência. No contexto ficcional, é por meio das histórias contadas pelo pai que o filho vive a experiência do primeiro contato com “a boca da noite”. De palavra ouvida e pronunciada, a boca da noite passa a ser sentida e imaginada, mas só pode ser compreendida pela explicação de quem é detentor da sabedoria, para quem o pequeno Kupai direciona suas buscas por respostas.

Por essa via de desvelamento das imagens, a leitura das metáforas visuais é um profícuo caminho para a apreensão significativa das materialidades da obra. É nesse sentido que Salisbury e Styles ressaltam a atuação dos leitores na interpretação dos símbolos visuais: “não é de se surpreender que, quando confrontados com complexos textos multimodais, [...] tentem descobrir como as imagens podem simbolizar alguma coisa, ou como palavras e imagens juntas podem construir algum significado” (2013, p. 81). Na obra, a singularidade dos elementos de composição dos enunciados verbal e visual, como marcas representativas de uma tradição cultural, é determinante para que palavras e imagens conjuguem os significados da narrativa.

Algumas Considerações

A literatura infantojuvenil contemporânea requer um leitor atento, curioso, questionador e disposto a ser um coautor da narrativa. Esse leitor presente e requisitado nas narrativas é uma característica peculiar dessas histórias que trazem várias linguagens em sua estrutura. Seja a linguagem verbal, visual, das cores, da cultura, do social, do histórico. São linguagens que, em colaboração, proporcionam uma experiência estética.

No caso desse capítulo, trabalhamos com narrativas escritas por indígenas e ilustradas por não-indígenas. Uma narrativa que podemos concebê-la híbrida em sua constituição, pois são duas visões diferentes sobre a narrativa que se encontram e preenchem lacunas nas várias camadas de sentido. O texto verbal nos diz algo, a ilustração, no caso das duas narrativas: *Ypaty, o curumim da selva* e *A boca da noite*, potencializa o texto verbal, abre outros caminhos de sentidos para a história. São dois olhares que se complementam, o do escritor e do ilustrador. Não ocorre uma separação das linguagens, pelo contrário, se complementam e provocam um abertura de leitura que convida o leitor a adentrar na experiência de *Ypaty* com suas histórias e a de *Kupai* com suas aventuras.

Todos esses aspectos plásticos que são trabalhados nas duas obras tentam problematizar as possibilidades de leitura e a recepção da narrativa. Em *Ypaty, o curumim da selva*, temos a cultura e a his-

tória de um povo sendo repassada aos outros pela imagem do contador de histórias e pelo menino. A ilustração já amplia esse conjunto colocando todos dentro da voz do contador e fazendo parte dessa costura que são as narrativas orais. (2010, p. 20-21). Já em *A boca da noite*, Kupai aciona o poder de um pai, o respeito e a força que esse pai possui em relação à educação do filho. Essa relação é explorada plasticamente na ilustração, quando temos a imagem do pai em relação ao filho (tamanho); bem como a formação desse filho indígena sendo construída pela cultura do pai. (2016, p. 11-12).

A estética amazônica é repleta de cosmovisões, sejam indígenas ou não. São olhares que complementam a nossa visão como leitores desse espaço. Essas produções buscam trabalhar mais a funcionalidade que a estética. Segundo alguns escritores indígenas, “[...] atualizar o pensamento ancestral” (MUNDURUKU, 2018, p. 83); “[...] mostrar a riqueza das diversas culturas indígenas do Brasil” (WAPICHANA, 2012, p. 28); “Através da literatura, posso exercer plenamente, o direito de defender a minha cultura” (DESSANA, 2012, p. 37); “A literatura indígena cumpre o papel de resgate, preservação cultural, fortalecimento das cosmovisões étnicas” (POTIGUARA, 2014, p. 20); “Tal literatura é uma maneira de revisar a história nacional e afirmar a diversidade dos nossos povos” (KAYAPÓ, 2013, p. 31). (SANTOS; SILVA, 2021, p. 14). No entanto, a partir do momento que se trabalha mais de uma linguagem e proporciona camadas de sentido, passamos da funcionalidade à estética.

Assim, analisamos essas produções como obras literárias que vão além do preservar uma cultura ou compartilhar uma narrativa. Busca-se dar ênfase em seu papel literário, em sua estética literária que precisa ir além da primeira leitura e mergulhar nessa cultura para que possamos identificar suas peculiaridades de expressão poética.

Referências

ARAÚJO, Rodrigo da Costa. Ler, ver, tocar o livro infantojuvenil. In: **As artimanhas sígnicas do livro ilustrado contemporâneo**. Cremilda B. Couto; Rodrigo Da Costa Araújo; Tania Cristina Da. C. Gregório. (Orgs.). Universidade Federal Fluminense. Leituras em

Educação. Volume 10, 2022.

DESSANA, Jaime Diakara. Encontro dos escritores e artistas indígenas. **Revista Leetra Indígena**, São Paulo, n. 1, p. 37, 2012.

FITTIPALDI, Ciça. O que é uma imagem narrativa? In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro infantil e juvenil**: com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.

KAYAPÓ, Edson. Literatura indígena e reencantamento dos corações. **Revista Leetra Indígena**. São Paulo, n. 2, p. 31-35, 2013.

LAGROU, E.; VELTHEM, L. H. VAN. **Artes indígenas**: outros olhares. BIBANPOCS. São Paulo, 87(3):133-156, 2018.

LIMA, Graça. Lendo imagens. In: **Nos caminhos da literatura**. Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil. São Paulo: Peirópolis, 2008.

LINDEN, Sophie Van der. **Para ler o livro ilustrado**. Trad. Dorothée de Bruchard. São Paulo: SESI-SP, 2018.

MACUXI, Ely. **Ipaty – o curumim da selva**. Ilustrações: Maurício Negro. São Paulo: Paulinas, 2019.

MARTHA, Alice Áurea Penteado. Qualidade na literatura infantil e juvenil: como reconhecer na prática da leitura? IN: **O que é qualidade em literatura infantil e juvenil** – com a palavra o educador. Organizador: Ieda de Oliveira. São Paulo: DCL, 2011.

MEDEIROS, Juliana Pádua Silva. **Trouxe a chave?** As materialidades do livro interativo analógico na livro de infância, um convite a abrir as portas da recepção. Orientadora: Marisa Philbert Lajolo. Tese (Doutorado em letras). Universidade Presbiteriana Mackenzie. São Paulo, 2022.

MENEGAZZI, Douglas; DEBUS, Eliane. O design do livro de literatura para a infância: uma investigação do livro ilustrado contemporâneo. In: DEBUS, Eliane; SPENGLER, Maria Laura; GONÇALVES, Fernanda (Org.). **Livro objeto e suas arti (e)manhas de construção**. Curitiba, PR: Editora Mercado livre, 2020.

MORAES, Odilon. O projeto gráfico do livro infantil e juvenil. In: OLIVEIRA, Ieda (Org.). **O que é qualidade em ilustração no livro**

- infantil e juvenil:** com a palavra o ilustrador. São Paulo: DCL, 2008.
- MIRANDA, Marina. R...[et all] **Guardiões e Guardiãs da terra e do céu;** cartas originárias de crianças indígenas para o mundo. São Paulo: Tupiaba Projetos Originários; 2021.
- MUNDURUKU, Daniel. **O banquete dos Deuses.** Editora: Angra. São Paulo. 1999.
- MUNDURUKU, Daniel. Escrita indígena: registro, oralidade e literatura, o reencontro com a memória. In: DORRICO, Julie; DANNER, Leno Francisco; CORREIA, Heloísa Helena Siqueira; DANNER, Fernando (Orgs.). **Literatura indígena brasileira contemporânea.** Porto Alegre, RS: Editora Fi, 2018.
- OLIVEIRA, Rui de. **Pelos jardins Boboli** – reflexões sobre a arte de ilustrar livros para crianças e jovens. Rio de Janeiro, Editora Nova Fronteira, 2008.
- POTIGUARA, Eliane. A tinta, a palavra na tradição oral e a escrita em Língua indígena. **Revista Leetra Indígena.** São Paulo, n. 3, p. 17-20, 2014.
- RAMOS, Graça. **A imagem nos livros infantis:** caminhos para ler o texto visual. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011.
- SANTOS Rosivânia dos; SILVA, José André Souza. Desvendando os “nós” presentes na literatura indígena Contemporânea. In: CHRISTINA, Ramalho. (Org.). **Literatura infantil e juvenil em pauta.** Natal/RN: Lucgraf, 2021.
- THIÉL, Janice. A Literatura dos Povos Indígenas e a Formação do Leitor Multicultural. In: **Educação & Realidade,** Porto Alegre, v. 38, n. 4, p. 1175-1189, out./dez. 2013. Disponível em: http://www.ufrgs.br/edu_realidade Acesso em 23 Mar de 2023.
- THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora.** Belo Horizonte: Autêntica, 2012.
- THIÉL, Janice. **Pele silenciosa, pele sonora: a construção da identidade indígena brasileira e norte-americana na literatura.** Tese de doutoramento. Curso de Pós-Graduação em Letras. Universidade

Federal do Paraná. Orientadora: Regina Przybycien, 2006.

VELTHEM, L.H. Em outros tempos e nos tempos atuais: artes indígenas. In: N. AGUILAR, (org.). **Mostra do Redescobrimto: Artes Indígenas**. São Paulo, Associação Brasil 500 anos Artes Visuais, p. 58-91, 2000.

VELTHEM, L.H. “Evocar outras realidades”: considerações sobre as estéticas indígenas. In: **3. Colóquio de Estética da FAFIL/UFG: Estéticas indígenas [ebook]** / organizadores, Carla Milani Damiano e Caius Brandão. – Goiânia: Gráfica UFG, 2019.

WAPICHANA, Cristino. Literatura indígena e cinema. **Revista Leetra Indígena**. São Paulo, n. 1, p. 27-28, 2012.

Leituras Poéticas da Decolonialidade e da Interculturalidade

Guilherme Gitahy de Figueiredo
Greiciele Rodrigues da Costa,
Rodolfo Santos Nunes
Priscila de Oliveira Leal de Lima
Deize Martins França
Rosse Antunis O. de Araújo
George da Silva Inhumá
Thayline Carius Teixeira
Arthur Figueira do Nascimento
Maria Mírian P. dos Santos,
Raimunda Ester Pereira da Silva
Jéssica Cardoso Lopes
Márcio Augusto Silva de Souza

As aulas de Epistemologia da Pesquisa em Ciências Humanas, partilhadas no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA) de Tefé (AM), têm, nos últimos anos, se tornado um laboratório de imaginação científica, através do estudo de textos teóricos indígenas e não indígenas sobre os conceitos de interdisciplinaridade, transdisciplinaridade, decolonialidade e interculturalidade e, depois de buscar ferramentas nesta etapa, com a leitura e debate de dissertações inovadoras que apontam para novos horizontes epistemológicos. Para além do texto escrito e verbal, temos também produzido conhecimento com imagens, vídeos, músicas, poemas, artesanatos, sementes e comidas.

A presente coletânea de poemas é fruto deste fervilhante laboratório, e dialoga com obras de Edgar Morin, Manuela Carneiro da Cunha, Gersem Baniwa, Aníbal Quijano, Florêncio Almeida Vaz Filho, Jader Esbell, Walter Mignolo, Catherine Walsh, Luiz Davi Vieira Gonçalves, Bruna Zanolli, Célia Xacriabá, Yomarley Lopes Holanda, Piedade Lino Videira, Bruna Suelen Silva Barros e Luiza Maria Fonseca Câmpora. Os poemas também conversam com outros componentes curriculares, professores e estudantes do PPGICH e do Amazonas, e emergem da conexão com nossos antepassados, conhecimentos tradicionais, memórias, paixões, vivências e sonhos.

Em 14 de julho de 2023, a maioria desses poemas foi declamada durante o lançamento do livro *Amazônia Insurgente I*, realizado no evento *Cultura, Negritude e Insurgência do PPGICH*, e transmitido pela TV PPGICH. As autoras e autores sentiram a adrenalina e a plenitude de lançar aos quatro ventos a palavra que vem da mente e do coração.



Autoras e autores declamando no evento *Cultura, Negritude e Insurgência do PPGICH* de Tefé em 14 de julho de 2023.

Arabescos poéticos

Greiciele Rodrigues da Costa

Do arco à palavra, da flecha lançada, do grito de dor
Do povo de outrora, que também é agora, que também é amor
Ou do véu que cobria, em casa se recolhia, as lágrimas secava
Das tarefas do lar, do cuidado maçante, as palavras cuidava
Da opressão que moldava, da voz que não tinha, o medo dominava
Da permissão aguardada, da violência esperada, o grito abafava

Originárias, ameríndias, femininas, emudecidas
Recolhidas, ameaçadas, forçadas, escondidas
Pelo laço ou pelo ventre, aprisionadas
No lar, no trabalho ou na rua, violentadas

Na profissão, depreciadas
Na cultura, subjugadas
Na voz, silenciadas.

Emergem triunfantes e na aurora cintilam, rabiscos poéticos de
vozes esquecidas

Na proa, remam ao centro, contornando o olhar etnocêntrico
Costuram com fios culturais, um manto verde e multicolorido
Com grafismos e arabescos poéticos artesaneiam o saber
Pintam sua encantaria, cantam sua poesia e bravejam o seu poder

Na proa do movimento de descentralizar o pensamento
A educação é a ponte alicerçada para a igualdade ser encontrada
Saberes diversos e pensamentos complexos devem juntos tecer
Um paneiro de saberes, um mundo de querer e de afetos promover

Nada de Novo no Ocidente

Rodolfo Santos Nunes

Nada de novo no ocidente
O genocídio dos povos
A escravidão dos corpos
E a colonização das mentes

É tanque contra pedra
Trator contra flecha
Eles fazem da guerra uma arte
Nós fazemos da arte uma guerra

Como o xamã que segura o céu
Protegendo todos os povos da terra,
Ancião guardião da floresta...
Ribeirinho, quilombola, sem terra

E todos aqueles que ainda resistem
À escravidão da vida moderna

Façamos pedagogia como rebeldia
E rebeldia como pedagogia
Estaremos armados de antropologia
Ciência, magia e tecnologia
Eles se afirmam racionais
Então somos rítmico e poesia

Dos centros e capitais
Aos interiores e periferias
Trabalhadores, educadores, artistas...
Células decolonias
Construindo futuros ancestrais
Em um mundo colonialista

Reflexões

Priscila de Oliveira Leal de Lima

Muitos falam de Igualdade,
mas a realidade é que a colonialidade
deixou marcas na sociedade.

Feridas profundas, enraizadas
que é preciso desconstruir
para reconstruir.

Metamorfose de conhecimento
mudar, transformar os pensamentos,
aceitar o meu irmão que é diferente
pois é meu parente.

Seja de cor, cultura e crenças
costumes e Tradições.
Todos somos sUjeitos, iRmanadade
buscAndo aLterIDADE na INTERCULTURALIDADE

Alerta à humanidade

Deize Martins França

Acorda humanidade
Está a me enxergar?
Eu que sou filha ancestral
Que só sei da natureza cuidar
Acorda e veja
O que cruelmente estão a fazer.
Desmatando, me matando para o seu prazer
Acorda humanidade, que você vai fazer?
Acredita realmente que o mal cai somente sobre mim?
Quando nenhum rio for possível pescar
Quando o ar estiver difícil para respirar
Quando a natureza não puder te alimentar
O que você vai fazer?
Não, esse mal não cai só sobre mim
que sou indígena com orgulho
Cai sobre mim, sobre ti, sobre nós...
Sobre todos os pronomes que se pode imaginar.
Vai ficar calado, parado, sem nada fazer?
Depois de tudo que te relatei, vai teus braços cruzar?
Vai impulsionar a floresta derrubar?
Vai aplaudir o garimpo o rio deteriorar?
A destruição caminha e caminha a depressa
Nesse apocalipse anunciado e patrocinado
Por quem não tem outro bem além da ganância.
Mas um dia e não tardará, tu contas te dará

Que teu saber de nada valerá
Quando teu último suspiro
Apenas cinzas e fumaça sobrar.



Plantação

Rosse Antunis O. de Araújo

A farinha mais gostosa, a amarela,
Era feita em mutirão
Pra comer com peixe assado,
Frito, cozido com pirão.
De mandioca amarelinha, zé rezador e outra mais
Era dia animado, era ajuri de plantação.

A mãe natureza que ensinou
O tempo certo de plantar.
Não se planta em qualquer tempo
Pois corre-se o risco de não dar
Fatura de macaxeira, mandioca
Para o povo alimentar.

Pra natureza o tempo certo
É no início do verão
Junho ou julho é quase certo
Para pensar em plantação
Escolher o melhor terreno
Mata virgem ou capoeirão

Em sistema de rodízio,
Para a natureza não devastar
Planta um ano aqui, no outro, ali
Para a floresta se regenerar
Ajuri para roçagem, derruba e queimação
Ajuri mais animado, é o ajuri de plantação.

As famílias, logo cedo
Em nossa casa vão chegando
O ajuri como se sabe,
É todo mundo se ajudando
Homens, mulheres, jovens e crianças
Muita animação, no caminho da roça, andando

Mas antes da saída,
Tem o café, o desjejum
Pra aguentar na lida
Que não é pra qualquer um.
Uma farofa reforçada
Não me faz mal nenhum.

Já no terreno escolhido
Vai começar a plantação
Primeiro eito iniciado
Todos na mesma animação
Homens cavam, crianças espalham, mulheres plantam
É o ajuri de plantação.

Pescarias

Rosse Antunis Oliveira de Araújo

No dia a dia da comunidade é assim
Sempre tem algo a ensinar, a aprender
Brincando, trabalhando, interagindo
A gente aprende muita coisa sem perceber
Momentos, como nas nossas pescarias
Aprendo sem precisar ler ou escrever

Na pescaria do jaraqui, dos acarás
Um bom caniço, joari ou um cupim
Nos igapós fartura tinha até demais
Canoa cheia, animava o curumim
Pescador bom, era o conhecido seu Julico
No fim de tarde, trazia peixe bem fresquim.

Pesca animada, era a pesca de chapu
Nos igarapés do Meneruá, e do Macucoari
Muitas famílias reunidas, diversão
Acará Preto, jacundá e acari
De todo tipo, todo peixe no chapu
Um muquenzão, no toco do arapari.

Emoção, tinha na pesca da pescada
Peixe gostoso, cozido, assado, frito com feijão
Na madrugada, a turma toda se arrumava
Prepara a isca, a canoa e o facão
Na linha comprida, com isca de sardinha
Quem menos pegava, era chamado, panemão.

E outras tantas tinha, formas de pescar
De arco e flecha, pra pegar o mapará.

Com a zagaia facheando, pela noite
Sorte daquele que acertava um jandiar
Cuiú-cuiú, se esperava com arpão
Na boa mira, era fácil acertar.

Algumas vezes, nas nossas pescarias
Ponha timbó, pra pesca, facilitar
Planta veneno era migalhada na água
Deixava o peixe, sem poder respirar
Ficava fácil para encher as enfeiras
Aprendi muito com nossa forma de pescar!

O nosso céu ainda é azul

George da Silva Inhumá

Das fórmulas do poder, criadas para esse chão
Cobiçando as águas dos lagos, flores e sementes que aqui estão
Uma jornada finita e interrogativa, repleta de ambição.
Os rios refletem, através dos raios do sol
A infinita sabedoria do nosso povo
Que resistiu a opressão do invasor
Que ao pisar em nosso chão
Se disfarçou de descobridor
Hoje enxergamos os reflexos da história
Escrita por desconhecidos, que ao longo do tempo
Inventaram, poluíram, mataram e mancharam de sangue, nosso solo sagrado,
o nosso recanto, que tanto amamos
Se decolonizar ainda é possível
Então, retira-se do dicionário a palavra impossível
Pois o nosso céu azul, permanecerá límpido e puro
Simbolizando nossas maravilhas naturais, que aqui em baixo
Através de nossas florestas e rios, sempre serão nossas riquezas, sem iguais
Viva a sabedoria ancestral, viva a cultura popular

Vivam as conquistas e vitórias, dos nativos donos deste chão
Viva a vida e viva a ancestralidade amazônida presente em todo lugar

O falar sobre o que não dá para ser dito

Thayline Carius Teixeira

Por onde começar, se tão pouco sei falar?
O que dizer, se as palavras se distanciam?
Como expressar aquilo que não cabe nas linhas?
Como pôr nas linhas o imaginário que é tão real?

Entre os devaneios da vida, por aqui há de haver um lugar para o desconhecido

Para o desafio e para o arriscado,

Arriscado aquele que não sabemos se responderá os questionamentos ou se alcançará todos os desafios.

Mas que se propõe a olhar o gigante nos olhos e aprender com ele.

Assim como com toda a história dos povos originários,

Mas não apenas com a história, mas como o presente, do hoje e também do amanhã.

Sem se prender ao olhar para trás, mas se questionar, como viver por tantas décadas sem essa troca e atravessamento?

E ainda mais, de que maneira contribuímos para tal afastamento?

São pontos que martelam, se intensificam e se misturam com o sentimento de angústia e gratidão.

Angustia por tamanha desigualdade, discriminação, segregação e devastação, que aqueles que chegaram antes de nós, passaram, mas mais angustiante ainda é saber e ver que ainda passam.

E gratidão pela oportunidade de transformação, de entrelaçamento, de abertura e de conhecimento, que cada relato, texto, vídeo, roda de conversa proporciona.

É o sentimento que contribui à esperança de um mundo melhor.

Mas um mundo sendo o meu mundo, o seu mundo, onde a metamorfose ocorre no íntimo para depois refletir-se no coletivo.

Algo surgirá pra além do mar
Am C
E é de lá que eles virão
Am C
Com presentes e promessas
Am C
E com aquele ar
G D C
De quem não quer ficar
Am C
Mas ficarão
Am C
E mudarão sua forma de pensar
Am C
Seu jeito de andar
G D C
E até te dirão
Am C
No que acreditar
G D C
Porque eles trarão
Am C
A salvação
Am C
Virão autoridades e governos
Am C
Por um canto e outro
Am C
Dessa mão terra
Am C
Vocês vagarão
G D C
Sua casa será
Am C

Uma tal demarcação

Refrão:

Bb Cm

Mas tem rebelião na federal (2x)

Bb Cm

É o futuro ancestral

Bb

É espaço de resistência

Cm

É o intercultural

Am C

Preciso te falar de algumas coisas

Am C

De um jeito que possa me entender

Am C

Talvez você nem iria acreditar

G D C

Mas um belo dia

Am C

Algo surgirá pra além do mar.

Perfectos da vida em cores

Maria Mírian P. dos Santos

Fechados na vasta escuridão, um ponto luminoso

sinaliza o começo de uma tensa relação.

Cores não existem, já se faz a afirmação.

Sendo fabricadas pelo cérebro, talvez produto da imaginação.

Na mística de um toque de luz, o preto se traduz em cores,

de vermelho, amarelo e azul se juntando, para que tudo passe a existir.

Gotículas de água no laranja, verde, anil e no roxo

Compõem sete vidas pro arco-íris descobrir.

Ainda pequena me selaram com o rosa,
Da inconstância genética poderia ser o azul.
Nem sequer me perguntaram, é de graça para ti.
E assim, sendo eu aprendiz, do roxo e do lilás me desfiz.

Adolescente, fase difícil, o vermelho não pode usar,
Excitante, quente, para não sensualizar.
Como estigma da vida, o luto vai ter que chegar,
Então vem a morte de preto querendo te assustar.

Moça nova tem que casar, vestindo branco para a pureza confirmar.
Se não casar, no Porto deverá ficar,
Esperando o boto nas curvas do rio,
Sinuosas, quebradas, dos desencantos e desafios.

E assim, as cores se fazem na beleza da vida,
Cada cor com sua magia transformada em poesia.
Não te deixes abater e se perderes a direção
vai de verde com a esperança em busca da sua inspiração.

Partejar a arte que dá a vida

Raimunda Ester Pereira da Silva

Nos recônditos da Amazônia
Nascem sujeitos que sonham
Cercados pela liquidez das águas profundas
Grandes conhecimentos se fecundam
Saberes ancestrais são tecidos
Pelas mãos das parteiras vão surgindo

Nesta Amazônia profunda se escutam gritos
Que ressoam de mulheres que eram emudecidas
E dessas mãos calejadas

Tecem fios que anseiam serem lembradas
Narrativas se constroem
Memórias encarnadas
Pelas Mães de umbigo são guiadas

Esses saberes ancestrais são passados
De avó, mãe e filha para que no futuro
serem recordados
Esse saberes e fazeres guiam famílias ribeirinhas
Pois é a arte de partear que dar a vida.



Plantação de Ouro

Jéssica Cardoso Lopes
Rosse Antunis O. de Araújo

O ouro amazônico
É também a farinha mais gostosa,
A amarela, produzida em união, da família e em comunhão
É dia animado, é ajuri de plantação.

A mãe natureza que ensinou
O tempo certo de plantar.
Não se planta em qualquer tempo
Pois corre o risco de não dar.
Fartura de macaxeira, mandioca nosso ouro será
Para o povo alimentar e o sustento tirar.

Pra natureza o tempo certo
É no início do verão
Junho ou julho é quase certo
Para pensar em plantação
Escolher o melhor terreno
Mata virgem ou capoeirão

Seu produto final, o ouro da plantação
Ova, ovinha ou filé, você escolhe de coração.
Dizem que ela faz mal, mas bem sabe aquele
Que esse amido é de primeira
Carboidrato de excelência
Que mata a fome com recorrência

Pra comer com peixe assado,
Frito, cozido ou no pirão.
No meu prato eu mereço
O ouro da plantação.
E pra você que não gosta dela

Cola em mim, que eu te mostro a plantação
Vais ficar deslumbrado quando provar da minha produção
E deixar no passado o preconceito contra o meu ouro que vem do chão

Somos feitos de pessoas

Márcio Augusto Silva de Souza

O supra sumo da contradição, percebemos na vitória parcial da invasão
Que se estende através de tempos
Que coloca irmão contra irmão

Ao esquecer as raízes, ao perpetuar os deslizes
Fortalecemos a diretriz de dominação
Que, não se enganem, não foi obra do acaso, mero encontro destinado
Mas sim programa de subjugação

As árvores, os animais, os povos, a vida
Não nos deixam esquecer, nos lembram todo dia e o dia todo
Que todos os elementos são irmãos, são pessoas que apenas fazem ro-
dízio de posição
Os bichos são e serão pessoas, as plantas são e serão pessoas, o rio é e
será pessoa

Só mesmo a sapiência proporcionada pela ancestralidade de nossos
povos originários
Nos traria tão fina e funcional filosofia
Que nos faz entender que ECO não combina com EGO, não consoa
Nos faz entender que somos feitos de pessoas

Iara

Guilherme Gitahy de Figueiredo

Iara flor, vem das profundezas,
Da nossa dor, cada terror.
Das festas, nosso calor.
Dos nossos encontros, de amor.

Iara flor de nossas vidas,
vem com vontade, força!
Desejando entrar no mundo,
cultivar amor em nossa terra!

Vem Iara, curandeira,
do mais profundo rio.
Presente dos encantados,
semear a paz e a sabedoria!

Vem guerreira, amazona,
Com sua lança de vida!
Acalentar a esperança,
Unir os corações de Gaia!



Axé Mãe Preta: Identidade Negra no Morro da Liberdade

Marcus Vinícius Ferreira Gomes
Alexandre de Oliveira

“Quando a mulher negra se movimenta,
toda a estrutura da sociedade
se movimenta com ela.”
Angela Davis

Este capítulo tem como objetivo apresentar e refletir sobre a identidade negra nas manifestações carnavalescas da Escola de Samba Reino Unido da Liberdade. Para tanto, a imagem feminina de Mãe Zulmira Gomes será posta em relevo enquanto símbolo e ícone de uma dissidência negra que ecoa no âmbito da escola e em torno da qual a comunidade alicerça sua identidade. Historicamente as escolas de samba nasceram a partir das rodas de samba nos subúrbios cariocas, que ao longo dos anos se organizaram como grêmios recreativos, inicialmente como um espaço de fortalecimento dos laços ancestrais entre os descendentes dos africanos na diáspora, por vezes perseguidos pelo aparato de segurança do estado.

Posteriormente se transformaram em organizações culturais capazes de mobilizar uma das maiores festas populares brasileiras (Cavalcanti, 2002; Chinelli e Silva, 1993; Tureta e Araújo, 2013). Para a compreensão dessa dinâmica de organização e manifestação da cultura popular é necessário entender como a cessão de um lote de terra a uma mulher negra foi capaz de gerar um impacto secular na formação cultural da cidade de Manaus.

O bairro Morro da Liberdade, está localizado na zona sul da cidade de Manaus. Tem como bairros limítrofes Cachoeirinha, Raiz, Betânia, São Lázaro e Educandos. O bairro é conhecido por sua vibrante tradição cultural de festas populares: como os bailes promovidos pelo Libermorro Futebol Clube nas décadas de 1980 a 1990, pelas rodas de samba e pagode promovidas por artistas locais e por ser a sede da Escola de Samba Reino Unido da Liberdade.

A fundação do bairro reflete o contexto histórico e econômico que o município de Manaus estava inserido no final do século XIX.

No auge do ciclo da borracha, o então governador Eduardo Ribeiro, estimulou uma onda migratória, atraindo trabalhadores nordestinos para o estado, afim de suprir as demandas nos seringais e no acelerado processo de urbanização que a capital estava passando (Benchimol, 1999). Nesse contexto, a família Gama aportou em Manaus, e foram os primeiros a se estabelecerem na região onde atualmente está localizado o bairro Morro da Liberdade, entre eles, Joana Gama, maranhense, vodúnsi¹ e fundadora do Terreiro de Santa Bárbara, que segue a tradição do Tambor de Mina. Popularmente, a data de fundação do bairro, 4 de dezembro de 1892, é associada a data de fundação da casa de culto, definida por decreto do então Vereador Bosco Saraiva, membro-fundador da Escola de Samba Reino Unido da Liberdade. (Barbieri, 2016)

Com a expansão do processo de urbanização da cidade de Manaus, na segunda metade do século XX, por conta da sua proximidade com o centro da cidade e o recém-inaugurado Distrito Industrial, o bairro passou por um processo de crescimento exponencial que acarretou no surgimento de problemas decorrentes do processo de urbanização: aumento demográfico, saneamento básico precário, surgimento de ocupações espontâneas em áreas de risco, impactos ambientais e violência urbana. Esses foram alguns dos fatores que estigmatizaram o bairro como um lugar violento, perigoso e que “deve ser evitado”.

Um grupo de amigos insatisfeitos com a imagem estigmatizada do bairro, motivados em proporcionar cultura e lazer para os moradores locais e transformar o bairro numa referência, fundaram o bloco carnavalesco “Unidos do Morro” que no futuro se tornaria a Escola de Samba Reino Unido da Liberdade. A reunião foi realizada na Rua Santa Rosa, na casa de um dos fundadores, Pirulito (Ivamar Nascimento) e participaram da reunião Bosco Saraiva, Jairo Beira-Mar, Francisco Maciel, Vicente Neto, Mestre Kalama, entre outros. (Barbieiri, 2016; Pessoa, 2011)

O cronista manauara Simão Pessoa escreveu uma série de crônicas² referentes a história da Reino Unido da Liberdade. Foram contos e causos do cotidiano da agremiação. A compilação das crônicas

1 Termo utilizado para se referir a pessoa consagrada ao Vodum (Divindade) na tradição de matriz africana Mina Jeje ou Tambor de Mina.

2 O escritor e cronista disponibiliza suas crônicas por meio de seu blog pessoal: <http://amordebica.blogspot.com/>

permitiu a reconstrução da história da agremiação carnavalesca.

As atividades do grupo foram iniciadas por meio de rodas de samba e pagode, com artistas locais na sede do Libermorro Futebol Clube e posteriormente após a mobilização de pessoas do bairro foi fundado o “Acadêmicos do Morro” que promovia as rodas de samba na Rua Dr. Martins Santana. As rodas de samba foram meios que os fundadores encontraram de promover a sociabilidade entre os moradores do bairro, afim de estreitar os laços e fortalecer o interesse da população na construção de uma identidade em comum.

As cores da escola (verde e branco) representam a esperança e a paz, valores que a primeira diretoria desejava transmitir para os moradores do bairro. O nome Reino Unido da Liberdade é um convite à união, a solidariedade e um apelo à igualdade entre todos. O símbolo, a Coroa Imperial, representa a alteza e dignidade dos sócios, membros e torcedores da escola.



Grêmio Recreativo Bloco Carnavalesco Reino Unido da Liberdade. Arquivo Simão Pessoa.

No dia 5 de setembro de 1981 foi realizada a primeira roda de samba do novo bloco de empolgação “Grêmio Recreativo Bloco Carnavalesco Reino Unido da Liberdade”. O bloco manteve suas rodas de samba semanais enquanto se preparava para participar dos desfiles carnavalescos que aconteciam na Av. Djalma Batista, no

centro da cidade. É importante ressaltar a influência que o “Cacique de Ramos”, um tradicional bloco de empolgação do Rio de Janeiro, teve na história da Reino Unido da Liberdade. A escola, desde o seu início, teve como parâmetro o bloco carioca, desde a sua forma de organizacional até a dinâmica dos desfiles. Por bloco de empolgação o Cacique de Ramos define a si mesmo:

“[...] a noção de “bloco de embalo” era plenamente utilizada no carnaval do Rio de Janeiro. Situados entre os blocos de “sujo” e os de enredo, os de embalo ocupam um meio termo: evoluem com liberdade, sem obrigatoriedades, regulamentos ou cronometragem, mas para participar do desfile é preciso trajar a fantasia oficial ou as cores da agremiação. Possuem símbolos próprios, bandeiras, estandartes, alguns usam a expressão “grêmio recreativo” e não é incomum que tenham sede fixa e atividades fora do carnaval. Além disso, brincam ao som de bateria e de sambas autorais, ou seja, feitos especialmente para a agremiação. A partir dos anos 70, as entidades passaram a ser chamadas também de “blocos de empolgação.” (Cacique de Ramos, 2022)

Em 1982 o bloco de empolgação obteve um excelente desempenho com o samba-enredo “Espanha 82 - Brasil tetracampeão”, conquistando o terceiro lugar. No ano de 1983 o bloco homenageou o artista amazonense Moacir Andrade, com o enredo “Moacir Andrade, do Amazonas para o mundo”, o desfile mobilizou os moradores do bairro levou para a avenida 700 componentes, apesar dos adereços luxuosos e da organização na ordem do desfile, o bloco ficou em segundo lugar. Com o crescimento da participação popular, no ano de 1984 o bloco se apresentou com 800 componentes e obtiveram excelente recepção por parte dos expectadores que acompanharam o bloco até a dispersão.

A comoção popular promovida pelo bloco despertou o desejo dos moradores do Morro da Liberdade por uma sede física para bloco carnavalesco. A intensa participação da comunidade nesse processo motivou o Dep. Federal Randolpho Bittencourt (PMDB) a intermediar uma negociação com o então governador, Gilberto Mes-trinho.

A diretoria do bloco carnavalesco indicou um terreno que pertencia a Iyálorixá³ Zulmira Gomes, sacerdotisa do Terreiro de Santa

3 Termo designado à sacerdotisa do culto de matriz africana que possui influências da religião tradicional Iorubá.

Bárbara e descendente direta de Joana Gama, primeira moradora do Morro da Liberdade. Em julho do mesmo ano as obras foram iniciadas, mas ao invés da sede do bloco, foi entregue à população a Escola Estadual Antônio Lucena Bittencourt, com uma ampla quadra para a realização dos ensaios do bloco de empolgação, dessa forma, por intermédio do grupo carnavalesco, uma unidade de ensino foi inaugurada, beneficiando as famílias do Morro da Liberdade.

Contudo, era necessário, uma sede independente para a realização das atividades do bloco carnavalesco, que a essa altura já havia iniciado um projeto social de promoção da cultura popular por meio de aulas de percussão para crianças. Portanto, era necessária uma sede própria para acomodação dos instrumentos, espaço para ensaios e rodas de samba e para a promoção de projetos sociais de interesse comunitário. Num esforço conjunto entre os membros do bloco carnavalesco, foi comprado um terreno e rapidamente foi iniciado as obras de construção da quadra de samba pelos próprios moradores do bairro.



Quadra do Bloco Carnavalesco Reino Unido da Liberdade.

Arquivo Simão Pessoa

No ano de 1985 o bloco carnavalesco foi à avenida com 800 componentes num desfile emblemático com o tema “Levanta e canta, o Reino Unido vai passar”. O desfile fez referência a comoção popular do ano anterior, quando os expectadores deliberadamente decidiram acompanhar a escola até à dispersão, mesmo separados

pelo alambrado. É importante destacar que a escola nesse momento não era mais apenas um movimento popular de um bairro, ela pertencia à cidade de Manaus. Por esse motivo organicamente iniciou um processo de mobilização popular reivindicando que o bloco carnavalesco se tornasse uma escola de samba. Em agosto do mesmo ano, após uma assembleia com os membros o bloco carnavalesco passou se chamar Grêmio Recreativo Escola de Samba Reino Unido da Liberdade, com sede própria e uma quadra de samba.



Sede da G.R.E.S Reino Unido da Liberdade. Arquivo Simão Pessoa.

Em 1986, no primeiro ano desfilando na categoria escola de samba, a Reino Unido da Liberdade decidiu homenagear a memória e as contribuições do governador Eduardo Ribeiro para o estado do Amazonas. Uma justa homenagem àquele que cedeu um lote de terra no final do século XIX para a sua ilustre conterrânea Joana Gama, que viria a ser a responsável por estabelecer no estado do Amazonas o culto aos deuses africanos, venerados do outro lado do atlântico, na costa do Golfo da Guiné. Em diversos momentos, a história da Reino Unido e da Iyá Joana Gama e seus descendentes se entrelaçam. Unidos num propósito em comum: a manutenção da herança cultural afro-brasileira na Amazônia.

Mãe Zulmira Gomes: a imagem-símbolo da negritude

A escola de samba, enquanto lugar⁴, é um espaço físico, geograficamente localizado e que permite a sociabilidade entre seus membros e visitantes, assim como compõe uma rede de sociabilidade carnavalesca com outras agremiações, do mesmo perímetro urbano. Essa rede de relações promove conflitos e solidariedades, além de influenciar nos modos e usos da cidade, conforme destacou Barbieri (2016):

“Diferentes condições encontradas por cada escola nos diferentes grupos hierárquicos envolvem sociabilidades e conflitos que ultrapassam o campo festivo e transbordam nas relações cotidianas dos sambistas e em sua forma de enxergar a cidade. Tudo isso revela como o regime ritual-competitivo das escolas de samba propicia a circulação dos atores sociais que compõem esse universo por entre uma complexa rede social cheia de alianças intrincadas. Essa moldura ritual abre espaço tanto para os indivíduos que transitam por entre diferentes áreas e regiões urbanas como para a associação carnavalesca e a região em que está sediada no contexto da cidade.” (Barbieri, 2016; pg. 16)

Ao localizar e contextualizar essa rede de sociabilidade carnavalesca é possível compreender o impacto que uma escola de samba possui no imaginário popular citadino, pois por meio dos seus modos de expressão ela possui a capacidade de interferir nos modos de uso e na atribuição de significado dos espaços. A exemplo disso, foi a mobilização de um grupo de amigos que estavam interessados em combater a imagem estigmatizada do Morro da Liberdade por meio da promoção de um bloco carnavalesco.

Para Silva (2011) a imagem da cidade é construída “lenta e coletivamente”, à medida que seus habitantes vão vivenciando o cotidiano, através da relação social, espacial e representativa. Lynch (1997) possui uma abordagem de estudo da cidade a partir dos seus aspectos visuais, por suas ruas, construções e pelo seu “desenho”. Simmel (1903) analisa a cidade através das relações humanas e culturais. Esses autores desenvolveram métodos para uma abordagem de estudo do espaço urbano, contudo há uma relação “que não é apenas física ou social, mas representativa”: o estudo do espaço

4 A partir da perspectiva do geógrafo Milton Santos, “O lugar é o espaço do acontecer solidário”. Neste contexto, a solidariedade é compreendida pela realização de tarefas comuns.

imaginário, onde “o físico produz efeitos no simbólico” (SILVA, 2011 pg XXIV). Dessa maneira para compreendermos a relação imaginária dos cidadãos com sua cidade, é necessário entender os aspectos físicos naturais, os construídos, os usos sociais e as modalidades de expressão (SILVA, 2011)

As modalidades de expressão são percepções “materializadas” no espaço físico. O imaginário de uma cidade é mutável e sofre alterações num contínuo processo de construção e desconstrução, afinal, quando os cidadãos mudam a cidade muda e acompanha esse ritmo de transformação. A cidade, assim como sua estrutura nuclear, o bairro, são formados e transformados a partir da vida cotidiana, no contato com o “outro”. Segundo Bosi (1994) a vivência nos lugares forma um elo emocional que funciona como um mapa afetivo da memória, as significações dadas aos espaços são definidas pelas funções atribuídas a eles. Pode-se analisar o processo de significação do espaço, como parte do imaginário urbano.

Compreender os Imaginários Urbanos (Silva, 2011) e Memória Social (Bosi, 1994) no contexto da Reino Unido da Liberdade irá permitir a interpretação das percepções elaboradas pelos moradores do Morro da Liberdade. Que direta e indiretamente são influenciados pelas manifestações estético-expressivas que são materializadas por meio dos desfiles carnavalescos. Nesse quesito, a questão primordial é entender como o expectador é atravessado pelas diversas manifestações estético-expressivas e quais valores culturais são apreendidos a partir dessa experiência.

As manifestações populares e os processos simbólicos estão intimamente relacionados, pois, o primeiro serve como o veículo da cultura, materializando-se por meio das manifestações estético-expressivas, refletindo os valores e identidades culturais de um grupo social. Enquanto o segundo é da ordem da significação e atribuição de sentido, através dos símbolos, significados e códigos, que são utilizados como mecanismos de transmissão e interpretação cultural. Portanto as manifestações populares e seus respectivos processos simbólicos desenvolvem relações profundamente interdependentes.

A manifestação carnavalesca se apresenta a partir da interação de diferentes manifestações estético expressivas: artes visuais, literatura, música, dança, entre outras. É uma manifestação criativa que busca comunicar ou transmitir ideias, emoções e sentimentos

por meio da linguagem visual, auditiva, tátil, textual ou de qualquer outra forma sensorial, portanto, considerar a estética carnavalesca como uma manifestação estético-expressiva é reconhecer a natureza interdisciplinar dessa manifestação estético-expressiva, além de compreender as influências na percepção estética, simbólica e nos modos de representação.

Durante o processo de reestruturação da pesquisa foram realizadas visitas exploratórias a campo, no intuito de fazer um levantamento inicial, afim de identificar questões preliminares pertinentes à percepção de elementos da cultura negra por parte de moradores do bairro Morro da Liberdade. É importante destacar os desafios e percalços metodológicos para mensurar a experiência vivida, uma vez que os dados de interesse são assimilados numa dimensão subjetiva. A linguagem, como meio de expressão, será o único meio para captar a percepção subjetiva dos entrevistados, por meio do relato e das significações atribuídas à experiência vivida.

Segundo Gil (1989) a entrevista “é uma das técnicas mais utilizadas no âmbito das ciências sociais, pois permite não só a coleta de dados, mas o diagnóstico e orientação”. O objetivo da entrevista foi coletar informações sobre a percepção dos desfiles carnavalescos pelos entrevistados, de forma que seja possível interpretar aspectos da memória, imaginário e percepção racial.

A coleta de dados se deu por meio da aplicação de uma entrevista semiestruturada a quatro moradores do bairro Morro da Liberdade com idades entre 25 e 80 anos dos gêneros masculino e feminino. A entrevista foi realizada numa única sessão com cada entrevistado. O roteiro de perguntas foi dividido em dois blocos: Informações Pessoais e Imaginário e Memória. O bloco “Informações Pessoais” foi destinado a coletar informações como idade, sexo, tempo de moradia no bairro e relação com a escola de samba. O bloco “Imaginário e Memória” foi destinado a coletar informações que permitissem o mapeamento da percepção do entrevistado com relação à Reino Unido da Liberdade.

A análise de dados foi fundamentada na análise do discurso, seguindo metodologia de Nascimento (2014) que tem como base o contextualismo linguístico de Quentin Skinner e na história das ideias. O método consistiu na análise do vocabulário utilizado pelo entrevistado para descrever suas percepções e impressões e identifi-

car seus “motivos” e “intenções”. Com base no seu discurso buscou-se destacar as palavras e/ou expressões mais comuns, criando dessa forma um “vocabulário normativo” a fim de definir as categorias de análise.

A aplicação da entrevista semiestruturada compreendeu como uma etapa da pesquisa exploratória realizada para reformulação do projeto de pesquisa. Portanto, os resultados apresentados são parciais, uma vez que a pesquisa ainda está em andamento. Foram realizadas entrevistas com moradores do bairro Morro da Liberdade, onde está situada a sede da Reino Unido da Liberdade. Os dados foram coletados por meio de visitas aos entrevistados que duraram cerca de vinte minutos, as perguntas foram formuladas conforme apresentado na seção concernente a metodologia.

Entrevistado A, do sexo masculino, 50 anos, morador do bairro desde os 13 anos demonstrou entusiasmo ao falar da Reino Unido da Liberdade, apesar de nunca ter desfilado em alguma ala da escola, sempre acompanhou os desfiles como expectador. Mencionou o primeiro título da escola como um momento inesquecível, tal relato veio acompanhado de memórias no “Batuque da Mãe Zulmira”. Foram memórias de infância da participação, como visitante, dos rituais promovidos pelo terreiro da Iyalorixá. Citou ainda o título conquistado em 2019 também realizado em homenagem à Mãe Zulmira.

Entrevistada B, do sexo feminino, 27 anos, criada no bairro desde o nascimento, logo no início da entrevista, ao ter ciência que se tratava acerca da Escola Reino Unido da Liberdade questionou se o trabalho era sobre “Mãe Zulmira”, destacou os dois títulos conquistados pela escola que homenagearam a Iyalorixá. Relatou que acompanha a escola apenas durante o carnaval, mas nunca participou de nenhum desfile.

Entrevistada C, do sexo feminino, 73 anos, moradora do bairro desde os 13 anos. Participa ativamente das atividades da escola ao longo do ano, ressaltou o orgulho que sente em ser parte da escola, informou que participa dos desfiles juntamente com seus filhos todos os anos. Destacou o primeiro título da escola em homenagem à “Mãe Zulmira”, relatou a importância da Iyalorixá para a escola, mas destacou que nunca frequentou o lugar de culto, pois pertence à Igreja Católica Apostólica Romana. Lamentou a falta de desfiles

durante a pandemia do COVID-19, e destacou que a escola “está a pleno vapor” para o carnaval de 2023.

Entrevistada D, do sexo feminino, 77 anos, moradora do bairro desde os 17 anos. Informou que não possui relação com a escola de samba e destacou que apenas poderia relatar o que viu durante o período de preparo para o carnaval. Relatou as memórias dos ensaios de ruas, enquanto a bateria desfilava pelo bairro, apresentando os enredos. Destacou que era um momento que toda a família se reunia para acompanhar. Durante seu relato citou que a escola já cantou sobre o “Batuque de Mãe Zulmira”, ressaltou que não frequentava, mas que já havia participado de algumas cerimônias religiosas.

No âmbito dos Imaginários Urbanos a presença de uma escola de samba impacta diretamente na percepção cidadina dos moradores do seu entorno, uma vez que os desfiles carnavalescos podem ser compreendidos como modalidade de expressão, pois revelam os anseios daquela comunidade, considerando que o processo de escolha dos enredos se dá por meio da escolha popular, conseqüentemente o enredo que mais se alinha aos anseios daquela comunidade será escolhido. Na fala de todos os entrevistados, mesmo aqueles que não eram ativos nas atividades da escola de samba, foi possível perceber um certo orgulho, ou satisfação, pois se sentem parte da escola, por morarem na comunidade.

É importante destacar a menção unânime dos entrevistados à “Mãe Zulmira” como imagem-símbolo da escola, foi interessante observar que a menção à Iyalorixá foi fortemente associada à escola de samba, principalmente à conquista dos títulos, que coincidentemente, os sambas enredos dedicados à sacerdotisa levaram a escola a ganhar o título de campeã do carnaval manauara nos anos de 1989 e 2019.

Durante a pesquisa exploratória foi realizado o levantamento das letras dos sambas enredos, sendo muito recorrente a menção à sacerdotisa, corroborando a hipótese de que “Mãe Zulmira” se constitui como o imagem-símbolo da Reino Unido da Liberdade. Sendo importante destacar que a nova sede da escola de samba recebeu o nome de “Terreirão do Samba Mãe Zulmira Gomes”, eternizando a memória dessa importante líder religiosa do bairro Morro da Liberdade.

Interessante observar que o Carnaval, enquanto espaço de manifestação estético expressiva, permite que outras racionalidades

possam coexistir juntamente com a racionalidade ocidental hegemônica. Através da sociologia das ausências e emergências (Santos, 2010) é possível perceber que apesar de toda repressão judaico-cristã historicamente arraigada na sociedade brasileira, as manifestações populares atuam como meios de resistência para outras racionalidades. Ao alargar o presente para acomodar novas narrativas, a pluralidade do carnaval permite que outros saberes simbólicos, outras práticas possam se estabelecer como alternativas possíveis.

Ao abordar memória e imaginário negro nos seus desfiles, a Reino Unido da Liberdade rende homenagens à “Mãe Zulmira”, uma importante líder religiosa do bairro Morro da Liberdade. No enredo “Mãe Zulmira: o amanhecer de uma raça” a Iyalorixá é saudada “Epahey é Mãe Zulmira, o amanhecer dessa nação!”. Simbolicamente a sacerdotisa encarna em si toda a representação da cultura negra trazida por africanos na diáspora, sendo reconhecida não apenas pelos enredos da escola de samba, mas apontada pela comunidade como imagem-símbolo da escola.

Mãe Zulmira enquanto imagem-símbolo possui uma força capaz de ultrapassar as convenções hegemônicas, e se estabelece como um símbolo dissidente, para além do que é posto pelo centro, tal símbolo é evocado a partir da periferia do conhecimento, a partir de uma outra racionalidade, ele é apontado a partir das manifestações populares. É importante destacar que o percurso metodológico direcionou a essa conclusão, sendo um resultado posto pelo próprio processo de pesquisa.

Isto porque são as mães pretas que deram e continuam alimentando e criando as estratégias de resistência que tem permitido ao povo preto viver a diáspora. Mulheres pretas, como Mãe Zulmira, invisibilizadas pelos aparatos hegemônicos de poder (políticos e epistêmicos), contribuem para que a trajetória da cultura negra permaneça viva e sedimentada como possibilidade de um mundo possível e que se configure para além da dor e da morte. Neste sentido, o espaço para tais vivências não poderiam ser outros que não fossem o lugar da celebração e da festa, onde samba e terreiro transmutam-se de ausências e silêncios em presença eufórica e feliz.

A partir deste marco duas novas possibilidades de pesquisas se desvelam: a investigação e aprofundamento de Mãe Zulmira enquanto imagem-símbolo da Reino Unido da Liberdade e o aprofun-

damento na análise dos sambas enredos que possuem relação direta com a diáspora africana.

Mãe Zulmira: o Amanhecer de uma Raça – 1989



Mãe Zulmira Gomes, Iyálorixá do Terreiro de Santa Bárbara. Arquivo Simão Pessoa

Pessoa (2011) acompanhou todo o processo de elaboração do desfile e destacou os pontos principais. O carnaval de 1989 foi o último desfile orquestrado pela primeira diretoria da escola de samba. O desfile foi planejado durante o ano de 1988, ano do centenário da “Abolição da Escravatura”. Na oportunidade a diretoria decidiu aproveitar a ocasião para homenagear as matriarcas Joana Gama e Zulmira Gomes, Iyálorixás do Terreiro de Santa Bárbara, localizado no encontro entre a Rua São Benedito e Av. Adalberto Vale. As sacerdotisas representam a força ancestral africana na diáspora brasileira.

O carnavalesco responsável por traduzir a história e a contribuição dessas duas matriarcas para a cultura afro-brasileira na Amazônia foi Carlos Fernandes, o Shangai. Um artista plástico com larga experiência no carnaval carioca, exposições individuais e coletivas. Foram seis meses de trabalho envolvendo mais de 200 pessoas na confecção de oito carros alegóricos, três tripés e diversas fantasias e adereços. A preparação para o desfile ultrapassou os limites da escola e envolveu toda a comunidade que vivia nas adjacências da quadra de samba.

O desfile foi dividido em sete setores. O primeiro intitulado “África”, apresentou a comissão de frente “Guerreiros da Vida” e o abre-alas “Axé – A Bonanza Negra”, representando a força vital e a energia que emana do continente africano e repercute sobre seus filhos espalhados pela diáspora atlântica. A coroa imperial, símbolo da escola, estava adornada com representações de 11 orixás⁵. Seguiam-se as alas “Continente Negro”, representando o “Banzo”⁶ o carro alegórico “África”, representava o continente-mãe, não apenas dos negros, mas o berço da humanidade. As alas “Brasil Negro” e “Sorriso Negro” visualmente representavam o Oceano Atlântico e simbolicamente afastava o setor “África” do “Novo Mundo”. Na bateria, os percussionistas estavam fantasiados de Ogans, sacerdotes dos diversos cultos de matriz africana que são responsáveis pela evocação das divindades através dos diversos instrumentos de percussão e pela entoação das “cantigas-encantamento” durante os momentos de culto.

O segundo setor foi intitulado “Axé ao Sol do Novo Mundo”, um carro alegórico iniciava o setor representando a mestiçagem cultural e racial na diáspora. Foi seguido pela ala “O Sol”, composta por crianças que representavam as potencialidades do futuro e a ala “Axé”, que representava uma saudação à humanidade.

O terceiro setor “Realeza Negra” foi composto pelo primeiro casal de mestre sala e porta bandeira, fantasiados de monarcas africanos. O quarto carro alegórico “Cabeças Coroadas”, foi confeccionado em honra à memória das famílias reais africanas que foram escravizadas na diáspora. Seguido pelas alas “Festa do Divino” e “Nobreza Negra”, ambas representando a realeza africana. O tripé “Um canto à liberdade” e a ala “Liberdade”, que homenageava Zumbi dos Palmares.

O quarto setor “Casa de Mina”, apresentava o segundo tripé, “Boi do Maranhão”, e as alas “Bumba Meu Boi” e “Mulher Rendeira”, ambas referências culturais às raízes de Mãe Joana Gama, seguidos pelas alas “Nação Negra” e “Joana Gama”, representando os primeiros moradores do Morro da Liberdade.

O quinto setor “Iniciação”, apresentava o quinto carro alegórico “Banho de Iansã”, representando a purificação pela qual passa o neófito iniciado nos mistérios sagrados. Seguidos pelas alas “Iaôs”,

5 Divindades do panteão Yorubá, nação indígena africana, presente na Nigéria, Benin e Togo.

6 A palavra Banzo, originária do quimbundo é um conceito que representa o sentimento de melancolia e nostalgia vivenciado por negros africanos ao se depararem com os horrores da diáspora. (Oda, 2008)

uma homenagem a todos os afoxés do Brasil, “Bruxos”, fazendo referência aos sacerdotes do culto, “Misticismo” fazendo referência ao processo de sincretismo religioso na diáspora e finalizando o setor, o segundo casal de mestre sala e porta bandeira, fantasiados de orixás.

O sexto setor apresentou a ala “Oferendas” e o carro alegórico “Ritual das Oferendas” representando os rituais do Candomblé⁷. Seguido pelas alas “Barca da Misericórdia” e “Trabalhando nas Minas”, representando o trabalho negro na diáspora. A ala “Mercado do Destino” representando a transformação do humano em mercadoria, além de fazer referência a Ifá⁸. A ala “Moendas” representou o trabalho nas lavouras e no campo, a ala “Vendedores de Mercado” abordou sobre os vendedores de tabuleiros na cabeça e a ala “Baianas de cheiro” representou a purificação de todas as raças.

O sétimo e último setor “Ogans – o canto dos Deuses” trouxe o sexto carro alegórico “Ogans de Iansã”, simbolizando a abertura das portas do Orun⁹, através das “cantigas-encantamento” entoadas por esses sacerdotes. Através desse chamamento as divindades podem passar do Orun (céu) para o Ayê (terra) e vim comungar com os seus devotos. Seguido pela ala “Show”, composto por assistas, seguido pela ala “Semente Viva”, homenageando a festa de São Sebastião¹⁰, a ala “Mãe do Morro”, homenagem a Santa Bárbara (santa católica sincretizada com o orixá Iansã), seguida pelo casal de mestre sala e porta bandeira mirim, a ala das “Baianas” fantasiadas de Iansã e o último carro, “Palácio Mágico de Mãe Zulmira”, trazendo a própria Iyálorixá à avenida do samba.

Esse desfile emblemático do carnaval manauara mobilizou 4 mil componentes e conquistou para a Reino Unido da Liberdade o primeiro título de Campeã do Carnaval no grupo de elite do carnaval manauara.

7 Religião de Matriz Africana que se subdivide em nações, cada uma responsável pela manutenção litúrgica e cultural de alguma etnia indígena africana. As principais nações são Ketu, de origem Yorubá, Congo-Angola, de origem no tronco Bantu e Jeje, de origem Fon.

8 Divindade do panteão Yorubá detentor da sabedoria e o único Orixá que conhece o destino de todos os seres humanos.

9 Orun é o termo Yorubá que representa o “céu”, a contraparte metafísica do mundo em que vivemos. O Orun é composto por nove seções, e nelas vivem os Orixás, os ancestrais, forças míticas e Olodumare, o Deus Supremo. Segundo os Itans (mitos), Iansã recebeu o título de Oyá Mesan Orun, a dona dos nove Orun.

10 Na tradição Mina Jeje a Festa de São Sebastião marca o início do ano litúrgico para uma comunidade religiosa.



Tambores, Crenças e Costumes Afro-Brasileiros – A Benção Mãe Zulmira – 2019

Em comemoração aos 30 anos do primeiro título da escola, a Reino Unido decidiu homenagear a memória de Mãe Zulmira Gomes, que havia falecido no ano de 2007. Para traduzir por meio de manifestações estético-expressivas, foi convidado o carnavalesco e artista plástico parintinense Zilkson Reis.

O desfile foi televisionado e a análise se deu por meio do registro audiovisual do desfile. A escola adentrou o sambódromo com 4.300 componentes, 300 integrantes na bateria, 26 alas e 3 carros alegóricos.

A comissão de frente é composta por bailarinos que representam os negros escravizados que atravessaram o atlântico, os bailarinos dançam amordaçados representando a opressão que os africanos sofreram na diáspora, ao longo da evolução da performance surgiram feitores que chicoteiam os componentes, essa foi a única representação de violência ao longo do desfile, em seguida é apresentado o primeiro tripé, uma representação de um navio negreiro para onde os dançarinos voltam ao concluir a performance.

O primeiro casal de mestre sala e porta bandeira representam a entrega dos povos africanos para a escravização, fazendo uma relação ao corte abrupto dos laços familiares, afetivos, de pertencimento. Seguido pela ala das Baianas “As belezas da terra que deixei para trás”, representando as riquezas naturais presentes na África, sentimento de saudade e melancolia, muito similar ao banzo representado no desfile de 1989.

Em seguida entrou na avenida o carro abre-alas “Aporteí, colori: matiz negro sobre o solo brasileiro”, o carro possui a tradicional coroa imperial, símbolo da escola, cercada por representações de uma pessoa indígena, branca e negra, fazendo alusão ao processo de miscigenação brasileiro. Seguida pela ala das crianças, “A miscigenação das raças aos olhos puros dos erês¹¹” que também representam o processo de miscigenação das raças. A ala “filhos da terra” representa os povos indígenas que já habitavam a América antes da chegada dos colonizadores. Seguida pela ala “Os exploradores da terra” que representam os colonizadores portugueses. Na sequência a ala dos Jesuítas “Em nome do pai, do filho e da dominação, amém”.

A bateria furiosa “Ogans: Os guerreiros da liberdade”, representa a força negra capaz de resistir e lutar por sua liberdade. Seguida pela ala coreografada, representando os feitores e algozes, a ala fez referência ao sistema punitivo característico do período colonial e escravocrata. O segundo casal de mestre sala e porta bandeira “A Abolição” representam a assinatura da Lei Áurea, dispositivo legal que “aboliu” a escravidão em todo o território nacional.

Como homenagem à herança cultural trazida pelos diversos povos africanos para a América, a ala “Herança linguística: é bantu, é guerreira, é yorubá, é brasileira”, aborda sobre as influências linguísticas que moldaram o português brasileiro. Seguida pela ala “Herança que se veste, herança que não se mede”, uma celebração da influência do vestuário e indumentárias africanas na cultura brasileira. A escola apresenta dois bonecos cenográficos para representar as baianas, como alegoria especial a fim de proporcionar movimento e harmonia visual ao longo do desfile da escola.

A décima ala “Herança alimentar: temperos e aromas de além-mar”, aborda sobre as influências das diversas culturas africanas na

11 Erê é uma categoria de encantado que possui íntima relação e afinidade com os aspectos mais puros e infantis de uma pessoa.

culinária brasileira. A ala foi seguida pelos destaques “Rainha Gay” e “Mulata”, como representação da diversidade. A décima primeira ala “A força do milho e o encanto da cocada”, representando a herança culinária adquirida pelo processamento dos alimentos. Seguida pela ala “Acarajé: o sabor da fé”¹², representando a culinária litúrgica, característica das religiões de matrizes africanas.

Na sequência o segundo carro alegórico foi apresentado, “Herança Cultural: relicário de uma raça”, representando o processo de integração do povo preto à sociedade brasileira que deixou impressões permanentes da cultura africana na identidade brasileira. A alegoria foi seguida pelos casais mirins e a ala “Africanidades e as festas populares brasileiras”, representaram as diversas festas da cultura africana que influenciaram diretamente na cultura brasileira, como bumba meu boi, congado, entre outras. Na sequência se apresentou a velha guarda da escola de samba, representando o respeito à senioridade, valor civilizatório presente nas diversas culturas africanas.

“O Maracatu” foi o tema da ala seguinte, homenageando essa importante manifestação popular, inspirada nas congadas, cerimônias de coroação dos reis e rainhas do Reino do Congo. Seguido pela ala “Afroxé”, homenageando a manifestação popular tradicional do estado de Pernambuco, de origem “profano-religiosa” embalada pelo ritmo ijexá. Através dos Afroxés (ou Afoxés) as cantigas religiosas tomavam as ruas. Logo em seguida a escola rende homenagem a um dos maiores afroxés do país com a ala “Filhos de Gandhi”. A ala “Timbalada” fez referência ao grupo baiano fundado pelo percussionista Carlinhos Brown, uma das referências das música afro-brasileira. A escola finaliza o setor com a exibição de dois bonecos cenográficos, um representando um “malandro” e o outro “nega maluca”, ambos presentes no imaginário carnavalesco, contudo sendo necessário uma contextualização sobre suas reais representações. A ala “Show” e a ala das passistas representam o samba, ritmo originado do batuque africano.

No setor seguinte a ala de abertura é “Candomblé”, representando a força ancestral negra, mantida na tradição dos cultos aos deuses africanos. A ala seguinte, “Umbanda: uma louvação de amor”, religião brasileira que sincretiza com elementos afro-ameríndios, ca-

12 Nas tradição do candomblé de origem yorubá, o Acarajé – AKARA (bola de fogo) JĒ (cozer), é uma comida votiva do Orixá Iansã. Deusa dos raios, dos ventos e das tempestades.

tólicos e espíritas. A ala seguinte, “Mistérios e Magias na Kimbanda”, religião de origem Bantu¹³ que possui elementos afro-ameríndios, católicos e espíritas, foi representado pela escola como sendo o polo negativo da Umbanda, pois atua com “magia negra”. A ala é seguida por mais dois bonecos cenográficos que representam “Os filhos e pais de santo”, seguido pela ala “Os filhos da fé”, representando os filhos de santo de uma comunidade religiosa.

E encerrando o desfile o terceiro e último carro alegórico “Orun: moradia divina”, representando o Orun o mundo espiritual, local de morada do Deus Supremo Olorun (Senhor do Orun) ou Olodumare. A alegoria é composta por imagens de diversos orixás, dando destaque a Oxalá, que segundo os mitos de origem yorubá foi o responsável pela criação do homem.



Carro Alegórico Abre Alas. Foto: Manauscult

Vozes Dissidentes e Identidade Negra

O carnaval é umas das manifestações populares tradicionais no cenário das festas promovidas pela cidade de Manaus. Considerando que o desfile das escolas de samba, apresentam em sua forma, diversas manifestações estético-expressivas sobrepostas, pois gravitam em torno de um tema central, desdobrado num “samba-enredo”, ritmado e harmonizado a partir de instrumentos de percussão, e materializado plasticamente por meio de alegorias, alas e estruturas

¹³ A palavra KIMBANDA de origem Bantu significa curandeiro, ou aquele que se comunica com o infinito (Kalunga).

(Cavalcanti, 2002). Esta construção harmônica e estruturada pode ser compreendida como uma composição polifônica, formada a partir de diferentes manifestações estético-expressivas e constructos culturais, capazes de produzir significados. A partir da análise dessas manifestações estético-expressivas e seus respectivos aspectos simbólicos pretende-se estabelecer um percurso epistemológico para a compreensão da representação da identidade negra na diáspora pela Reino Unido da Liberdade.

É importante reconhecer a escola de samba, enquanto espaço de produção cultural, de saberes e de vivências, portanto, detentora dos saberes populares. A dinâmica de produção do conhecimento numa escola de samba acontece de forma contínua, a partir da interação dos seus componentes, nas construções discursivas por meio dos enredos, das produções artísticas, das alegorias, das harmonias musicais e do espetáculo. As manifestações estético-expressivas das escolas de samba, transmitem um saber e esse conhecimento é socialmente, politicamente e racialmente localizado. Portanto, para instrumentação da presente pesquisa, a Reio Unido da Liberdade será reconhecida como um “quilombo revelado”, a partir da perspectiva dos estudos de Nascimento (2002):

“Objetivamente, essa rede de associações, irmandades, confrarias, clubes, grêmios, terreiros, centros, tendas, afochês, escolas de samba, gafeiras foram e são os quilombos legalizados pela sociedade dominante; do outro lado da lei se erguem os quilombos revelados que conhecemos. Porém tanto os permitidos quanto os “ilegais” foram uma unidade, uma única afirmação humana, étnica e cultural, a um tempo integrando uma prática de libertação e assumindo o comando da própria história. A este complexo de significações, a esta praxis afro-brasileira, eu denomino de quilombismo.” (Nascimento, 2002; pág. 337)

Para o autor, os quilombos, enquanto redutos de sobrevivência negra durante o período colonial, serviram como espaços de resgate identitário, fortalecimento de vínculos afetivos e sociais, espaço de fomento para a liberdade e dignidade de africanos escravizados na diáspora. Inicialmente surgiram espontaneamente como resultado da resistência ao sistema colonial e com o passar do tempo se estabeleceram como estratégias de ré existência na diáspora. Assim, o quilombismo se estabeleceu como forma de organização social

“cujas raízes estão entranhadas na história, na cultura e na vivência dos afro-brasileiros” (Nascimento, 2002).

O modelo quilombista vem atuando como idéia-força, energia que inspira modelos de organização dinâmica desde o século XV. Nessa dinâmica quase sempre heróica, o quilombismo está em constante reatualização, atendendo exigências do tempo histórico e situações do meio geográfico. Circunstância que impôs aos quilombos diferenças em suas formas organizativas. Porém no essencial se igualavam. Foram (e são), nas palavras da historiadora Beatriz Nascimento, “um local onde a liberdade era praticada, onde os laços étnicos e ancestrais eram revigorados” (1979: 17). Esta estudiosa mulher negra afirma ter o quilombo exercido “um papel fundamental na consciência histórica dos negros” (1979: 18).” (Nascimento, 2022)

Ao analisar os sambas enredos da Reino Unido da Liberdade, é possível reconhecer os elementos e a influência da cultura afro-brasileira na construção de um discurso afro amazônico, pois reconhece (e faz referência) aos negros na diáspora e seus elementos culturais, com certa ênfase na religiosidade de matriz africana. A fundação da Reino Unido da Liberdade se deu num bairro socialmente estigmatizado, que apesar de estar próximo à área central da cidade de Manaus, é marcado pela violência e marginalização por conta dos supostos índices relativos à criminalidade, entretanto sem respaldo qualitativo quanto a essa percepção (Barbieri, 2016), portanto, o estigma é reforçado numa dimensão simbólica.

A escola foi fundada em setembro de 1981 em uma reunião de amigos com o intuito de mudar a imagem estigmatizada que o bairro tinha. Com o passar dos anos a escola venceu concursos carnavalescos, até ser alçada ao Grupo de Elite, composto na época de ingresso, por 6 (seis) agremiações. No carnaval de 1989 a escola conquistou seu primeiro título como Campeã do Grupo de Elite com o Samba Enredo: “Mãe Zulmira, o amanhecer de uma raça”, sendo apontado como “o melhor samba que Manaus ouviu até hoje” (Salles, 2008). Partindo do conceito de quilombismo apresentado por Nascimento (2002) no momento em que a Reino Unido da Liberdade se organizou como um local onde a liberdade é praticada, os laços étnicos e ancestrais são celebrados e esses mesmos laços atuam no sentido de fortalecer e reforçar a consciência do negro, esse espaço pode ser compreendido como um quilombo.

Referências

BARBIERI, R. J. O. **Carnaval em Manaus (AM) : A cidade e suas escolas de samba.** Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Filosofia e Ciências Sociais, Programa de Pós-Graduação em Sociologia e Antropologia. Rio de Janeiro, 2016. Disponível em https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3737746 Acessado em 25 de junho de 2023.

BENCHIMOL, S. **Amazônia: formação social e cultural.** Manaus. Editora Valer, 2009.

BOSI, E. **Memória e sociedade: lembranças de velhos.** 3ª Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1994.

CAVALCANTI, M. L. V. C. **Os sentidos no espetáculo.** Revista de Antropologia v. 45, n. 1, p.37-78, 2002. disponível em <https://www.scielo.br/j/ra/a/9gSVr7CXrHszF9HYwwfD4VC/?lang=pt#>. Acessado em 13 de junho de 2023.

CHINELLI, F.; SILVA, L. A. M. **O vazio da Ordem: relações políticas e organizacionais entre as escolas de samba e o jogo do bicho.** Revista do Rio de Janeiro nº 1 [5]. Rio de Janeiro: UERJ/CEP-Rio, 1993, p. 42-5 disponível em: forumrio.uerj.br/documentos/revista_12/12_mediacoas_FilippinaChinelli.pdf Acessado em 13 de junho de 2023.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999

LYNCH, K. **A imagem da cidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1997

NASCIMENTO, A. **O quilombismo.** 2ª Ed. Brasília; Rio de Janeiro: Fundação Cultural Palmares/ OR Editó, 2002.

NASCIMENTO, M. **Do discurso à Cidade: políticas de patrimônio e a construção do espaço público no Centro Histórico de Manaus.** Tese de Doutorado defendida no Rio de Janeiro, em 2014 – Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro – PUC-Rio. Programa de Pós-graduação em Design.

PESSOA, S. **Blog Amor de Bica,** Manaus, Abril de 2011. Disponível

em: [http:// amordebica.blogspot.com](http://amordebica.blogspot.com). Acessado em 25 de junho de 2023.

SALES, Daniel. **É tempo de sambar: história do carnaval de Manaus (com ênfase às escolas de samba)**. Manaus: Editora Nortemania. 2008.

SANTOS, B. S. **A gramática do tempo: para uma nova cultura política**. São Paulo: Cortez, 2010.

SANTOS, M. **A natureza do espaço: Técnica, tempo, razão e emoção**. Ed. Editora da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2006.

SILVA, A. **Imaginários Urbanos**. São Paulo: Perspectiva; Bogotá: Convênio Andres Bello, 2001.

SIMMEL, G. **As grandes cidades e a vida do espírito (1903)**. Rio de Janeiro: Mana. v. 11, n 2, Outubro 2005. Disponível em: <https://bit.ly/3A1yRVm> – Acessado em 21 de setembro de 2023.

TURETA, C., & ARAÚJO, B. F. V. B. de .. (2013). **Escolas de samba: trajetória, contradições e contribuições para os estudos organizacionais**. *Organizações & Sociedade*, 20(64), 111–129.

<https://doi.org/10.1590/S1984-92302013000100008>. Disponível em <https://www.scielo.br/j/osoc/a/fcWnCxgSvqbC6SyRdQWtxBN/#-ModalHowcite> Acessado em 25 de junho de 2023.

Varadouros insurgentes

Autobiografia: o lugar de onde falo e escrevo

Shirley Cristina Amador Barbosa

Introdução

Falar de abordagens autobiográficas em Grada Kilomba, me faz trazer para esse debate a minha realidade, e o meu caminhar escolar e acadêmico, especificamente no campo da ciência da educação, onde tento estabelecer um diálogo entre minha identidade de mulher negra quilombola e a identidade de pesquisadora o que me compete refletir e escrever sobre o grupo social do qual faço parte, apresentando ao leitor o lugar de onde falo, evidenciando a relação de sujeito e objeto nas pesquisas que desenvolvo.

Sou habitante do território amazônico, especificamente de uma comunidade quilombola localizada na ilha do Marajó¹ município de Salvaterra, Estado do Pará, lugar em que tenho o meu umbigo plantado, o qual me possibilita apresentar como tese para nossa reflexão, o protagonismo das mulheres quilombolas na busca por emancipação e direitos. Em nosso município elas encabeçaram o movimento pelo reconhecimento e titulação das terras quilombolas. Isso marca a minha trajetória como aprendiz, pois cresci vendo minha mãe atuando no movimento social, assim como as outras mulheres que se mobilizavam em favor da equidade de gênero, da lei de livre acesso e em defesa dos nossos territórios.

Minha escrita é extremamente inspirada na convivência com essas mulheres, que são para mim, exemplo de resistência, força, e coragem para enfrentar as adversidades e dificuldades da vida. Elas são as guardiãs da ciência do nosso território. São mulheres ativas, participativas, que enfrentam muitos desafios para criar seus filhos, administrar os escassos recursos econômicos que dispõem, e além disso, desenvolver uma variedade de atividades, desempenhando

¹ A Ilha do Marajó é considerada a maior ilha costeira brasileira, é o maior arquipélago flúvio-marítimo do mundo. Nesse território, há quase 104.606,9 quilômetros quadrados. Conta com 16 municípios, entre os quais Salvaterra é um dos que figura como um polo comercial e turístico, com cerca de 20 mil habitantes, dentre os quais 62% residem na zona rural (PERES, 2018, p.62)

importantes papéis na linha de frente das comunidades remanescentes de quilombos da Ilha de Marajó.

O Marajó, é um território de resistência e história, que articula uma rede de 17 comunidades intituladas como remanescente de quilombo e Vila União/Campina, comunidade a qual pertence uma delas. Segundo a Fundação Cultural Palmares, o Estado do Pará é o quarto Estado do Brasil, com maior número de populações quilombolas. No Município de Salvaterra, conforme a Coordenação Estadual das Associações das Comunidades Remanescentes de Quilombos do Pará (MALUNGU), e o Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia (2006) existe um número significativo de comunidades remanescentes de quilombos neste Município.

Essas comunidades quilombolas, vem resistindo as diversas formas de opressão, lutando pela titulação da terra, por melhoria educacional e resistindo com suas práticas culturais. No Marajó, as comunidades quilombolas enfrentam diferentes situações em seu cotidiano, mas a demanda principal é o território. Sendo este o motivo de conflitos entre quilombolas e os fazendeiros, “ os quais passam suas cercas dentro das propriedades coletivas, impedindo a população de usufruírem do bem mais precioso que é a terra, os rios, lagos, igarapés, campos naturais, que se configuram como meio de subsistência desses povos”. (BARBOSA, 2020, p.102).

O que une os moradores dessas localidades, é a busca por direitos, renda, saúde e educação. O que os quilombolas querem é ser ouvidos, almejam ter o território titulado. Trouxe essas demandas, pois não deixo de pensar que essas questões me competem no momento de elaborar a minha posição como pesquisadora e quilombola. Isso coaduna com as perspectivas contidas nos escritos de Grada Kilomba, que propõe pensar as populações negras, as mulheres negras como sujeitos de direitos, assim evidencia a necessidade de enunciação da fala, como meio de se libertar dos aprisionamentos da ordem colonial, reivindicando o direito de escrever sobre nossa realidade com nossas próprias palavras, exigindo respeito aos subalternizados .

Assim, Kilomba, nos convoca a romper com os construtos do padrão hegemônico, que estabeleceu lugares e formas de dominação, que traduz a exclusão e silenciamento das populações negras, como recorte nesse texto, as mulheres quilombolas, que por muito tempo, ficaram de fora das histórias escritas, e de outros espaços que nos

foram negados. Nessa perspectiva, “falar sobre essas posições marginais, evoca dor, decepção e raiva. Elas são lembretes dos lugares onde mal podemos entrar, dos lugares nos quais dificilmente “chegamos”, ou não podemos ficar[...]Tal realidade deve ser falada e teorizada (KILOMBA, 2019, p. 57).

É por isso que, a partir do momento em que conseguimos adentrar e ocupar os espaços de produção de conhecimento formal como a universidade, mostramos a nossa presença e resistência para nos firmarmos enquanto sujeitos de direitos, demonstrando a relevância dos nossos saberes, do nosso território, das nossas vivências. Isso representa uma forma de ampliar a participação feminina, e significa também um exercício de fala e reposicionamento que evidencia uma longa caminhada por emancipação, com tentativas de rupturas com o estrato social branco, racista, classista, machista que ainda permanece intacto em nossa sociedade.

De acordo com Chingore (2021,p.8) há uma constatação do poderio masculino no âmbito da produção do conhecimento, essa autoria se reverbera no meio acadêmico, e sinaliza para a importância de uma reflexão a qual conteste o silenciamento feminino, e que aponte para relevância do empoderamento que se apoia nas mais distintas formas de reação contra as opressões. Ao longo das mudanças ocorridas na sociedade, a mulher deixou de exercer atividades somente no âmbito interno do lar, os serviços de babá, lavadeira, o trabalho na roça, (não que essas atividades deixe de ter importância e seja respeitado quando por opção da mulher), para ocupar outros espaços, dentre eles a Universidade.

O maior desafio que enfrentamos é a inferiorização da cultura, da classe, da raça, o imaginário racista construído diariamente em torno das mulheres negras, quilombolas. Na universidade, represento uma minoria enquanto pessoa negra quilombola que está em um determinado espaço, que foi sempre de uma grande maioria branca.

Nesse sentido, a minha história talvez seja igual a sua, uma trajetória de militância, empoderamento e luta para ocupar não apenas o território acadêmico mas qualquer espaço no cenário brasileiro, seja na política, no meio intelectual, no campo da educação, pois ainda não existe igualdade de gênero, infelizmente, e isso nos faz perceber que apesar dos avanços, ainda há um longo caminho pela frente, antes de conquistarmos a plena igualdade, porém há de

se reconhecer, que não podemos retroceder, não há como voltar as tradições que nos limitavam apenas as atividades do lar, o labor no campo, nas roças (EVARISTO,2018).

Os progressos são significativos, principalmente com relação a entrada das mulheres nos mais variados espaços, são transformações que englobam dimensões da vida social, das lutas pela liberdade, para além da equiparação de direitos e respeito a alteridade. Embora haja conquistas, é necessário abrirmos os olhos, para o que existe, o machismo, os privilégios, o racismo, que sempre ocorreu de maneira latente e excludente (EUCLIDES, 2017).

Nossas trajetórias acadêmicas, e problemas de pesquisas, se articulam diretamente com os dilemas que enfrentamos durante o processo de escolarização e interrelações ao longo das vivências. Este vínculo entre o que é vivido e o que é teorizado, pode ser entendido como um “afeto por pertencimento”, ou uma consciência de qual lugar negros e negras, quilombolas ocupam na sociedade e como isso pode ser questionado e repensado dentro das universidades.

Vislumbrando adentar nesta reflexão sobre abordagens autobiográficas apresentamos a organização deste capítulo, que contém além desta introdução, e as considerações finais, mais um item em que discutimos a perspectiva das mulheres negras quilombolas na universidade, os seus enfrentamentos, os desafios vivenciados na constituição de suas trajetórias acadêmicas.

Mulheres Negras Quilombolas na Universidade: Desafios, Conquistas e Enfrentamento

Faz pouco tempo que nós, negras quilombolas, começamos a transitar formalmente nos espaços de poder de fala como a academia, pois esse direito nos fora negado, como resultado do processo histórico de desigualdade e racismo que se consolidou em nossa sociedade. Enquanto população negra tivemos que resistir e lutar para termos acesso aos espaços de construção de conhecimento formal. Foi assim que a educação passou a ser a nossa bandeira de luta.

Nesse sentido, Davis (2016) em seu livro “Mulheres, Raça e Classe” aponta que não é de hoje a luta da população negra para ter acesso à educação, e tentar subverter a lógica estabelecida pelo “mun-

do colonial”. A referida autora, destaca que desde o século XVIII, os negros escravizados almejavam ocupar os espaços de poder de fala, buscavam direito à educação e ao conhecimento, para exemplificar essa luta, descreve a história de Lucy Terry, uma negra nascida na África, que enfrentou o conselho de uma escola recém criada, nos Estados Unidos, que por puro preconceito, recusou a admissão de seu filho. E mesmo tendo que lidar com a rejeição do filho, Lucy Terry foi ousada defendendo a necessidade, e o desejo por escolarização, reivindicando o direito de seu povo a educação.

Sigo nesta mesma perspectiva, defender algo que seja importante para o nosso povo. Por ser uma mulher negra quilombola, ao adentrar o território acadêmico, assumi o compromisso de contribuir na construção de outras epistemologias, dando relevância à produção do conhecimento quilombola no território acadêmico assim como em outras instâncias em que enfrentamos interdições por questão de raça, classe e gênero.

Para nós, a conquista de direitos e de determinados espaços é muito mais difícil, são inúmeros os desafios vivenciados em os nossos percursos, seja o de inserção nas universidades, ou para galgar a participação em cargos públicos, enfrentamos muitos obstáculos. E isso nos faz adensar esse debate, trazendo novos questionamentos, construindo possibilidades que leve a superação das regras impostas pela voz hegemônica, e quebra do silêncio. Precisamos contar a nossa versão da história, edificando um pensar educacional, que valorize a cultura dos povos silenciados pelo processo de colonização.

Diversas mulheres negras feministas envolvidas na luta e reivindicações pelo direito das mulheres, tem pautado reflexões sobre a inserção e participação das mesmas, no campo científico. A saber, Lélia Gonzalez, Grada Kilomba (2019) Patricia Hill Collins, Nilma Lino Gomes (2017), Zélia Amador de Deus e tantas outras mulheres negras que contribuíram para visibilidade da causa negra e quilombola, vieram abrindo caminho para que hoje eu pudesse escrever e falar com minha própria voz, questionando a ciência branca-eurocêntrica-sexista, no que diz respeito a exclusividade e os padrões científicos serem firmados pelo masculino branco, e não reconhecer as nossas produções científicas como também legítimas.

Essa hierarquização vivenciada nos territórios acadêmicos, são resquícios de um contexto maior de hierarquização de papéis,

masculinos e femininos na nossa sociedade. Essas problematizações evidenciam questões de gênero, raça e classe no âmbito científico e educacional, tem um peso muito forte o qual leva a necessidade de compreender quem consegue adentrar e permanecer nesses espaços, os quais não foram pensados para nós. Deste modo, procuramos subverter a cadeia lógica de normalidade, quebrando paradigmas de competência e destino profissional, assim revelando uma postura ousada de rompimento com estes padrões, buscando equidade e assunção nos vários espaços da sociedade, inclusive no campo científico.

Embora o desafio vivenciado ao longo da história seja para garantir a titulação da terra e a permanência no território, ainda continuamos nessa luta, mas hoje o desafio é também demarcar espaço em outro território, o território acadêmico, com o intuito de quilomboliza-lo, rompendo com a tradição intelectual embranquecida, que persiste nesses ambientes mais formais e legitimados, como a academia.

Assim, procuramos construir novas formas de realizar o trabalho intelectual, que implica incluir e dar visibilidade as teorizações e ideias de mulheres negras/quilombolas, que dentro da lógica de gênero e ciência, problematizam a tradição intelectual que privilegia as teorias produzidas no centro. Nesse sentido, Figueredo ratifica:

A produção do conhecimento nas universidades brasileiras, como em todas as universidades ocidentais, privilegia a epistemologia eurocêntrica da egopolítica do conhecimento. Essa epistemologia contribui para encobrir as hierarquias de poder raciais hegemônicas nos espaços universitários. A epistemologia branca da egopolítica do conhecimento, ao ser normalizada como a epistemologia do senso comum nos espaços universitários, está inscrita como neutra, universalista e objetiva (FIGUEREDO, p.88, 2017)

É como se essa cultura fosse mais forte, há uma grande desvalorização das nossas produções no meio acadêmico. Muitos de nós, não são considerados produtores, autores e interlocutores do conhecimento nesse meio. É necessário reverter esse processo, que se configura na tessitura social, e nas instituições de ensino superior. Espaço onde impera alguns discursos que tentam invisibilizar os dilemas raciais, tais como a meritocracia e a acepção de classe, recortes

que revelam a corporificação de novas práticas racistas que se reverberam nestas instituições.

Nesse sentido, Euclides (2017, p.34) aponta que o “ensino superior, não mudará esta lógica. Este espaço, por excelência do saber e formação para o mundo do trabalho, ainda é o lugar no qual impera a cultura hegemônica, eurocêntrica”, segregacionista, que traduz novas roupagens da negação dos nossos direitos, como por exemplo, a não credibilidade das nossas capacidades de teorizar, sem que nossas pesquisas sejam vistas como científicas.

Nossa presença e protagonismo no meio acadêmico, tem corroborado para a construção de um processo reverso, por meio de nossas narrativas, coletivas e subversivas, que começam agora a ganhar ecos, que se materializam em ações de combate ao sexismo, somado as reivindicações, as questões de gênero que se intercalam com raça e classe, as quais geram novas facetas das desigualdades, reveladas quando contamos nossas trajetórias.

Reconhecer a participação das mulheres negras e quilombolas no fazer epistemológico é contribuir para o processo de descolonização de mentes e corpos. Ademais, elaboramos estratégias para tentar quebrar, dentre os vários legados da escravidão, as marcas da negação que se inscreve em nossos corpos, quer seja por herança escravista quer seja pelo infundável patriarcalismo. O mais simples ato para contrariar essa lógica, é se rebelar, lançar epistemologias que façam o subalterno falar, ser ouvido, com base em novos referenciais, principalmente nas teorias fora do centro, uma vez que no território acadêmico ainda é forte a referência na ciência positivista, branca e elitista (CURIEL,2007).

Mediante a isso, novos horizontes de luta são forjados, por meio de ações e rebeldia contra as regras impostas socialmente. De escravas a amas de leite, concubinas, empregadas domésticas, lavadeiras, agricultoras, ocupar o espaço da pós-graduação, é romper com o imaginário e um histórico de negação que ainda hoje permanece no cenário social e educacional.

Nesse contexto, escrever, teorizar sobre nossa realidade é um ato político de luta, uma forma de superar os preconceitos e discriminações raciais, construindo caminhos que permita a emergência de uma ótica inovadora que vise a reformulação de visões universais

que ainda é persistente na produção acadêmica, assim, busca-se remover barreiras, formais e informais, que de alguma maneira impede o acesso dos grupos subalternos ao mercado de trabalho, as universidades e outros espaços na esfera social.

No universo acadêmico, nós, negros e negras quilombolas, criamos “fissuras”, trazendo novos paradigmas de ciência em que situa que não separam sujeito versus objeto, pois penso que nossos conhecimentos não estão dissociados do que nos move e nos mobiliza e isso é construir caminhos e disputar outras perspectivas que não são consideradas científicas, já que para os especialistas do conhecimento, os discursos de intelectuais negras /quilombolas não são considerados válidos. Nesse sentido:

Qualquer forma de saber que não se enquadre na ordem eurocêntrica de conhecimento tem sido continuamente rejeitada, sob o argumento de não constituir ciência credível. A ciência não é, nesse sentido, um simples estudo apolítico da verdade, mas a reprodução de relações de poder que ditam o que deve ser considerado verdadeiro e em quem acreditar (KILOMBA, 2019, p. 53-54).

Contrariando a tradição científica predominante no território acadêmico, produzo essa escrita, que exprime a minha realidade, assim denuncio um sistema opressor, racista, sexista, e ao mesmo tempo anuncio com as minhas palavras a necessidade de construção de uma sociedade mais igualitária, de uma ciência ética, política que ultrapasse o pensamento patriarcal e a objetividade racionalista perpetrado ao longo da história e da ciência moderna.

Isso me faz lembrar do processo de elaboração da minha dissertação de mestrado, na Universidade do Estado do Pará, pois o meu objeto de pesquisa estava fortemente atrelado a minha história de vida, a todo um percurso individual e coletivo, que ilustra os diálogos e vivências que passei a construir nas minhas próprias relações participantes no objeto de estudo, em certo momento, surgiu alguns questionamentos, pois na academia a todo momento a nossa inteligência é posta à prova. Ficava a me perguntar “como eu, mulher negra quilombola, posso produzir conhecimentos em uma arena que constrói, de modo sistemático, os discursos de intelectuais negras/os quilombolas como menos válidos?” (KILOMBA, 2019, p. 54).

Mediante a isso, seja por meio da escrita, ou da fala, temos o intuito de romper com a prática homogeneizante que nos colocou em estereótipos embranquecidos, por isso procuramos transformar o silêncio em ação, em movimento teórico-político-crítico, ao questionar a sobreposição do saber científico sobre os demais saberes, a neutralidade afirmada por professores nos discursos que deveríamos manter distanciamento do nosso objeto de estudo.

Considerando as questões de gênero no âmbito científico e educacional, interroga-se as ausências de narrativas dos grupos subalternizados no campo da produção do conhecimento e nos espaços de poder de fala como a academia. “Nesse sentido, foi procurando estratégias para fazer ressoar a própria voz que feministas negras lançaram epistemologias que pudessem fazer o subalterno falar e ser ouvido, apoiando-se em novos referenciais” (CÂMARA,2017, p.27).

É por isso que a escrita-vivência se torna uma prática-teórica, um ato político, de interação dialógica com esse mundo e realidades que nos cercam, com isso explicitamos produções acadêmicas que emergem das nossas experiências vividas, que traduz a nossa própria luta por sobrevivência nos mais variados espaços. Deste modo, a experiência vivida é um critério para credibilidade reivindicada por mulheres negras quilombolas, como bem expõe Câmara (2017),

Credibilidade que pode ser entendida enquanto construção de versões de verdades condizentes com a vida concreta de quem as vive e não com os interesses econômicos, sociais e políticos de quem se beneficia, por exemplo, dos estereótipos de que mulheres negras só podem ser empregadas domésticas ou prostitutas e que homens negros são criminosos. Em geral, ainda que não considerem a separação sujeito-objeto, certas epistemologias seguem abafando as vozes das sujeitas que se pretende conhecer, sem, no entanto, saber sobre elas (CÂMARA,2017, p.35).

A autora apresenta provocações para o campo da ciência e das epistemologias, pois seu discurso se contrapõe à forma histórica de produção de ciência, que engendra uma racionalidade fria e distante da subjetividade humana, “sendo assim, demandando uma epistemologia que inclua o pessoal e o subjetivo, como parte do discurso acadêmico, pois todas/os falamos de um tempo e lugar específicos, de uma história e realidade específicas” (KILOMBA,2019, p.59).

Penso que o fazer científico, desenvolvido por nós, mulheres negras quilombolas, é muito desafiador, e estremece as bases da ciência moderna, a qual menosprezou os saberes, as epistemologias produzidas pela população negra, fazendo um recorte para esse debate, pelas mulheres negras quilombolas, isso é resultado de um padrão de humanidade dividida entre superiores e subalternos, que disseminou uma cultura de dominação, em que mulheres negras/quilombolas experienciamos dupla negação a de gênero e a de raça.

No entanto, apesar de vivenciar um contexto de negação e subjugação, ainda assim, fomos e somos capazes de romper com as amarras que nos prendem, com os padrões de “normalidade” estipulados pela ordem hegemônica, em que pese a nós mulheres negras quilombolas, pois não tínhamos o direito de realizar o exercício da escrita e de poder de fala, e muito menos se aventurar no campo da produção científica, já que essa atividade competia aos homens em sua maioria brancos.

Mediante a isso, criamos estratégias para rompermos com o silêncio histórico a que fomos relegadas, produzimos meios alternativos para nos erguer e fazer nossa voz ecoar no meio científico e educacional. Foi assim, que passei a explicitar uma história e realidade específica e mostrar de onde surge minha identidade de mulher negra quilombola e pesquisadora. De acordo com Kilomba (2019) “eu sou quem escreve minha própria história não quem é descrita. [...] Enquanto escrevo, eu me torno a narradora e a escritora da minha própria realidade, a autora e a autoridade na minha própria história” (KILOMBA, 2019, p.28).

Desta forma, a partir da vivência e dos estudos que venho realizando no mestrado e no doutorado, enfatizo que o protagonismo e resistência das populações afro descendentes nas diferentes esferas do conhecimento, rompe com a lógica de estudos embasados tão somente pelo viés da escravidão. Assim, além da denúncia da discriminação e preconceito racial nos espaços educacionais ou outras instancias, pretendemos contribuir para construção de alternativas e propostas de minimização do mesmo e para a construção de relações menos conflitivas e desiguais (EUCLIDES,2017)

Dito isto, ressalto, mulheres negras quilombolas no território acadêmico são capazes de fomentar novas resistências em jovens mulheres, mediante a corporificação do que lutam, dizem e vivem e

isso é exposto por estas por meio de suas produções. No entanto, isso ainda não é o suficiente, queremos ocupar os diversos espaços, sonhamos com uma sociedade mais justa, temos essa utopia, e é isso que nos move e faz a vida valer a pena, como bem evidencia Nilma Lino Gomes (2017, p. 45) “[...] a utopia enquanto busca, enquanto algo realizável que luta para se realizar no presente, mapeando com prudência os caminhos possíveis dentro de um campo de possibilidades”.

Apesar de todos os entraves, somos resistência, resiliência, utopia, acreditamos que nossa presença na pós-graduação, trouxe e traz muitos elementos para pensar a escrita em primeira pessoa, situada nas identidades, no pertencimento étnico. Nós, também somos a universidade, portanto, o que escrevemos pode ser considerado válido, uma vez que partimos de princípios epistemológicos criativos, mas que não se fixa em uma ciência neutra, pelo contrário, está fincado na realidade, naquilo que dá sentido a vida, porém, penso que a universidade ainda não está preparada para descolonizar os espaço de saber/poder.

Sob esta perspectiva, trago situações de enfrentamento e agenciamentos que nós, negras quilombolas, enfrentamos nestas instituições de Ensino. Assim, falo sobre a criação de espaço de resistência, tanto individual quanto coletivas que refletem na tomada de atitudes concretas sobre o enfrentamento das hierarquias presentes em nosso cotidiano. Nossas lutas, tem contribuído para afirmação de mulheres dentro e fora do espaço acadêmico, mediante a uma dimensão crítica, reflexiva e positiva (EUCIDES,2017).

Ressalto que ao ocupar a pós-graduação, conseguimos, portanto, ultrapassar as barreiras que impedem nossas trajetórias profissionais, os interditos do território acadêmico, e isso causa estranhamento, olhares racistas, quando estamos fora do lugar que socialmente fora destinado a nós. Falarei aqui, sobre um episódio que marcou a minha vida na academia, quando eu passei no mestrado, uma professora racista, consagrada na Universidade, disse: só passou no mestrado porque é quilombola. Essa fala da professora, me faz compartilhar aqui esse pensamento, de quando conseguimos nos inserir, nos espaços privilegiados, somos vistos como se estivéssemos fora do lugar.

O racismo tem suas diversas formas de se manifestar, e se faz presente nos mais diversos ambientes, e no território acadêmi-

co, pude compreender o quanto isso nos afeta, mediante a essas situações, conflituosas de raça, gênero e classe que vivenciamos nesse meio, somos levadas a estabelecer cada vez mais um elo de aproximação, dessa realidade com as nossas investigações, do porque essas situações ainda não terem sido solucionadas, assim, procuramos elaborar estratégias de fortalecimento e enfrentamentos, por isso passamos a militar.

Produzo a partir de vidas e pessoas do meu cotidiano, coloco em voga a minha realidade, porém, não significa que tudo o que escrevo é uma experiência pessoal. Algumas coisas sim, mas tudo é muito marcado pelo histórico de uma coletividade, de descendentes de africanos que nos colocamos como afro-brasileiros. Isso é muito mais do que uma militância teórica, esse escrito, está carregado de uma corporeidade de mulher negra quilombola, claramente expressa em atitudes, falas, e presença seja como educadora, pesquisadora, que busca contribuir, para a criação de espaços de representatividade e construções coletivas de enfrentamento racial e de gênero (EVARISTO, 2018).

Penso que desde cedo, tomamos consciência de nossa condição a partir de experiências de racismo vivenciadas nos mais distintos espaços e de toda a herança ancestral negada, quer seja pelo preconceito, discriminação, machismo e sexismo; e que, portanto. De acordo com Euclides (2017, p.192) isso seria um “novo jeito de viver e resistir partindo da lógica do não conformismo e aceitação dos “espaços colocados”. Esse inconformismo leva a ações concretas e desejo de subverter a lógica das opressões vividas pela maioria dos nossos ancestrais. Assim, perceber-me negra quilombola, é também me perceber em luta diária não só em defesa de si, mas de toda a coletividade.

E isso me faz questionar, por que só agora, depois de muito anos de abolição, eu sou a primeira quilombola estar cursando o doutorado em educação na Universidade do Estado do Pará - UEPA? somente agora? E essa situação me faz pensar também, que essa luta me compete, no sentido de que eu não seja a última, mas que as portas se abram para que mais pessoas negras quilombolas, possam vir a ocupar o espaço da pós-graduação.

As nossas pesquisas, são espaços, em que apresentamos discussões sobre a temática racial, combinada com as questões de gê-

nero e as problematizações que envolve as nossas lutas pela titulação territorial, enquanto pessoas pertencentes as populações quilombolas da Amazônia, que durante a trajetória acadêmica, se firmam e constroem conhecimentos e reflexões sobre o lugar que ocupamos na sociedade que estamos inseridos.

Nesse sentido, Euclides (2017, p.192) afirma, “alguém que pauta as discussões raciais pelo viés da luta pela igualdade e respeito, seu desejo enquanto tal, é pensar propostas interventivas” junto as escolas, universidades, a fim de ressignificar e contribuir para o fortalecimento de identidades negras, principalmente em comunidades quilombolas. A relação com a militância negra quilombola antes da entrada no território acadêmico, marca profundamente o meu olhar e a maneira como lido com a questão política e o racismo na Universidade.

O compromisso que tenho com as questões raciais, advêm, das experiências vividas ao longo da minha trajetória pessoal, como já mencionei anteriormente, produzo a partir de vidas que me interessam, em nenhum momento esqueço o lugar de onde venho, carrego comigo, aquilo que aprendi com os meus, na luta, na resistência, na resiliência e na persistência. Trago na minha oralidade e na construção do meu pensar, os conhecimentos tradicionais, e os ensinamentos que tive na minha comunidade.

É a partir disso que me apresento, e construo a minha escrita, a qual nasce marcada pela subjetividade, por uma vivência pessoal e coletiva de mulher negra quilombola na sociedade brasileira, a qual tem o enraizamento em um território e que circula em vários espaços. Dessa forma, buscamos realizar a desconstrução de uma ideia de cultura e saber hegemônico- eurocêntrico, elaborando uma escrita que rompe integralmente com essa perspectiva.

Assim, destaco que meu percurso formativo como pesquisadora não se iniciou com a universidade, na verdade começou na minha infância, mas aos poucos vou me reconhecendo nesse papel, de mediadora entre mundo da pesquisa acadêmica e conhecimentos tradicionais (CORRÊA XACRIABÁ, 2018).

No doutorado em educação pretendo ir além dos cânones acadêmicos, me reinventando durante a escrita da tese, sendo está uma escrita condizente com os dizeres éticos, teóricos e metodoló-

gicos, que culminam em um texto marcado pela originalidade e ineditismo, pois no mestrado eu me deparei com muitos entraves, e um deles foi o medo da escrita, em muitos momentos senti um bloqueio na minha mente, não conseguia passar para o papel a minha realidade. Penso que não apenas eu, mas muitos estudantes, tem receio da escrita acadêmica, por ser cheia de normas, e o que marca é a cobrança com relação a neutralidade científica, não temos a liberdade total para criar, ainda somos engessados pelas regras, e padrões.

Escrever nesse meio, é um grande desafio, pensar a maneira como vai se contar a versão da história, há todo um trabalho na escolha das palavras, de modo que o leitor pegue o texto, e tenha fluidez, que seja uma escrita carregada de leveza, que seja original, e interessante. Foi por isso, que passei a escrever em primeira pessoa, não queria ter uma escrita como se eu fosse de fora do grupo social do qual faço parte, não queria uma escrita convencional da universidade. Nesses momentos me inspiro não apenas em mulheres escritoras negras como Lélia Gonzalez, Carolina Maria de Jesus, mas me inspiro também em mulheres que não foram escolarizadas, mulheres que não escrevem, mas tem muito a contribuir com o feminismo negro, com o pensamento educacional, e com a produção do conhecimento que circula no território acadêmico.

Essa perspectiva, corresponde a formas de aprendizados e processos educativos que estão para além da aquisição dos códigos e conhecimentos científicos. Segundo Euclides (2017), isso seria uma concepção de escolarização subversiva, que foge aos padrões e normalidade estipulados na academia, com necessidade de construir representatividade, mobilizar, e potencializar os diálogos transgressores, e atitudes concretas de igualdade e possibilidades de acesso e permanência aos grupos “marginalizados” em uma sociedade e meio acadêmico onde o racismo, machismo, sexismo ainda prevalecem de maneira arbitrária.

Assim, o espaço da pós-graduação, torna-se um lugar de problematização da cultura e padrão hegemônico. Não queremos estar na universidade apenas ocupando uma cadeira na sala de aula, queremos mais que isso, demarcar esse espaço, reivindicando a partir de uma postura crítica e reflexiva, a participação também como docentes, como autores e produtores de conhecimento. Ainda somos poucos no território acadêmico, e por esse motivo, nosso anseio em não ser apenas resistência, queremos integrar o *ethos* consolidado nesse meio, exigimos respeito a legitimidade do conhecimento práti-

co e politicamente engajado nas adversidades enfrentadas pelo povo, assim como nas suas conquistas e historicidade.

Considerações Finais

O que faz andar a estrada? É o sonho. Enquanto a gente sonhar a estrada permanecerá viva. É para isso que servem os caminhos, para nos fazerem parentes do futuro.(Fala de Tuahir) (COUTO, 2002, p.1).

Acompanhada pelo incessante desejo e crença na nossa liberdade, na construção de um mundo mais igualitário, neste texto, procurei construir uma reflexão sensível, pelo qual perpassam diversas inquietações que me acompanham desde os tempos de graduação. Nunca consegui desvencilhar os afetos, o meu pertencimento de minha forma de pensar e fazer ciência. Entrei no mestrado, no doutorado com essas ideias pulsantes do sonho de uma melhoria de vida para os meus, pelo direito a educação, a titulação das nossas terras, pelo reconhecimento das nossas sabedorias. Essa busca, me possibilita uma conexão ampla com tais proposições, de tal modo que se tornou matéria fundante dos estudos que desenvolvo.

Aqui tentei narrar brevemente os passos que tenho trilhado na academia. Em seguida, convido o leitor a conhecer o arranjo construído ao longo do texto, sempre sinalizando as minúcias dessa construção. Não consigo pensar em uma produção do conhecimento por meio de métodos neutros, arbitrariamente convencionados. Ressalto que não existe neutralidade no caminho do pesquisador, precisamos nos engajar em prol de uma ciência crítica que denuncie as mazelas que permanecem no cotidiano do povo e de toda gente subalterna.

Vivemos em uma sociedade que esconde uma realidade de discriminação e exclusão, nós enquanto população negra quilombola, sofremos com os piores índices de qualidade de vida. Nossas comunidades, apesar de serem reconhecidas pela Fundação Cultural Palmares, ainda não tem titulação definitiva, ainda somos encurralados pelos fazendeiros. O discurso de miscigenação encobre os problemas relacionados ao racismo, a violência contra as mulheres negras. Isso precisa ser combatido, é necessário incluir os povos historicamente discriminados, nos espaços de lugar de fala e poder, caminhando ao encontro do empoderamento seguindo na busca por políticas públicas e garantia dos territórios.

Em nossas comunidades, a realidade das mulheres é diferente da realidade dos homens, pois, enquanto eles tem possibilidade de migrar para as cidades ou municípios próximos, em busca de trabalho, as mulheres permanecem em nossos territórios, tentando garantir o sustento dos filhos, por meio do manejo dos recursos naturais, atuando na plantação das roças, mediando os conflitos territoriais com os grandes empreendimentos, e sendo responsáveis em repassar conhecimentos para os jovens e crianças.

Portanto, o que escrevo, é sobre mim, sobre minha mãe, sobre as mulheres da minha família, é sobre a trajetória de diversas outras mulheres negras em variadas situações nas quais foram sistematicamente silenciadas ao longo do tempo, que hoje me possibilitam revisar pensamentos sobre o mundo e sobre nós, tendo como cenário as diversas facetas da prática racista no nosso cotidiano.

Ressalto que a experiência narrada em primeira pessoa, adotada para fazer ecoar a nossa voz na academia, afirma vivências e posicionamentos, que falam de mim e dos meus, isso é algo que sempre vai me mover, pois estou certa de que a tecitura de um texto, carrega muito daquilo que somos, e sei que o nosso conhecimento, não está distante daquilo que vivemos. Assim, ouvir o que as mulheres negras quilombolas têm a dizer sobre sua vida cotidiana. É uma forma de trazer para o primeiro plano as experiências daqueles que por muito não tiveram a oportunidade de adentrar academia.

Embora tenhamos ganhado visibilidade nos últimos anos, seguimos em pequenos números e restritos a poucos espaços. Por isso, é fundamental atentar para as experiências individuais e subjetivas do cotidiano, de modo a compreender que temos nossas especificidades, e isso evidencia a memória histórica individual e coletiva da população negra quilombola, visto que falo com todas as vozes que carregam os passos mais distantes que me fizeram chegar até aqui.

Hoje escrevo e o que deixo para reflexão é que sou uma mulher na descoberta de mim mesma, desvendando as etnias e as mulheres que vivem em mim, buscando na força das minhas e dos meus ancestrais, seguir na luta por respeito e equidade em todos os campos da vida social. É com esse sentimento que sigo minha trajetória. Não faço das discussões aqui presentes verdades inquestionáveis, mas vejo o seu potencial enquanto contribuição teórico-epistemológica para os muros ainda tão pouco flexíveis da academia.

Assim, encerro está escrita, afirmando que pensar a equidade de gênero, o empoderamento feminino, a desmistificação do racismo, a participação dos grupos subalternos na construção do conhecimento nos espaços formais de educação, requer refletir também sobre as suas sabedorias enquanto matéria essencial para o educar em uma perspectiva mais humana de educação, uma perspectiva libertadora. Deste modo, apesar de vivermos tempos difíceis, de desesperança, sonhar ainda é preciso, o sonho é um elemento importantíssimo para construção de tudo o que queremos, almejamos, e isso precisa ser visto como a energia necessária para atrair dias melhores. Axé!!

Referências

BARBOSA, Shirley Cristina Amador. **Educação, Resistência e Tradição Oral**: uma forma outra de ensinar e aprender na comunidade quilombola Vila União/Campina, Salvaterra-PA. Dissertação (Mestrado) – Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2020.

CÂMARA, Flávia Danielle da Silva. **Mulheres Negras Amazônicas Frente à Cidade Morena**: O Lugar da psicologia, os territórios de resistência: o lugar da psicologia, os territórios de resistência. Dissertação (Mestrado) Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal do Pará, Belém, 2017.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes. **O Barro, o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada**. Dissertação (Mestrado) Centro de Desenvolvimento Sustentável, Brasília, 2018.

COUTO, Mia. **Terra Sonâmbula**. São Paulo, Companhia das Letras, 2002.

CURIEL, Ochy. La Crítica Postcolonial desde las Prácticas Políticas del Feminismo Antiracista. Colonialidad y Biopolítica en América Latina. Revista NOMADAS, n.26. Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos-Universidad Central. Bogotá. 2007. Disponível em: <https://www.redalyc.org/pdf/1051/105115241010>. Acesso em : 20 de mar.de 2023.

DAVIS, Ângela. **Mulheres, Raça e Classe**. São Paulo, Boitempo, 2016.

EUCLIDES, Maria Simone. Mulheres negras, doutoras, teóricas e professoras universitárias: Desafios e conquistas. 2017.254f. Tese (Doutorado). Universidade Federal do Ceará. Centro de humanidades, Programa de Pós-Graduação em história.

EVARISTO, Conceição. Entrevista concedida a Júlia Dias Carneiro. BBC Brasil / Rio de Janeiro, mar. 2018.

FIGUEIREDO, Angela. Descolonização do conhecimento no século XX. In: SANTIAGO, Ana Rita et al (orgs.). Descolonização do conhecimento no contexto afro-brasileiro. Cruz das Almas: UFRB, 2017. p. 79-106.

GOMES, Nilma Lino. A mulher negra que vi de perto: o processo da identidade racial de professoras negras. Belo Horizonte: Mazza Edições, 1995.

GOMES, Nilma Lino. **O Movimento Negro Educador: saberes** construídos na luta por emancipação. Petrópolis: Vozes, 2017.

GOMES, Verônica M. S. Indivíduos “fora do lugar”: o caso dos (as) docentes negros (as) nas relações de trabalho na Universidade de Brasília. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Universidade de Brasília-UnB. Brasília, 2003.

HOOKS, Bell. Ensinando a transgredir: a educação como a prática da liberdade. São Paulo: Martins Fontes, 2013.

HOOKS, Bell. Intelectuais negras. Revista Estudos Feministas, Florianópolis, UFSC, v. 3, n. 2, p. 464-478, 2005.

KILOMBA, Grada. **Memórias da Plantação: episódios de racismo** cotidiano. Editora Cobogó. 2019.

MALUNGU - Coordenação Estadual das Associações de Remanescentes de Quilombos do Estado do Pará. Quilombolas da Ilha de Marajó. **Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia**. Série: Movimentos sociais, identidade coletiva e conflitos. Belém: Malungu, n. 7. jan. 2006.

PERES, Érica de Sousa. **Crianças quilombolas marajoaras: saberes e vivências lúdicas**. Dissertação (Mestrado) - Centro de Ciências Sociais e Educação, Universidade do Estado do Pará, Belém, 2018.

Biomemória Insurgente em Três Experiências Didáticas

Welton Yudi Oda

Maria Evany do Nascimento

Monocultura! Assim podemos falar não somente do modo como nossos principais grãos da alimentação cotidiana ocidental são produzidos (soja, milho, arroz, feijão, trigo, cevada), essa prática colonial, desenvolvida pelo capitalismo, que reduz, com voracidade, a biodiversidade mundial. Monocultura também pode ser dita quando falamos dos etnocídios, do ataque à conhecimentos tradicionais, às línguas e culturas dos povos tradicionais, do imperialismo que promove, como diriam Toledo e Barrera-Bassols (2015) a amnésia biocultural.

À esta conclusão chegaram ao examinar os modos de vida das populações tradicionais ao redor do mundo e à coincidência entre suas áreas de vida e os chamados *hotspots*, os locais de maior biodiversidade no planeta, locais chamados de megadiversos. Outras diversidades também coincidem com estes locais, como a maior diversidade linguística e cultural. Deste modo, os autores perceberam a associação entre os modos de vida dessas populações e a conservação da biodiversidade.

O modo de vida das grandes cidades – hoje também das pequenas -, pelo contrário, tem sido redutor da biodiversidade. As espécies vegetais utilizadas no paisagismo e na arborização das grandes cidades pelo mundo são, com frequência, as mesmas, as espécies alimentícias idem. Do mesmo modo, cães, gatos e animais utilizados na alimentação humana (galinhas, porcos e gado bovino) também se reduzem a poucas espécies. Deste modo, desde a destruição, no final do século XIX, das florestas inglesas, para o plantio de algodão para a indústria têxtil, até os dias atuais, a supressão de áreas verdes para a produção de monoculturas, a expulsão de populações tradicionais e sua substituição, quer pelo modo de vida urbano, quer pelo latifúndio monocultural, seguem devastando a biodiversidade global e empobrecendo o planeta, poluindo ares, solos, rios e mares,

criando ambientes impermeabilizados por cimento, asfalto e plástico, vilas, bairros e cidades com má distribuição de renda, epidemias de doenças evitáveis e outros problemas ambientais.

No discurso global, de Greta à Krenak, da Europa à Amazônia, a “floresta em pé” tem se constituído como uma necessidade. Na realidade atual, o capitalismo global continua a demandar minérios e outros recursos naturais e o crescimento da população mundial tem pressionado também a Amazônia, assim como as demais áreas de grande biodiversidade global. Pela onipresença desse discurso global, até mesmo o camaleônico capitalismo tem buscado incorporá-lo. O equivalente capitalista do discurso da conservação é a sustentabilidade.

A sustentabilidade, como a nova face do capitalismo, busca mudar certas práticas sem modificar seus fundamentos, dar-lhe uma face humanizada e verde, sob a mesma exploração do homem pelo homem, sob a mesma lógica de produção infinita. É assim que a carne suína e bovina consumidas na Europa deve atender certos protocolos ambientais (por exemplo, não pode ser produzida em áreas de proteção ambiental), mesmo que os europeus continuem a consumir uma reduzida gama de proteína animal (basicamente galinhas, suínos e bovinos) e que a produção destes animais prossiga demandando milho e soja transgênicos produzidos em sistemas monoculturais por ricos latifundiários.

Assim, do ponto de vista da monocultura humana, o modo de vida das cidades, em nosso período histórico, segue insustentável. Diferente das populações tradicionais, que produzem seu alimento, seguimos consumindo alimentos envenenados, processados e/ou ultraprocessados, cheios de açúcar e gordura, pobres em nutrientes e de origem duvidosa, mas fabricados por um dos setores da sociedade que concentra mais riquezas: a indústria de alimentos. Por outro lado, vimos nascer uma geração preocupada com modos de vida mais saudável, alimentação mais natural, pedalando e caminhando com mais frequência, plantando e triando resíduos sólidos para destinar à reciclagem.

É nesse contexto que pesquisadores de sete instituições de ensino superior, que trabalham com formação de professores, idealizaram a Caravana da Diversidade, a partir do diagnóstico de que as biodiversidades regionais estavam ausentes, quer de processos

formativos docentes, quer dos recursos didáticos disponíveis, particularmente livros didáticos, produzidos, em geral, no Centro-Sul do país e, mesmo essa região do país, não estava tendo suas biodiversidades regionais, suas memórias bioculturais (ver TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015) contempladas na educação escolar.

É também desse diagnóstico que formadores de professores indígenas desenvolveram cursos estruturados a partir de currículo pós-feito, nos quais, ao invés da tradicional abordagem disciplinar, utiliza-se a aprendizagem via pesquisa, na qual as principais problemáticas apontadas pelos estudantes constituem atividades realizadas em módulos, nas quais o conhecimento tradicional é a base do processo educacional.

Uma terceira experiência refere-se a atividades com a literatura de autoria indígena numa disciplina da área de Artes da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), conduzida por uma das autoras deste capítulo. Nesta disciplina, os conteúdos literários constituíram a fonte primária a partir da qual os estudantes puderam acessar as memórias bioculturais amazônicas e produzir composições musicais e literárias nas quais estas memórias puderam ser acessadas.

Tais abordagens aproximam-se e possuem como importante referência o processo de Investigação Temática (IT) Freiriana, em que o universo temático dos estudantes é acessado para iniciar um processo que culmina com a construção de um programa que, levado para o contexto escolar, equivaleria ao currículo escolar. A IT, que se inicia com o “levantamento preliminar da realidade”, utiliza-se do “universo vocabular” do educando para acessar “contradições” ainda não percebidas e “situações-limite”, que dificultam um olhar crítico sobre a própria realidade (FREIRE, 2005).

Deste modo, situações problemáticas concretas servem de referência para processos de aprendizagem nos quais situações existenciais de opressão, de injustiça, de carência material e de conhecimentos possam servir de conteúdo para a prática de uma educação transformadora.

Neste sentido, Toledo e Barrera-Bassols constituem importante aporte para a superação, por parte das instituições formadoras, daquilo que Paulo Freire denomina, em sua obra “Extensão ou Co-

municação” (FREIRE, 1983) de “invasão cultural”. Os referidos autores reconhecem o importante papel dos povos indígenas na conservação da biodiversidade e a riqueza de suas “memórias bioculturais” que, por processos colonizadores, passaram a ser desvalorizados e, em grande medida, substituídos por formas de vida e de conhecimento destruidoras do ambiente e da biodiversidade (TOLEDO; BARRERA-BASSOLS, 2015).

Com base nestes dois autores, refletimos sobre três fazeres pedagógicos insurgentes, porque decoloniais, culturalmente diversos e transformadores.

A Caravana da Diversidade

No ano de 2018, um grupo de seis professores de universidades públicas do país, localizadas nas diversas regiões geográficas brasileiras (UFAM, UFMA, UFS, UFOP, UFTM e UFRGS) se encontraram em Manaus para desenvolver uma atividade de formação docente voltada para a Educação para a Biodiversidade. Nos momentos que precederam a caravana, poucas certezas sobre o processo, a metodologia. Sabíamos que estávamos falando de uma educação decolonial, popular, centrada na aprendizagem e no estudante – no caso, licenciandes de Ciências Biológicas – tendo como objetivo a produção de Recursos Educacionais Abertos (REAs) cujo conteúdo seria a biodiversidade regional.

Dois trios de professores então comandaram dois distintos grupos contendo cerca de 20 estudantes. No primeiro grupo, a Professora Alice Pagan (à época, professora da UFS) desenhava uma garatuja no quadro e perguntava a todos: “Quem é essa personagem? O que ela faz, onde vive, que sonhos tem, como se veste, do que gosta?”. Nesse grupo, questões como a busão para ir à faculdade, a Zona Leste, questões LBGTQIA+ apareciam, denotando o contexto urbano em que estavam inseridos os integrantes. A metrópole era lida ali como um grande centro como tantos outros, nem parecia estar no centro da Amazônia. No outro grupo, a construção do personagem era influenciada por um pote com farinha de tapioca, que circulava pela sala, de mão em mão. Ali, diversos estudantes eram interioranos. O processo de produção da farinha, o preconceito contra pes-

soas que vem da roça, a ausência de conteúdos no curso de Biologia que falassem de conhecimentos tradicionais constituíram a tônica das discussões.

No segundo dia, os dois grupos se encontraram e compartilharam as discussões. Nascia ali Diana Tainara, vinda de Moura, no Alto Rio Negro, lésbica, estudante universitária na capital amazonense, uma personagem referência na Caravana da Diversidade (SOUZA et al, 2020). Nasciam ali as Bionarrativas Sociais (BIONAS), formato que consagrou as oficinas da Caravana da Diversidade, realizadas, nos anos seguintes, em todas as regiões do país (KATO, 2020).

Como relatam Souza e cols. (2020), Diana Tainara tornou-se personagem de uma história em quadrinhos (HQ), um dos possíveis formatos das BIONAS, recursos educacionais abertos (REAs), que passaram a ser postadas numa plataforma nacional web 2.0¹, cujos conteúdos podem ser acessados e baixados por docentes da educação básica para a utilização em diferentes regiões do país, enquanto seus autores tem direito autoral protegido por licença internacional *creative commons*.

Atualmente, dentre as BIONAS postadas em nossa plataforma, não somente humanos compõem narrativas, animais, como o carcará, do Nordeste, ou o tuco-tuco, do sul do país, plantas como a candeia, em Minas Gerais e locais, como a Serra da Barriga, no Alagoas, são protagonistas de recursos educacionais. Além disso, outros formatos, como livros de receita, podcasts, vídeos, textos ilustrados, entre outros, compõe um acervo de mais de cem BIONAS, que versam sobre Agricultura Familiar, Bumba Meu Boi, Caatinga, Agroecologia, Congada, Fósseis, Territorialidades, Caranguejos, etc.

A Caravana da Diversidade, que já passou por Manaus, Santarém, Alter do Chão, Belém, Santana do Ipanema, Maceió, Aracaju, São Luis, Uberaba, Ouro Preto, Porto Alegre, Cuiabá, Várzea Grande, entre outras cidades, foi descrita no documentário “Caravana.doc”² (KATO; ROSSINI, 2020a; b), enquanto as BIONAS foram descritas em livros, como “BIONAS para a formação de professores de Biologia” (KATO, 2020) e “Interculturalidade e Educação Popular” (KATO; TEIXEIRA, 2023).

1 Disponível em: www.bionarrativassociais.wordpress.com

2 Disponível em: <http://www.youtube.com/watch?v=yWG-VzOBqHg>, com versão em libras em <http://www.youtube.com/watch?v=ea8KiKfULNo>.

Assim, partindo daquilo que Paulo Freire denomina de “universo temático” dos educandos, a Caravana da Diversidade possibilitou acessar as memórias bioculturais, o conhecimento regional sobre a relação dos licenciandos com suas biodiversidades, quer em relação a seu habitat, culinária, paisagem, agricultura, quer em relação à sua religiosidade, arte e cultura.

Com essas iniciativas, acreditamos que, mesmo com as dificuldades em universalizar-se o acesso à internet no país, mas, sobretudo no Amazonas, as BIONAS produzidas em diferentes regiões do país, podem contribuir para reduzir os efeitos da “monocultura”, produtora da amnésia biocultural, redutora da biodiversidade. Além disso, atualmente, na UFAM, o Grupo de Pesquisas Diversa possui, em seus quadros, diversos professores da educação básica, difusores deste modo de fazer e produzir conhecimento sobre nossas biodiversidades regionais, estando presente em Manaus, Parintins e Coari. Acredita-se, portanto, que esta pequena semente da Diana Tainara, semeada pelos idealizadores da Caravana da Diversidade, germinou e irradia-se pelo Amazonas e por todo o Brasil.

A Educação Indígena e a Biomemória

Em estudos anteriores, já abordou-se a importância do uso das línguas indígenas nas licenciaturas destinadas à esses povos, oferecendo, inclusive, referência de cursos realizados pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM) em Baniwa-Karipako, em São Gabriel da Cachoeira (ODA, 2022). Além disso, relatou-se também metodologia que possibilita ter os conhecimentos tradicionais indígenas como ponto de partida para o estudo da fauna e da flora (ODA, 2021).

Ambas as experiências estão relacionadas à Licenciatura Indígena Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável, oferecida pela UFAM aos povos indígenas do Alto Rio Negro. O referido curso trabalha com a metodologia da aprendizagem via pesquisa, que utiliza um currículo pós-feito, no qual as principais problemáticas socioeconômicas e ambientais constituem o ponto de partida para a formação dos licenciandos.

Basicamente, o curso funciona a partir do diagnóstico de questões trazidas pelos estudantes em diálogos com os formadores

e a organização, via mapa conceitual, destas questões. Ao invés da tradicional abordagem disciplinar dos cursos universitários, o curso trabalha com “problemáticas”, que constituem módulos, nos quais os formadores buscam, induzindo processos de pesquisa, realizadas pelos estudantes, responder às questões trazidas pelos estudantes, as quais possibilitam que compreendam melhor, tanto as próprias culturas quanto as relações entre as ciências ocidentais e seus conhecimentos tradicionais.

As referidas pesquisas são realizadas tendo como fontes tanto os próprios conhecimentos tradicionais - dos quais os anciãos e pajés constituem as mais importantes referências - quanto as fontes tradicionalmente utilizadas no meio acadêmico, como livros, periódicos especializados, vídeos, páginas de busca virtual, etc. Ao final da pesquisa, como produto da disciplina, produz-se um recurso educacional em língua indígena, como livros didáticos, manuais, cartilhas, guias, etc. Trata-se de uma situação rara para os povos indígenas, em que existem turmas exclusivamente formadas por falantes de uma única língua e em que todos os licenciandos são falantes fluentes desta língua, como pode ser observado em estudo realizado nos currículos de diversas licenciaturas interculturais nacionais (ODA, 2022).

Uma das problemáticas investigadas no curso supramencionado, proposta pelos estudantes foi “O que é biodiversidade para os Baniwa-Koripako?” Os povos indígenas Baniwa e Koripako vivem no Brasil, Colômbia e Venezuela, estando

distribuídos em 93 povoados, entre comunidades e sítios, perfazendo, no ano de 2000, um total aproximado de 15 mil indivíduos, estando cerca de 4.026 no Brasil. Em solo brasileiro, os povoados estão localizados no Baixo e Médio Içana e nos rios Cubate, Cuiari e Aiari. Os Baniwa também estão presentes em comunidades do Alto Rio Negro, nas cidades de São Gabriel, Santa Isabel e Barcelos. Os Coripaco estão apenas no Alto Içana e somavam, no Brasil e em 2.000, aproximadamente 1.115 pessoas (ISA, 2002, p. 4).

Baniwa e Koripako são povos que falam idiomas muito semelhantes. Ressalte-se que estes nomes foram dados pelos colonizadores e referem-se a diversos povos falantes do tronco Aruak. Hohodene, Walipere-dakenai ou Dzauinai são alguns nomes adotados pelas

frátrias destes povos. Um importante marco recente na história do contato colonizador do homem branco com os povos Baniwa e Koripako foi a chegada da missionária fundamentalista Sophie Müller, da Missão Novas Tribos.

A missionária, diferente da chegada anterior dos padres católicos, impôs radicalmente a sua fé aos indígenas, exigindo o abandono de seus ritos e crenças (pajelanças, festas de caxiri) sob a alegação de bruxaria. Parte do avanço deste cristianismo fundamentalista foi barrado pela Igreja Católica e Müller foi expulsa em 1953, muito embora o contato com os indígenas tenha sido mantido por intermédio de diversos fiéis na região. Dentre outras coisas, foi responsável, neste período, pela tradução do Novo Testamento na língua destes indígenas (ISA, 2002).

Mesmo depois de tanto tempo, a influência da missionária pode ser percebida entre os licenciandos em 2018, quando a problemática foi investigada e parte da cultura dos Baniwa e Koripako prosseguiram interditas por dogmas religiosos ocidentais, como o uso de instrumentos musicais e os rituais mencionados acima. Além do mais, também o diálogo com os anciãos também ficou prejudicado após o contato com Sophie Müller e a ordenação de pastores indígenas, que passaram a ter maior influência na população.

No caso da problemática trabalhada, a metodologia do curso indicava que se buscasse, inicialmente, compreender biodiversidade a partir do diálogo entre a percepção científica e a expressa pelos estudantes indígenas. Neste sentido, até mesmo termos como “vida” (bio) e “diversidade” apresentaram sentidos distintos. Um dos pontos em que tais distinções eram evidentes refere-se à dicotomia, no pensamento ocidental, entre ciência e religião e a ausência desta distinção na cultura dos Baniwa e Koripako. Por este motivo, por exemplo, divindades como Nhiãpirikoli e Dzooli, foram representados como seres vivos. Além destes seres, incluídos na biodiversidade destes povos, fez-se referência à certas rochas, consideradas portadoras de propriedades curativas, ou, ao contrário, adoecedoras, pelos estudantes.

Outra importante questão refere-se à classificação da biodiversidade. Uma das atividades propostas foi elucidadora do modo como os indígenas destes povos organizavam os seres vivos em categorias. Propôs-se uma atividade de campo, em que os estudantes

deveriam coletar folhas e flores de plantas e pequenos animais (artrópodes, em geral, peixes, anfíbios e répteis) e levarem, em sacos plásticos, à sala de aula. Fato curioso foi que ao dirigir-se ao campo, um dos estudantes portava uma espingarda. Reforçou-se que a ideia não era a de matar os animais ou coletar grandes espécies. O estudante então informou que, como estaria indo à floresta, aproveitaria pra caçar, para sua alimentação.

A atividade possibilitou, efetivamente, um diálogo, na melhor acepção freiriana, como indicam alguns importantes registros. A palavra planta, por exemplo, é frequentemente utilizada com significado distinto daquele utilizado no meio acadêmico. A palavra baniwa *papanaipe*, que significa “aquilo que se planta”, é frequentemente utilizada como sinônimo de planta. Deste modo, para muitos indígenas baniwa e koripako as plantas que crescem, espontaneamente, na floresta (*paniattinai*), não constituem plantas. Do mesmo modo, animal pode ser compreendido como equivalente à apenas alguns grupos de animais e a palavra “inseto”, por exemplo, diferente do significado usual, pode indicar um outro grupo de seres vivos, pois muitos reconhecem apenas grandes mamíferos, répteis e aves como animais. Sem que um verdadeiro diálogo fosse estabelecido, a compreensão destas sutilezas semânticas não teria sido possível.

A classificação dos seres vivos também obedece a outra lógica para os Baniwa-Koripako, que, além de dividir as plantas, como já descrito, em *paniattinai* e *papanaipe*, também as classificam em *haikonai* (árvores), *malitsi* (capins) e *painhanipe* (plantas comestíveis). Deste modo, dois critérios foram importantes para esta taxonomia: a forma das plantas e seu uso social.

Dentre aqueles que na classificação ocidental são denominados animais, para os Baniwa-Koripako, existem os *iokokape* (animais que ferram), os *imhoakape* (animais que mordem), os *iirakape* (animais que chupam), os *mamhoakaperi* (animais que não mordem), os *yarakapewa* (animais que voam), os *hitsiakape* (animais que rastejam), os *iwatshaakape* (animais que pulam), os *hiipaiixene* (animais que vivem debaixo da terra), os *keekoapiipira* (animais da terra) e os *ittamakape* (animais que peidam).

Neste diálogo, falou-se sobre a Teoria da Evolução, sobre a nomenclatura dos seres vivos, sobre Lineu e seu *Sistema naturae*, ao mesmo tempo em que, como produto da disciplina, confeccionou-se

um Guia da Biodiversidade Baniwa e Koripako. Por fim, neste diálogo intercultural, comparou-se a tarefa realizada ao feito de Lineu, que, para o pensamento ocidental, foi o primeiro a formalizar um sistema de classificação. No caso do povo Baniwa-Koripako, estes licenciandos, durante as investigações desta problemática, foram os primeiros de seu povo, a redigir um sistema de classificação dos seres vivos, evidenciando que se tornaram capazes de responder à pergunta, inicialmente formulada “O que é biodiversidade para os Baniwa e Koripako?”.

A Literatura de Autoria Indígena e a Biomemória

O projeto Ancestralidade, que explorou livros de literatura infantojuvenil de autoria indígena foi realizado na disciplina de Arte e Educação, no Curso de Pedagogia da Universidade do Estado do Amazonas. A disciplina de Arte e Educação é ministrada no quarto período do Curso de Pedagogia e tem o objetivo de discutir o conceito de arte e educação e suas referências epistemológicas e metodológicas. Fundamentada em Duarte Júnior (1994) que defende uma educação sensível e estética e em Ana Mae Barbosa (2014), discípula de Paulo Freire, que propõe uma abordagem metodológica que perpassa por três pilares (contextualização, apreciação e fazer artístico), os acadêmicos e acadêmicas discutem os fundamentos teórico-metodológicos e experienciam as quatro linguagens artísticas (música, dança, artes visuais e teatro) a partir de oficinas práticas. Um tema então foi escolhido para alinhar a discussão e as produções, como um projeto temático. O uso da expressão “temático”, neste caso, difere da acepção freiriana, no sentido de que não emerge do processo de Investigação Temática. Temático, nesta experiência, refere-se à abordagem de caráter interdisciplinar, trabalhando com conteúdo contextualizado.

Este texto traz parte do trabalho com o projeto denominado de Ancestralidade, que teve como objetivo conhecer as narrativas de autoria indígena, especialmente da Região Norte e a partir delas propor atividades de arte e educação. Com o recorte específico nos autores da região amazônica apresenta estratégias que foram exercitadas ao longo da disciplina e que podem contribuir para pensar ati-

vidades para a sala de aula, que aproximem os leitores desses autores e suas narrativas e da nossa própria ancestralidade indígena.

As aulas aconteceram de forma remota, através da plataforma *Google Meet*, explorando recursos audiovisuais e registros de processo como as aulas gravadas e disponibilizadas aos estudantes. Nessa perspectiva metodológica, ao serem apresentados os livros de autores indígenas foi discutido, junto a materialidade própria do livro, suas características enquanto objeto, que envolvem o tamanho, formato, peso, cheiro, cores predominantes, trazendo assim uma experiência sinestésica. Diferentes livros foram apresentados aos alunos com a exibição das capas e ilustrações em slides com comentários sobre os conteúdos, autores e ilustradores.

Ao introduzir-se o tema da literatura de autoria indígena, o mesmo foi apresentado a partir de autores como Graça Graúna (2013) e Daniel Munduruku (2009), que destacam características narrativas e temáticas próprias dessa literatura, que vem da tradução da oralidade, perpassa por uma escrita memorial com as histórias dos avós e as memórias de infância, com destaque para as narrativas míticas onde passamos a conhecer o universo cosmológico dos diferentes povos indígenas.

Nessas temáticas ecoam os encantados, os seres que se metamorfoseiam, a relação e a convivência com a natureza, em especial a vida das crianças na aldeia. E quanto ao escritor indígena, é o sujeito que abrange diferentes papéis. Ele é um contador de histórias, um narrador, um intérprete, um tradutor e um autor. E ainda um guardador de costumes, guardador de conhecimento ancestral, um sujeito-memória. Questões que não aprofundamos durante as aulas, mas que se abrem para muitas reflexões. Principalmente quando pensamos na importância desse sujeito como ser histórico e detentor de conhecimentos culturais específicos.

Enquanto material editorial, a literatura de autoria indígena é cheia de paratextos: glossário, biografia sobre autor e ilustrador, informações sobre a cultura da qual a narrativa faz parte, e às vezes uma ficha de leitura mostrando tratar-se de uma obra produzida como paradidático para as escolas. Todo esse material é importantíssimo para estabelecer relações contextuais entre a narrativa, quem a produz, a partir de que cultura e temáticas, a quem ela está sendo direcionada e de que forma.

Em relação ao Projeto Temático, ele é recorrente em práticas metodológicas no universo das artes e das metodologias ativas. E o contexto da pandemia obrigou trabalhadores da educação a buscar estratégias metodológicas para a continuidade das aulas, de forma remota, procurando manter o interesse e o protagonismo dos estudantes. Nesse sentido e considerando a Lei 11.645 que acrescenta o ensino da cultura e história indígena (BRASIL, 2008), à Lei 10.639, sancionada em 2003, que institui o ensino de cultura e história afro-brasileiras e africanas (BRASIL, 2003), foram pensados dois temas: Ancestralidade e Africanidades, a serem trabalhados em períodos e turmas diferentes. O primeiro deles, Ancestralidade.

O projeto temático foi apresentado aos acadêmicos logo na segunda aula, com a justificativa de que seria nosso tema integrador e que contemplava uma das temáticas exigidas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC, BRASIL, 2017), que é trabalhar com a cultura e história indígena no ensino básico. Tinha como objetivo conhecer a literatura de autoria indígena e produzir material de mediação de leitura e artes para o público do Ensino Fundamental I. Para isso, cada estudante deveria pesquisar sobre um autor e escolher um livro da sua produção, para adquirir e utilizar nas oficinas. Como apoio, foram apresentados alguns autores nacionais como: Daniel Munduruku, Graça Graúna, Eliane Potiguara, Márcia Kambeba, Kaká Werá, Olívio Jekupé e Cristino Wapichana. E autores amazônicos: Ytanajé Cardoso, Ely Macuxi, Jaime Diakara, Roní Wasiry Guará, Tiago Hakiy e Yaguarê Yamã e suas respectivas produções literárias.

Enquanto os estudantes pesquisavam autores e obras, as aulas seguiam com a discussão do referencial teórico-metodológico da disciplina. À medida que iam adquirindo o material, comentava-se sobre o autor, a obra e as impressões de leitura. Os conteúdos dos livros eram explorados buscando encontrar e reavivar as memórias de infância, a relação com os avós e outros familiares, oriundos do interior ou de outras localidades. Encerradas as discussões do arcabouço teórico-metodológico iniciou-se as oficinas práticas: 1) Oficina de Grafismo, explorando diferentes texturas e grafismo indígena em composições figurativas e abstratas; 2) Oficina de Musicalização, em que a partir de um jogo com palavras e rimas, partimos para a leitura rítmica e a musicalização de um poema produzido pelos próprios

acadêmicos, baseado nos livros que escolheram e que será detalhada mais adiante; 3) Oficina de Contação de Histórias, explorando diferentes técnicas e nuances de leitura dramática para os textos; 4) Oficina de Teatro, em que foi produzida uma cena teatral com recursos tecnológicos; 5) Oficina de Dança, experiência que se fez de forma híbrida, com parte dos alunos presencial e parte remota, construindo, a partir de trechos dos livros, sequências coreográficas. Com isso, o projeto temático desenvolveu-se de forma cumulativa, associando as linguagens artísticas conforme as oficinas iam acontecendo.

A Oficina de Musicalização aconteceu de forma remota, com a duração de três horas. Os acadêmicos tiveram uma introdução sobre música folclórica, popular e erudita e pedagogia musical e seguiu-se para os exercícios práticos. Depois de jogos rítmicos e sonoros, iniciou-se a experiência de composição. A partir de um vocabulário que foi construído com palavras-chave sobre o tema e escrito no chat, produziu-se um repertório de rimas. De posse desse mote inicial, cada estudante criou um poema que retratou o livro ou uma história do livro que escolheu trabalhar. Seguiu-se para uma leitura rítmica desse poema até “encontrar” a música que habitava nele. Alguns conseguiram chegar a uma ideia musical durante a aula, outros entregaram posteriormente.

A grande maioria dos acadêmicos não tinha experiência anterior de composição ou mesmo de musicalização. Portanto foi necessária uma segunda etapa, realizada pela professora, com o apoio de um músico para trabalhar a harmonia e o refinamento das ideias musicais que os acadêmicos enviaram via plataforma Google (Classroom) ou WhatsApp. Foram selecionadas algumas músicas para esse processo e o critério foi o prazo de entrega, devido o calendário letivo e o cronograma do projeto. O restante permaneceu como poesia. Houve um momento de ensaio em estúdio para o registro da harmonização das produções selecionadas. As gravações do ensaio foram disponibilizadas no YouTube (não listado) e apresentadas à turma no último dia de aula. Essa produção ainda aguarda finalização com a organização do ebook e gravação das músicas em estúdio³.

Como resultados, apresenta-se aqui algumas músicas, a começar da música tema do projeto, gravada em estúdio e disponibilizada

3 Até a escrita deste capítulo, as músicas ainda não haviam sido finalizadas.

na plataforma do YouTube – Música Encantados⁴. A letra busca uma síntese das temáticas encontradas nos livros de autoria indígena. Letra de Evany Nascimento e Música de Félix Aranha.

Ei, guri
Vem aqui
Uma história vou te contar
Ei, maninha
Espia só
É a história dos nossos avós

No livro a gente vê
Histórias da aldeia
Dos curumins
Correndo na areia

No livro tem
Histórias de assombro
Seres da noite
Que chegam nos sonhos

Ei, guri
Vem aqui
Uma história eu vou te contar
Ei, maninha
Espia só
É história dos nossos avós

O livro traz
Seres encantados
Da água, da terra
Do céu estrelado

⁴ Encantados. Disponível em: https://www.youtube.com/watch?v=L_MF8eCWI9c.

Tantas histórias
Você vai encontrar
Literatura indígena

Ei, guri
Vem aqui
Uma história, vou te contar
Ei, maninha
Espia só
É a história dos nossos avós

Outra produção musical foi do acadêmico Julean Oliveira dos Santos, que escolheu o livro “Awyató-Pót: histórias indígenas para crianças”, do escritor amazonense Tiago Hakiy e compôs uma toada. Tiago Hakiy é de Barreirinha-AM, descendente do povo saterê-mawé, seu livro retrata, em quatro histórias, a bravura do povo Mawé. As ilustrações são do Maurício Negro, ilustrador e ativista das causas indígenas. O livro tem 32 páginas e foi publicado pela Paulinas em 2011. Na letra produzida, ressalta-se o nascimento do guerreiro, suas características e feitos, especialmente narrados na primeira e segunda histórias do livro. Há que se observar o vocabulário que se destaca na composição, uma mostra da diversidade linguística que temos, revelando os seres encantados (cobra-grande, curupira), objetos característicos (arco e flecha), a etnia de que trata a narrativa (Mawé), um termo em língua nativa, o nome do guerreiro (Awyató-Pót), a liderança (Tuchaua) e a própria localização geográfica (rio Andirá).

Hei, Hei, Hei, Hei, Oh, Oh, Oh, Oh (4X)

AWYATÓ-PÓT, AWYATÓ-PÓT
Guerreiro Mawé, Guerreiro Mawé, (3X)

Tu nasceste do ventre da cobra-grande
Curumim valoroso de arco e flecha
Mas esperto do que o próprio curupira
Resgatastes de volta a grande noite
E restauras o sono do povo Mawé.

És agora o grande Tuxaua das onças
Valoroso guerreiro AWYATÓ-PÓT.
Tua coragem não será esquecida
Tua nação celebra ao grande tuxaua
Corajoso guerreiro do rio Andirá

O acadêmico Juliano Valentim Ferreira da Silva, produziu a sua música a partir do livro de Daniel Munduruku “Catando piolhos contando histórias”. Denomina-se “Catando piolho” e traz no refrão, a essência da narrativa, que é o carinho e o cuidado e todo o significado simbólico que tem o “catando piolhos”. Mostra como o aprendizado se dá no contar histórias, nas memórias que são retomadas nesse momento de aprendizado coletivo e que vai se perpetuando de geração em geração. Daniel Munduruku é o principal representante dos escritores indígenas, pertencente à etnia Munduruku, suas obras retratam a cultura deste povo e de outros povos indígenas do Brasil. Nesse livro ele traz memórias de sua vida na aldeia. A ilustradora, Maté, fala sobre o seu processo criativo na composição das ilustrações. O livro recebeu o selo de “Altamente recomendável” pela Fundação Nacional do Livro Infantil e Juvenil (FNLIJ) e foi publicado pela Editora Escarlate em 2014 (MUNDURUKU, 2014).

Olho no olho Cantando Piolhos e Contando Histórias, aprendendo do povo

Olho no olho Cantando Piolhos e Contando Histórias, aprendendo do povo

Aprender e observar, escutando e aprendendo
Educando em comunidade os pequenos
Menino quase homem e menina quase mulher
Histórias vão passando e a cultura vai vivendo

Olho no olho Cantando Piolhos e Contando Histórias, aprendendo do povo

Olho no olho Cantando Piolhos e Contando Histórias, aprendendo do povo

Perguntando e questionando, assim me fortalecendo
Meu mundo vou criando, na aldeia vou vivendo
O que me enche de esperança é ver criança crescendo
No meio do seu povo, no terreiro correndo

Olho no olho Cantando Piolhos e Contando Histórias, aprendendo do povo

Olho no olho Cantando Piolhos e Contando Histórias, aprendendo do povo

A experiência da pesquisa e leitura de textos de autoria indígena e seu diálogo com as artes, nas diferentes linguagens, constituem uma abordagem rica na assimilação destes conteúdos, especialmente no entendimento do que se discutiu aqui: a memória biocultural. As leituras proporcionam esse reencontrar-se com as memórias e práticas de infância que nos constituem enquanto seres amazônicos também. Para além do conhecimento de si, as produções ao longo do processo resultaram em materiais educacionais passíveis de serem empregados em sala de aula, para subsidiar ainda mais o trabalho com a literatura de autoria indígena, revendo práticas cansadas e centradas no “dia do índio”. Propondo então um trabalho que articula os livros, com as narrativas de autoria indígena, as linguagens artísticas e os saberes que constituem nossa memória e nossa diversidade cultural.

Considerações Insurgentes

O contexto atual é de grande insurgência, sobretudo, num sentido decolonial. Temos a primeira indígena Presidente da Funai, temos um inédito Ministério dos Povos Originários, um Ministério da Igualdade Racial cuja ministra é uma mulher negra, um Ministério dos Direitos Humanos comandado por um homem negro, duas deputadas federais indígenas, representando uma importante virada histórica, um momento em que brasileiros, com história, genótipo e fenótipo de brasileiros ocupam importantes espaços de poder.

Tal quadro é fruto, entre outras coisas, das políticas afirmativas levadas à cabo pelo Estado nos últimos anos, como importante

conquista dos movimentos sociais, raciais e étnicos. Assim, mesmo na base da sociedade, nas escolas, nas universidades e no serviço público, aconteceram importantes conquistas que possibilitaram a ascensão social de negras, negros e indígenas. Apesar disso, ainda vivemos uma situação de grande desigualdade, que requer a continuação das exitosas políticas públicas de enfrentamento a práticas escravocratas, colonialistas, racistas, que continuam a segregar e excluir os povos originários e a população afro-brasileira.

Neste sentido, defende-se aqui a ideia de que a prática de uma educação decolonial e voltada para a biodiversidade (compreendendo-se a diversidade humana como parte desta) é uma importante ferramenta de valorização dos modos de vida das populações tradicionais, sejam elas indígenas, quilombolas, ribeirinhas, seringueiras, de pescadores ou de agricultores. Compreende-se que a defesa de suas memórias bioculturais constitui antídoto para combater a amnésia biocultural que, em diferentes medidas, tem contribuído para a substituição gradual de línguas, costumes, religiões, práticas agrícolas, artesanatos, etc.

Na realização das caravanas da diversidade, na produção de BIONAS e nas oficinas artísticas alicerçadas na literatura de autoria indígena, se, por um lado, ficou evidente o processo de amnésia biocultural, por outro lado, a inserção de elementos das memórias bioculturais como recurso para a indução de uma produção pedagógica e cultural de caráter autoral por parte dos licenciandos participantes das atividades, redundou no avivamento de memórias de infância, de memórias da cidade de origem, dos momentos de contato com a natureza, de tradições familiares nitidamente relacionadas com os conhecimentos tradicionais amazônicos.

Este avivamento possibilitou importantes compartilhamentos em rodas de conversa, nas quais recursos educacionais em que saberes regionais, baseados nas memórias bioculturais, foram produzidos pelos licenciandos. Isso aconteceu mesmo nas atividades com estudantes indígenas Baniwa e Koripako, entre os quais a formalização de sistemas de classificação dos seres vivos possibilitou o contato com palavras de seu próprio idioma que estavam caindo em desuso, substituídas por expressões da língua portuguesa. No caso dos estudantes urbanos de Manaus, por outro lado, este processo foi mais evidente, dado que a amnésia biocultural ocorre, nas grandes

idades, de forma mais intensa, homogeneizando a todos e liquefazendo os conhecimentos tradicionais.

Pelos motivos expostos, defende-se que os processos descritos neste texto se refiram a processos decoloniais exitosos, nos quais contribuiu-se para a reversão de processos históricos de invasão cultural e de resgate das memórias bioculturais.

Referências

BARBOSA, A. M. **A imagem no ensino da arte**. São Paulo: Perspectiva, 2014.

BRASIL. **Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática «História e Cultura Afro-Brasileira», e dá outras providências. Disponível em https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/2003/L10.639.htm. Acessado em 10 de abril de 2023.

BRASIL. **Lei 11.648, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/11645.htm. Acessado em 10 de abril de 2023.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. 2017. Acessado em 10 de abril de 2023. 600p.

CHARTIER, R. **Inscrever e apagar: cultura escrita e literatura**. São Paulo: Editora UNESP, 2007.

COELHO, N. N. **Literatura Infantil: Teoria, Análise, Didática**. São Paulo: Moderna, 2000.

DUARTE Jr., J-F. **Por que Arte-Educação?** Campinas, SP: Papirus, 2012. FREIRE, P. **Extensão ou comunicação**. 8ª. Ed. Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1983. 93p.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e

Terra, 2005. 213 p. ISBN 8521900058.

GRAÚNA, G. **Contrapontos da literatura indígena contemporânea no Brasil**. Belo Horizonte: Mazza Edições, 2013.

HAKIY, T. **Awyató-Pót, histórias indígenas para crianças**. São Paulo: Paulinas, 2011.

ISA. **Povo Koripako**. 2002. Disponível em: <https://pib.socioambiental.org/pt/Povo:Koripako>. Acessado em 26 de março de 2023.

KATO, D. S. **Bionas para a formação de professores de Biologia: experiências no observatório da Educação para a Biodiversidade**. 1ed.São Paulo: Livraria da Física (coleção Ensino de Biologia), 2020.

KATO, D. S.; ROSSINI, V. **Caravana. doc**. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=yWG-VzOBqHg>. Acessado em 26 de março de 2023. 2020a. 41 minutos.

KATO, D. S.; ROSSINI, V. **Caravana. doc**. Versão em Libras. Disponível em <http://www.youtube.com/watch?v=ea8KiKfULNo>. Acessado em 26 de março de 2023. 2020a. 41 minutos.

KATO, D. S.; TEIXEIRA, L. A. S. (orgs.) **Interculturalidade e Educação Popular: Bionarrativas Sociais para a Diversidade**. 1ª. Ed. RFB: Belém. 152p. 2023.

MUNDURUKU, D. **O banquete dos deuses: conversa sobre a origem e a cultura brasileira**. São Paulo: Global, 2009.

_____. **Catando piolhos, contando histórias**. São Paulo: Escarlate, 2014.

NASCIMENTO, M. E. do. Literatura de autoria indígena: roteiro interdisciplinar para a sala de aula. In PEREIRA, Alex Viana (Org). **Reescrivendo a terra à vista: a literatura de autoria indígena amazonense em destaque**. Porto Alegre,RS: Editora Fi, 2022.

ODA, W. Y. Em que língua as licenciaturas indígenas pronunciam biodiversidade? **Ensino de Ciências: currículo, cognição e formação de professores**. Tathiana Moreira Cotta, Whasgthon Aguiar de Almeida, Mauro Gomes da Costa (org.). 1a. Ed. Universidade do Estado do Amazonas: Manaus. Pp. 187-192. 2022.

ODA, W. Y. **Animais que peidam: trabalhando a biodiversidade en-**

tre os Baniwa e Koripako - Amazonas, Brasil. **Conhecimento popular e acadêmico em diálogo: educação e práticas emancipatórias.** Samuel P. Urban (org.) Pp. 140-151. Mossoró: EDUERN. 2021.

SOUSA, T. W. D.; MAGALHÃES, F. F. C.; PIZA, A. A. P.; KATO, D. S.; ODA, W. Y. Um ano para fazer farinha em território amazônico: o que Diana Tainara tem a dizer ao Ensino de Biologia?. KATO, D. **Bionas para a formação de professores de Biologia: experiências no observatório da Educação para a Biodiversidade.** 1ed.São Paulo: Livraria da Física (coleção Ensino de Biologia), 2020. Pp.

TOLEDO, V.; BARRERA-BASSOLS, N. **Memória Biocultural.** 1ª. Ed. Viçosa: Expressão Popular, 2015. 225p. ISBN: 9788577432479.

Luz, Câmera e Ação: O Amanajé Metodológico

Bruno Henrique Fernandes da Silva

Introdução

Estamos vivendo a maior crise do século. Isolamento social, cidades completamente paradas, bolsas de valores despencado. Com certeza, todos estamos repensando o que vamos fazer de nossas vidas. Como vamos nos comportar? Por quanto tempo isso ainda vai durar? O que posso fazer para passar o tempo? Nossas inquietações pessoais nunca ficaram tão visíveis como agora. Como seres humanos temos a capacidade de reinventar e de recriar nossos hábitos, as nossas relações sociais com o mundo, e a quarentena mostrou pontos de fragilidades e grandes potencialidades sobre a capacidade dos seres humanos de se adaptarem as novas demandas sociais compulsórias.

Em uma sociedade amplamente conectada, as barreiras sanitárias impostas pela situação da pandemia são insuficientes para conter a dispersão do contato direto com as pessoas. Entender como se dá a interação dos indivíduos após os efeitos da epidemia é um tema de interesse para toda sociedade e a busca em compreender o novo cenário social através viés das tecnologias virtuais tem desencadeado inúmeras complexidades de como está o “novo normal”. Após quase três anos de pandemia a sociedade se vê em um momento de metamorfose e a forma que estamos construindo o futuro e uma forma de dependência dessas ferramentas tecnológicas que nos últimos anos potencializaram a interação dos indivíduos em sociedade

Nosso objetivo nesse estudo é apontar e discutir os procedimentos metodológicos da pesquisa de campo a ser realizada junto a 5 artistas manauaras de diferentes ramos artísticos. Através da observação direta e sistemática adotada para buscar compreensão de uso das tecnologias digitais na interação da classe artística manauara diante da pandemia do Covid-19 e como foi a adaptação da sociedade no cenário no atual pós-pandemia é discutir a cultura como um

sistema de redes entre a comunidade, seres humanos e tecnologias virtuais. E como os artistas através dessas óticas virtuais construíram um novo olhar sobre a sociedade através dessas ferramentas tecnológicas.

Amanajé¹: o roteiro metodológico

De acordo com o sítio Sanar Medicina e Saúde, a Covid-19 chegou ao Brasil em 09 de fevereiro de 2020 e em 26 de fevereiro do mesmo ano teve o primeiro caso confirmado. Desde a confirmação do primeiro caso, o Brasil teve em sua média de casos confirmando uma escalada vertiginosa e após vários casos de óbitos confirmados em decorrência de complicações causada pela Covid-19, é instaurado nos estados brasileiros decretos de lockdown, suspendendo as atividades presenciais não essenciais.

Shows cancelados, eventos desmarcados, cinemas e praças vazias. A indústria cultural do entretenimento foi uma das grandes vítimas da pandemia do novo Coronavírus. A ampliação dessas medidas de restrições foram decretadas através de medidas impostas pelos governantes com intuito de desfrear a proliferação da doença. Esses decretos tinham como finalidade o fechamento de serviços não essenciais e eventos que promoviam um colossal número de pessoas reunidos (shows, shoppings, academias esportivas, eventos, entre outros) (QUINTO, 2020).

Quase todos os espaços coletivos de coesão social cessam completamente, a sociedade, neste momento, encara uma avassaladora pandemia originada pelo novo Coronavírus e suas mutações, designada de Covid-19. É uma enfermidade que originou eminentemente mudanças para os habitantes da sociedade, provocando angústias e paralisação nas atividades econômicas com grandes sequelas nos setores de produção industrial, comércio, emprego e renda da população.

Desde o ano de 2020, a pandemia desacelerou o mundo, instigando a sociedade a procurar respostas a curto prazo para o novo panorama social, através da nova realidade imposta pela Covid-19, surgiu inúmeras mudanças drásticas nos espaços urbanos e nas suas

¹ Do idioma Tupi-Guarani o termo significa o 'Mensageiro'. Nas tribos que habitavam a América do Sul, um Amanajé era cuidadosamente selecionado pelos caciques, com a missão de anunciar momentos importantes que iriam acontecer como o anúncio de grandes vitórias ou a eminência de possíveis guerras.

dinâmicas habituais, uma delas foi a circulação de produtos culturais em tratando da manifestação arte, porque grande parte dele requer participação ativa do público, visto que “[...] a cultura define a sociedade pela capacidade que ela desenvolve de criar elementos que permitem à própria sociedade se reconhecer” (CESNIK; BELTRAME, 2005, p. 4). Através desses produtos culturais existentes dentro de uma determinada comunidade que o indivíduo passa a ter percepção do contexto social que está inserido.

Mesmo na categoria de arte que pode ser consumida teoricamente sozinhos e remotamente (literatura em e-books), não podemos ignorar que todas as obras de arte são de natureza coletiva, ou seja, a produção de qualquer obra as atividades culturais e comerciais nascem para as pessoas, mesmo que usemos o apoio da tecnologia para atingir esse objetivo.

Muitas atividades voltadas para as categorias artísticas sofreram processos de transformação, assim como os impactos direto nas artes e no entretenimento devido a imposição da circulação da arte durante a pandemia. Uma alternativa de reverter o freio total das manifestações artísticas, foram transformados e ocuparam as plataformas online as famosas lives brasileiras bateram inúmeros recordes mundiais de audiência, e deslumbraram grandes marcas patrocinadoras que logo as identificaram como um atraente espaço para ações de marketing, afinal, a utilização das ferramentas cedida pelas mídias sociais online consiste em uma importante estratégia do marketing digital para melhorar a performance organizacional (SOUSA JÚNIOR; SILVA JUNIOR, 2018).

Deste modo, analisaremos o fenômeno da virtualização das manifestações artísticas em meio a pandemia da Covid-19 e como a indústria do entretenimento se adequou ao mecanismo das tecnologias e a relevância social do lazer partilhado demonstrou ser uma atividade extremamente necessária nesse momento de isolamento. De acordo com Elias e Dunning (1992) lazer é uma atividade escolhida livremente, com o intuito de ser algo agradável. E para compreender o significado das modalidades de lazer, é necessário ter uma percepção do modo como o processo civilizatório influenciou os hábitos da sociedade ao longo do tempo, pois as relações e situações vividas na contemporaneidade são frutos, muitas vezes de algo não planejado.

Nesta perspectiva, umas das grandes táticas para não ocorrer a estagnação cultural, foi do uso das tecnologias mediante a propagação online de *lives* que consiste nas transmissões das apresentações artísticas ao vivo dos mais variados gêneros musicais, com o objetivo de manter viva as manifestações culturais através do entretenimento, em razão do distanciamento social, objetivando analisar as manobras da aderência das tecnologias, dentro do panorama da perspectiva social da arte no Brasil.

Para delinear a pesquisa fazemos o seguinte questionamento: quais os limites e potenciais de uso das tecnologias digitais na interação da classe artística manauara diante da pandemia do Covid-19? Foi necessário se propor a uma investigação através de pesquisa bibliográfica e de entrevistas semiestruturadas. Os motivos que me trazem a essa pesquisa vem decorrer da grande interesse em buscar aprofundamento na compreensão de como as manifestações artísticas adaptaram-se face a pandemia gerada pelo coronavírus, o SARS-CoV-2.

Trajetória metodológica, com abordagem epistemológica, buscou-se aporte teórico nas várias obras e áreas dos conhecimentos criando um quadro referencial inter/multidisciplinar como Max Weber; Pierre Levy; Theodor W. Adorno; Pierre Bourdieu; Michel Foucault; Norbert Elias e dentre outros em sua valiosa contribuição histórica do tema.

A pesquisa caracteriza-se como fenomenológica baseada em Edmund Husserl (1859-1938) final do século XIX, para quem a fenomenologia é uma forma completamente nova de fazer filosofia que, em contato diretamente com as “coisas próprias” ressaltava a experiência de vida, deixando de lado especulações metafísicas e abstratas. Para Husserl (2000), a fenomenologia é

Uma descrição da estrutura específica do fenômeno (fluxo imane de vivências que constitui a consciência) e, como descrição de estrutura da consciência enquanto constituinte, isto é, condição a priori de possibilidades do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto Consciência Transcendental, constitui as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no nível empírico) ou constituir (no nível transcendental) os significados dos acontecimentos naturais e psíquicos. A fenomenologia aparece, assim, como filosofia transcendental (HUSSERL, 2000, p. 6).

Nesta mesma perspectiva de compreensão para Merleau-Ponty (1999, p. 1), a fenomenologia é o estudo das essências, e todos os problemas, segundo ela, resumem-se em definir essências: a essência da percepção, a essência da consciência, por exemplo. Mas a fenomenologia é também uma filosofia que repõe as essências na existência, e não pensa que se possa compreender o homem e o mundo de outra maneira senão a partir de sua ‘facticidade’.

Na prospecção de uma construção inter/multidisciplinar, a pesquisa assentou suas fundamentações em abordagens e metodologias qualitativas diversas com aporte teórico da Metodologia da História Oral, que segundo Meihy (1998, p. 13), “como pressuposto, implica a percepção do passado como algo que tem continuidade hoje e cujo processo histórico não está acabado. A presença do passado no presente imediato das pessoas é a razão de ser da História Oral”. Como afirma Thompson (2000, p. 137):

A evidência oral pode conseguir algo mais penetrante e mais fundamental para a história [...], transformando os “objetos” de estudo em “sujeitos”, contribui para uma história que não só é mais rica, mais viva e comovente, mas também mais verdadeira.

Neste sentido, a pesquisa se desenvolveu apoiada nos referenciais teóricos em questão considerando o fato preeminente da adaptação vivenciada pelos artistas manauaras enquanto materialidade e a continuidade com os informantes. Como método, também encontrou suporte na metodologia da História Oral, Meihy (1996), para quem a história oral se ergue segundo alternativas que privilegiam os depoimentos como atenção central dos estudos, utilizando narrativas.

Tendo presente a realidade desses artistas que se apresenta no campo de pesquisa, enveredou-se na proposição de ensaios etnográficos, a partir de diálogos com os informantes, na escuta, de suas narrativas com apenas uma questão enunciativa aberta para fomentar o diálogo, onde os informantes sentiram-se livres para expressar-se. Foram narrativas com momentos desafiadores não tão simples de se lidar, mas que trouxeram novos enfoques à pesquisa quando da realização de suas análises como ressalta Oliveira (2000).

[...] se o olhar possui uma significação específica para um cientista social, o ouvir também goza dessa propriedade. Evidentemente tanto o ouvir como o olhar não podem ser tomados como faculdades totalmente independentes no exercício da investigação. Ambas se complementam e servem para o pesquisador como duas muletas [...] que lhe permitem caminhar, ainda que tropegamente, na estrada do conhecimento (OLIVEIRA, 2000, p. 21).

Junto à História Oral, a pesquisa também enveredou pelo campo da memória tendo nos estudos de Paul Ricouer (2007), que intervém no ponto mais crítico das questões de presença, de ausência e de distância, no polo oposto [...] constituído pelo reconhecimento da lembrança passada, e Maurice Halbwachs (1990); Thompson, Paul (2000) sobre a evidência oral, como em Weber (2001) para quem “o “vivido” e a “experiência” não se negam, pelo contrário, a compreensão pressupõe a experiência, a evidência”.

A pesquisa etnográfica também compôs o campo metodológico para uma investigação mais próxima da realidade, conforme Beaud e Weber, 2014. O caderno ou diário de campo, à luz de Oliveira (2000), como modo de escrever que se diferenciam claramente do texto final, foi instrumento indispensável nos ensaios etnográficos.

No referente à escolha dos interlocutores e/ou informantes para dar continuidade à pesquisa de campo, decidiu-se em englobar 5 artistas manauara de diferentes ramos do entretenimento. Essa participação seria com diálogos, narrativas, depoimentos, encontros individuais e coletivos, sobre a trajetória de durante o período da pandemia e como se adaptaram a nova demanda social imposta pelas restrições do isolamento social.

Na conjectura da seleção dos participantes, estipulou-se além das atividades culturais (cantores, instrumentistas e atores) o critério de tempo de exercício da atividade que seria a partir de 4 anos (pela perspectiva da vivência dos cenários antes, durante e pós-pandemia). Totalizando: 5 informantes. Quanto ao nível de formação dos informantes vai desde o Fundamental Completo, Ensino Médio, Graduação e Pós-Graduação. Foi necessário estabelecermos um formulário de questões para grupo de artistas durante a pesquisa composta de 15 perguntas estruturada. Que em concordância com Lüdke e André (1986), as quais defendem no trato qualitativo que um dos

instrumentos de coleta de dados mais apropriados, é o da entrevista, técnica essa que preconiza a experiência direta e viva com o entrevistado, em que o entendimento direto da informação pode ir além do que é dito, por meio da linguagem não verbal, facilitando a compreensão do que é dito por palavras.

Assim, por meio da entrevista, é possível colher dados relevantes, os quais podem conduzir a investigação. Ainda sobre a abordagem qualitativa, Bogdan e Biklen (1994) destacam que a pesquisa ganha mais notoriedade pelo procedimento e não no produto, e o foco do pesquisador deve estar voltado nos sentidos e percepções apresentadas pelos sujeitos participantes.

Para as autoras Lakatos e Marconi (1985, p. 83) ao discutirem sobre o método afirmam que significa “o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo - conhecimentos válidos e verdadeiros, traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista”.

Portanto, a análise dos dados está apresentada aqui em 3 categorias já definidas em concordância com os objetivos especificados da seguinte forma: 1 - Entender como os conceitos de identidade cultural e interatividade a partir do lazer são compreendidos pelos agentes envolvidos, 2 - buscar indícios dos motivos das incoerências entre o discurso e a prática de interação adotados nesse contexto pandêmico, 3 - Identificar as potencialidades das tecnologias digitais para o entretenimento na contemporaneidade.

Considerações

Todo projeto de pesquisa tem como pilar uma narrativa de ciência e uma teoria que se fundamenta-se, ou seja, todo questionamento opera a partir de uma aglomeração de pressupostos epistemológicos, metodológicos, ontológicos e quanto à natureza humana. Os trabalhos procuram “traduzir” um determinado cenário social que estamos sendo inseridos. A partir do momento que se inicia uma pesquisa científica, deve-se ter em mente uma panorâmica de como a proceder durante o processo a que o pesquisador se inclina quando visa buscar respostas as suas hipóteses.

Esse processo é complexo, não-linear e implica um trabalho de organização e interpretação dos dados que se inicia já na fase exploratória e acompanha todo o ciclo da investigação. Dessa forma, vale ressaltar que o projeto se caracteriza como uma ação a ser desenvolvida, necessária por sua vez, e que antevê tudo que será desenvolvido mediante a realização da pesquisa, ou seja, nele o pesquisador revela suas principais intenções, explicita o foco, o direciona que o norteará, manifesta os reais interesses dele e ressalta acerca dos questionamentos que o instigaram a proceder desta ou daquela forma.

O que se pode apontar como percepção preliminar de toda trilha metodológica proposta para investigação dos questionamentos cogitados e que pesquisa fenomenológica, a despeito de outros tipos de pesquisa, não parte de hipóteses pré-estabelecidas sobre o fenômeno a ser estudado, mas vai ao encontro da experiência vivida para extrair dela os significados que irão configurar a produção de conhecimento acerca deste fenômeno. Para nós, esta produção de conhecimento apenas pode ser concebida na esfera no movimento dialógico dos participantes da pesquisa visando uma transformação existencial, quer dizer, o aparecimento do novo (a fala original, assim como proposta por Merleau-Ponty na obra *Fenomenologia da Percepção* de 1967, (apud AMATUZZI, 1989). Este aparecimento do novo, por sua vez, irá transformar a realidade na qual estão inseridos os participantes da pesquisa.

Parafrazeando o grande propulsor da fenomenologia o teórico Edmund Husserl (1973), ousar dizer que consagrar a fenomenologia menos estudo do que necessário para a compreender em seu sentido e essência, e ousar concluir ou finalizar um pensamento sobre esta é [...] infringir as leis eternas da probidade literária. Nesse sentido, aqui encerro, sem ensejar uma conclusão que detalhe o método, mas consciente de que ainda tenho uma longa jornada a frente.

Referências

ADORNO, Theodor W., and Jorge Miranda de Almeida. **Indústria cultural e sociedade**. Sao Paulo: Paz e Terra, 2002.

Amatuzzi, M. M.(1989) **O Resgate da Fala Autêntica**: filosofia da psicoterapia e da educação. São Paulo, Papiurus, 1989.

BAIO, Cesar. **Máquinas de imagem. Arte, tecnologia e pós-virtualidade.** São Paulo: Annablume, 2015.

BOURDIEU, Pierre. **O poder simbólico.** Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1989.

CAPRA, Fritjof. **A teia da vida: uma nova compreensão científica dos sistemas vivos.** 1. ed. São Paulo: Cultrix, 2012.

CASTELLS, Manuel. **A era da informação: economia, sociedade e cultura. A sociedade em rede.** São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **O poder da comunicação.** 2. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2017a.

_____. **A Sociedade em Rede.** 20. ed. rev. ampl. São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CESNIK, Fabio deSá; BELTRAME, PriscilaAkemi. **Globalização da cultura.** Barueri: Manole, 2005.

DUNNING, E. Prefácio. In: ELIAS, Norbert; DUNNING, Eric. **A busca da excitação.** Lisboa: Difel, 1992.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas.** São Paulo: Martins Fontes, 1985.

CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais.** Bauru: Edusc, 1999.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa em ciências humanas e sociais.** São Paulo: Cortez, 1995.

HUSSERL. Os Pensadores. **HUSSERL - Vida e Obra.** Editora Nova Cultural Ltda. São Paulo, 2000.

Lüdke M, André MEDA. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas.** São Paulo: EPU;1986.

MERLEAU-PONTY, M. **Fenomenologia da Percepção.** São Paulo: Martins Fontes, 1999.

Minayo MCS. **O Desafio do Conhecimento: Pesquisa Qualitativa em Saúde.** 6.ed. São Paulo: Hucitec; 1999.

Meihy JCSB. **Manual de História Oral.** 2.ed. São Paulo: Edições Loyola; 1998.

OLIVEIRA, Ivan Oliveira, et al. **Comercio exterior, política comercial, investimento estrangeiro: considerações preliminares sobre o impacto da crise do Covid-19**. Publicado em: segundo trimestre de 2020. Disponível em: <file:///C:/Users/User/Documents/01%20TCC/02%20kGIA.pdf> acesso em:06/09/2021.

REIS-FILHO, J. A.; QUINTO, D. **The COVID-19, social isolation, artisanal fishery and food security: How these issues are related and how important is the sovereignty of fishing workers in the face of the dystopian scenario**. SciELO Preprints,2020. Disponível em <https://preprints.scielo.org/index.php/scielo/preprint/view/54>. Acesso em: 8 jun. 2022.

SOARES, J. C. et al. “Social media marketing communication: effect of interactivity and vividness on user engagement”. **Revista Brasileira de Marketing**, vol. 18, n. 4, 2019.

SOUSA JÚNIOR, J. H.; SILVA JUNIOR, A. S. “**O Consultor em Marketing Digital na Perspectiva de Consultores e Empresários**”. Revista Pesquisa em Administração – UFPE, vol. 2, n. 1, 2018.

THOMPSON, J. B. **Ideologia e cultura moderna: teoria social crítica na era dos meios de comunicação de massa**. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2000.

“Sai desse corpo que não te pertence”: autoetnografia e identidade negra no candomblé

Erikson Bruno Mercenas Santos

O sino da igreja faz blém blém blom
O sino da igreja faz blém blém blom
Deu meia-noite o galo já cantou
Seu Tranca-Rua que é o dono da gira
Oh corre gira que Ogum mandou.¹

A negritude e o terreiro de Candomblé

Corremos e percorremos as giras das avenidas e encruzilhadas, questionando e problematizando os infortúnios arriados para as identidades negras. Recorremos aos povos de rua, aos pretos velhos, caboclos, erês e orixás por cura e subversão da ordem. O corpo marcado pela ancestralidade negra, rotineiramente é posicionado pela matriz ideológica de poder como inferior e abjeto, assim como também, questionado enquanto credencial de validade dentro de uma sociedade construída a partir dos discursos da laicidade e democracia racial. A despontualização enquanto espaço que produz epistemologias, conhecimento, vivências e outras percepções são destituídas de sua potencialidade, da mesma forma que o padrão hegemônico de poder criou e determinou a diferença entre raças através da cosmovisão ocidental.

Não me recordo com precisão a data, mas os meses foram entre fevereiro e março no ano de 2021, quando no café da manhã fui deparado com o seguinte questionamento. Se a minha felicidade dependesse da sua ausência no terreiro, o que você faria? Pego de sobressalto, olhei diretamente em seus olhos e disse que esse tipo de

¹ Ponto de Tranca-Rua, normalmente cantado em algumas comunidades de terreiro, ou pela própria entidade, pelos participantes da festa, a fim de reverenciar ou chamar essa entidade para se fazer presente no terreiro, a partir da incorporação.

questionamento era incabível e ilógico. Pensei em seguida: *pertencer a um espaço preto de resistência, era a forma de diminuir a existência do outro? Ainda que pertencente à mesma raça?*

É importante salientar que, esse tipo de questionamento foi realizado por minha mãe, que antes mesmo da minha existência, frequentava algumas casas de terreiro de Candomblé, não com a finalidade de tornar-se filha de santo, mas sim, como visitante, o que me deixa um pouco pensativo acerca desse pensamento. Acredito que esse tipo de questionamento esteja ligado ao discurso hegemônico movido pela norma cristã. Em nenhum momento, questionei diretamente esse tipo de pergunta, talvez me faltasse fôlego ou até mesmo pela relação entre mãe e filho. A partir desse questionamento, percebo que diversas pessoas que se identificam com as religiões de matrizes africanas, percorrem outros caminhos, leia-se cristão, para não serem posicionadas pela sociedade como o Outro.

Naquele momento, esse questionamento me fez pensar na afirmação de Munanga (2020), que adverte que a tomada de consciência de uma identidade negra não surge do mesmo lugar e do mesmo modo. É incontestável que o Candomblé está sob um sistema de opressão, porque dentro do dispositivo da colonialidade do poder e saber, estão atravessados pela racialização e são pautados como inferior e demonizado, uma vez que, a norma é branca, portanto, cristã. O racismo é implacável. Por isso o descrédito e as negativas daqueles que não são atravessados pelas vivências de terreiro. De acordo com Quijano (2005) a colonialidade do poder estabelece uma epistemologia dita universal, sendo pautada na inferiorização de outras raças, a rigor a negra. Dito isso, percebe-se que a categoria raça, foi criada pela configuração mental da modernidade, que estabelece as diferenças fenotípicas entre colonizados e colonizadores – sendo supostas estruturas que designam a diferença, desumanizando e inferiorizando, e, conseqüentemente, impondo a dominação. Em consonância a essa discussão, Rufino (2019) pontua que “raça é a invenção que precede a noção de humanidade no curso da empreitada ocidental, o estatuto de humanidade empregado ao longo do processo civilizatório colonial europeu no mundo é fundamentado na destruição dos seres não brancos” (RUFINO, 2019, p. 9).

Ainda referente a colonialidade do poder, é necessário dizer que esse dispositivo colonial tem como finalidade classificar de forma

mundial através de uma superioridade racial, expressando uma noção de dominação colonial, sendo estabelecido como o detentor do poder em diversas esferas sócio-política mundial (QUIJANO, 2005).

Toda a minha infância se deu através das liturgias cristãs, ainda que, dentro de casa, meus avós mantivessem a tradição e o culto de algumas entidades do terreiro. Saqueados da sua cultura e ancestralidade, grande parte da minha família, ia à igreja, regidos sempre pela norma vigente, adorai o pai, o filho e o espírito santo. No interior de casa, tudo ocorria em segredos, para que ninguém soubesse do que se tratava, cultuar uma deidade negra, era a sentença que culminaria nos termos macumbeiros e feiticeiros. As linguagens atribuídas por aqueles que desconhecem às práticas e outras vivências, tinham como finalidade formar uma complexa rede de interdições e opressões que corroboram em violências físicas e psicológicas. Ainda que esteja relatando algo que ocorreu no passado, as engrenagens do racismo, continuam lubrificadas nos tempos atuais.

Compreendendo a linguagem do não ser, habitar e pertencer a uma ancestralidade negra, durante a adolescência resistia com rigor adentrar os espaços que estavam vinculados às religiões de matriz africana, porque sabia, talvez, no subconsciente, de que a epidermização presente nos terreiros evidenciaria a minha cor, ainda que naquela época me afirmava enquanto moreno-escuro.

Hoje, em razão dessa realidade, pensava que a centralidade de raça como identidade e subversão da ordem colonial era apagada por pertencer a uma religião que frequentemente afirmava que todos nós éramos iguais sem distinção fenotípica; aos olhos de Deus. É preciso pensar que a relação de diferença entre os brancos e negros, não se dá apenas pelo negro, mas também pelo branco, no entanto, o jogo ideológico de poder, construiu a diferença a partir de uma inferiorização afirmando assim os negros como sendo o Outro do branco.

Sabe-se que a religião possui um papel fundamental na construção ética, filosófica e histórica de uma sociedade, não se limita apenas ao vínculo espiritual, mas a razões do cotidiano que nos atravessam rotineiramente. Os escritos de Abdias Nascimento (2016, 2019) denunciam que a religião judaico-cristã utilizou do seu poder para escravização, chegando a afirmar que os negros não possuíam alma, portanto, passíveis de serem escravizados, bem como exercer o apagamento cultural, linguístico e existencial.

Hoje construo uma linguagem com os meus ancestrais a partir das vivências internas de terreiro e fora dele, compreendendo a importância de recuperar o passado negro e suas ontologias. As religiões de matriz africana exercem a função de conexão entre o visível e o invisível, descortinam a carnificina, pensando o racismo religioso, a partir da centralidade de raça, constroem uma experiência coletiva no que tange às dimensões da negritude. Assumo o risco de afirmar que me torno mais negro, quando estou envolvido pelas vivências e práticas de terreiro. Ali reconheço os meus pares e dialogo sobre as mesmas dores criadas pela colonização sem julgamentos, porque a nossa filosofia, nos conecta um ao outro. Adentrar aos terreiros trata-se de uma:

[...] assunção redentora de uma identidade negada, de um passado silenciado, de uma singular e rica herança histórica vergonhosamente esquecida, às vezes de maneira voluntária. E também de um “futuro especificamente negro”, sem necessidade de se converter no Outro para ser (MOORE, 2010, p. 14).

É importante destacar que assumir a negritude pressupõe assimilar e aceitar toda a carga histórica que foi construída acerca da identidade negra. Com isso não quero afirmar uma certa passividade sobre os infortúnios contados sobre nós, mas sim, assimilar toda sujeira e coisificação, contornando e desmitificando as ideias e práticas do ser negro numa sociedade perversa historicamente. Trata-se de compreender o que está posto historicamente enquanto discurso e apresentar uma nova narrativa a partir de dentro, da narrativa dos negros. Portanto a negritude:

[...] seria, para os negros, uma estratégia da afirmação e reafirmação de si. Um “si” grupal; oposto àquele estilizado e grotesco “negro” - convertido na figura historicamente emblemática do Outro pelo racismo - que povoa o imaginário de um todo mundo racializado. [...] o reencontro do negro não se daria na enunciação de mágicas frases universalistas, cuja abstração, no que diz respeito à cultura e identidade, rivaliza com o vazio ontológico. Dar-se-ia através de um re-enraizamento que, para ser fértil, teria que estar inserido numa trama verdadeira e concreta: a trama especificamente africana, desde as primícias autônomas até o presente de luta contra um estatuto infamante e alienador (MOORE, 2010, p. 15 - 18).

A linguagem estabelecida pela negritude pressupõe aceitar, o simples fato de ser negro. Essa afirmação parece ser simples, no entanto, há diversas complicações e percalços durante o caminho. Sempre indaguei o fato de me afirmar como negro durante a travessia do que eu era para o que eu sou hoje. Pensava sempre nas armas metafóricas apontadas para o meu corpo, no sentido de se posicionar como alvo. Como sentir orgulho de ser negro, numa sociedade ideologicamente branca? Acredito que esse questionamento Moore (2010) responde afirmando que:

[...] em um mundo fortemente hierarquizado em desfavor dos negros, forjar um novo destino, autoassumido, e reconquistar o lugar de protagonista na história, implica numa plena assunção de uma identidade racial postulada em termos e valores definidos pelos próprios negros” (MOORE, 2010, p.15).

O menino marrom-escuro ou moreno-escuro, era a linguagem articulada a partir da negação da negritude. Se não me falha a memória, entre os 14 anos e até aproximadamente os 22 anos, costumava negar a minha identidade negra. Alisava os cabelos existentes daquela época, utilizava filtros ao publicar fotos nas redes sociais que clareavam o tom da minha pele, e em alguns momentos, utilizava aplicativos que diminuíam o tamanho do meu nariz. Com o auge da tecnologia e acesso à internet a partir da *lanhouse*, criei um e-mail aos 14 anos, e comecei a navegar na internet conversando com pessoas através de bate-papos, dos mais variados tipos. Durante as conversas, algumas perguntas eram feitas, como por exemplo: Fala de onde? Idade? Como você é? O que gosta de fazer? Assim como as perguntas, as respostas eram quase as mesmas, com exceção de uma. O como você é, implicava numa descrição física detalhada. Em quase todas as respostas eu mentia a minha idade, levando em consideração principalmente que aquele espaço era destinado a pessoas maiores de 18 anos. As demais características se resumiam em altura e peso que eu nunca soube responder com exatidão e a característica principal era a cor da pele.

Ainda que, aos 14 e 15 anos, eu não tivesse passado por formação política e construção de um pensamento crítico, consegui perceber que havia algo em mim, que era motivo para o distanciamento das pessoas. O tom da pele, era também o divisor das interações on-

line. Todas as vezes que eu respondia que era simplesmente moreno, logo em seguida surgia uma pergunta, moreno o que? Moreno claro ou moreno escuro. Ao responder moreno escuro, eu era eliminado do checklist e possivelmente de uma interação presencial. Hoje, ainda que tenha passado por uma formação política e compreenda a minha ancestralidade, ainda assim, possuo alguns resquícios de traumas e inseguranças marcados pela infância. Lembro-me que, das diversas vezes que conversei com a minha avó materna, quando o assunto era raça, ela sempre dizia que não queria casar com um homem branco, para que ele não a desvalorizasse. E atualmente, todas as vezes que vou visitar a minha avó paterna, ela sempre pergunta se estou me relacionando com alguém, e a pergunta é sempre a mesma, se ele é negro ou branco, e se a resposta for branco, em tom de dúvida ela pergunta se ele não tem preconceito e se me trata bem.

O grau de escolaridade das minhas avós era praticamente os iniciais. Minha avó materna faleceu sem ao menos saber ler e escrever o quanto ela queria, mas as suas falas eram potentes de vivências e resistências à sociedade escravagista, dialogando sempre entre a consciência e a memória. Lélia Gonzalez (2020) compreende essa dialética da seguinte forma:

Como consciência a gente entende o lugar do desconhecimento, do encobrimento, da alienação, do esquecimento e até do saber. É por aí que o discurso ideológico se faz presente. Já a memória, a gente considera como o não saber que conhece, esse lugar de inscrições que restituem uma história que não foi escrita, o lugar da emergência da verdade, dessa verdade que se estrutura como ficção. Consciência exclui o que a memória inclui. Daí, na medida em que é o lugar da rejeição, a consciência se expressa como discurso dominante (ou efeitos desse discurso) numa dada cultura, ocultando a memória, mediante a imposição do que ela, consciência, afirma como a verdade. Mas a memória tem suas astúcias, seu jogo de cintura; por isso, ela fala através das mancas do discurso da consciência. [...] a gente saca que a consciência faz tudo pra nossa história ser esquecida, tirada de cena. E apela pra tudo nesse sentido. Só que isso tá aí... e fala (GONZALEZ, 2020, p. 79).

O contradiscurso ao racismo não era servido nas refeições rotineiras de casa, apareciam entre uma raiva e outra, a memória resistindo à consciência da falaciosa democracia racial e das desi-

gualdades sociais. O diálogo permeava as injustiças atravessadas pela cor, enquanto mulher negra, e enquanto mãe de filhos negros alvos da polícia. Aqui é válido mencionar uma passagem do livro *Irmã outsider*, de Audre Lorde (2019), que afirma que as mulheres negras:

[...] cresceram em meio a uma sinfonia de raiva, de serem silenciadas, de serem derrotadas, sabendo que, ao sobrevivermos, fazemos isso apesar de um mundo que toma como certa a nossa falta de humanidade, e um mundo que odeia o simples fato de existirmos quando não estamos a seu serviço. Tivemos que aprender a nos operar entre elas e a usá-las como força, e potência, e clareza no dia a dia. Aquelas de nós que não aprenderam essa difícil lição não sobreviveram. E parte da minha raiva é sempre uma saudação às minhas irmãs que se foram (LORDE, 2019, p. 162).

A raça é a centralidade das relações e interdições da sociedade. A partir das filosofias de terreiro ou filosofia *Ubuntu*, eu sou porque nós somos, pode-se compreender por uma percepção coletiva, a extensão e a experiência da dor marcada no corpo negro de terreiro. O *ilá*² dado no terreiro é aplaudido e sentido pelos demais, a comunidade vibra igual. O corpo não é individual, é coletivo.

Pensar o terreiro de Candomblé, é sobretudo pensar nas experiências da mulher negra, em sua posição de matriarca. Sim, historicamente e inicialmente as comunidades de terreiro foram presididas por mulheres, e ainda que, os homens estejam a frente de alguns terreiros, o que reside e resiste é o matriarcado.

A esse fato, para mim é importante, essa concepção de mulher negra como aquela que assume e coordena um *ilé asé* (casa de terreiro), em detrimento daquela construída como somente a mulata ou doméstica do peito grande, bunda grande e da cor do pecado. É evidente que essa última concepção de mulher, tem como finalidade a apropriação e servidão do senhor branco, como bem elucidada Gonzalez (2020):

Quando se diz que o português inventou a mulata, isso nos remete exatamente ao fato de ele ter instituído a raça negra como objeto *a*; e mulata é crioula, ou seja, negra nascida no Brasil, não

2 Ilá é a linguagem sonora e de identidade apresentada pelo òrisà no momento em que está em no àiyé (terra). Normalmente, cada òrisà apresenta um ilá, ainda que, no terreiro duas pessoas iniciadas para Sòngó estejam incorporadas, cada òrisà pode apresentar um ilá diferente.

importando as construções baseadas nos diferentes tons de pele. Isso aí tem mais a ver com as explicações do saber constituído do que com o conhecimento (GONZALEZ, 2020, p. 92).

É importante marcar o papel da mulher negra na construção da sociedade como um todo. Tendo em vista o patriarcado como essa maquinaria que institui os lugares e os papéis da mulher, sobretudo, da mulher negra, o terreiro apresenta um espaço dominado pela presença desse corpo duplamente rejeitado na avenida identitária de gênero e raça (AKOTIRENE, 2019), mas que não será abordado nessa discussão.

A representação racial na sociedade a partir das religiões

O mundo colonial é um mundo maniqueu. Não basta ao colono limitar fisicamente, quer dizer, com a ajuda da sua polícia e dos seus soldados, o espaço do colonizado. Como para ilustrar o carácter totalitário da exploração colonial, o colono faz do colonizado uma quinta-essência do mal. A sociedade colonizada não se define apenas como uma sociedade sem valores. Não basta ao colono afirmar que os valores o abandonaram, ou melhor, não habitaram nunca o mundo colonizado (FANON, 2022, p. 36-37).

Fanon (2022) em seu livro intitulado os Condenados da Terra, afirma que a sociedade ou o mundo colonial foi construído ideologicamente a partir da concepção do bem e do mal e da luz e das trevas. Essa dualidade fundamentada na construção de uma sociedade colonizada tem como finalidade se manter operando como o lado que propaga os bons valores e os bons costumes e sobretudo, combater, insistentemente os costumes, as tradições e os valores do Outro, posicionando-os a margem da sociedade. Portanto, raça e toda a sua representação e ideologia foi construída como uma divisão entre o superior e o inferior.

A essa discussão também é válido mencionar as contribuições de Veronelli (2015) que nos ajuda a problematizar e compreender essa dominação predatória de uma supremacia branca, numa abordagem analítica sobre raça e racialização afirmando em poucas palavras que raça é uma ficção, visto que geneticamente não há comprovação de um dado que possibilite atestar uma diferença cognitiva

ou incapacidade para executar uma determinada função, no entanto, a ideia de raça foi posta para dividir e afirmar uma inferioridade de um sobre outros, ou dizer que uma raça é mais capaz ou mais humana do que a outra. E prosseguindo, a racialização é o processo que impossibilita e desumaniza, reduzindo as pessoas e sociedades, colocando-as em situações que os privam de sua humanidade.

Um outro ponto a evidenciar é que numa dialética linguística, a comunidade colonizada era inferior aos colonizadores em uma marcação hierárquica da linguagem, visto que eram compreendidos como produções que careciam de letras, gramática, conhecimento, deus e sem idioma – sendo racializados através da colonialidade do poder, como sujeitos inferiores por natureza, deste modo impossibilitando uma racionalidade e compreensão em suas narrativas (VERONELLI, 2015). É importante citar esses ocorridos históricos e posicioná-los numa dança entre a colonização e as colonialidades, para não cairmos na falsa ideia de que estamos quites com os açoites. Permanecemos numa constante escravização através das colonialidades, desatando os nós, retirando as mordanças e recobrando o fôlego, numa longa encruzilhada para o status de humano e de validação de conhecimento. A partir dessas concepções fica fácil compreender raça como o estatuto de validação do racismo sendo a supremacia branca a maquinaria que funciona silenciando a identidade e pertença a uma ancestralidade negra. Cabe aqui mais uma vez introduzir na discussão a igreja como sendo parte do projeto de colonização e de verdade única. Segundo Abdias Nascimento (2019), a relação entre a Igreja Católica e à escravização:

[...] não se limitava à expedição de bulas papais, sermões de sacerdotes, ou outros atos de natureza unicamente teórica de apoio ao comércio de seres humanos e à sua exploração impiedosa sob o cativo. Refiro-me aos aspectos práticos daquela relação, com instituições católicas e sacerdotes católicos mantendo africanos escravizados por uma simples questão de lucro. Nos alvares da colonização, em 1551, o famoso padre Nóbrega já insistia, em carta a dom João III, na “necessidade de alguns escravos da Guiné para o Colégio da Bahia”. Enquanto ao começar os seiscentos, em Piratininga (São Paulo), “já o padre João Álvares não organizava a sua bandeira de negros?”. Mais adiante, nesse mesmo texto, Cassiano Ricardo afirma que “só o padre Pompeu possuía 101 escravos”. Quase todas as ordens religiosas possuíam escravos: capuchos, mercedários, jesuítas, carmelitas,

beneditinos. E Vieira, o pregador sempre tão exato na frase, dizia ainda nos seiscentos: “Sem negros não há Pernambuco, e, sem Angola, não há negros”. Fica transparente que para o catolicismo, que considerava o africano possuidor de sangue infecto, a raça negra estava destituída da condição humana. E na rejeição do negro-africano, aqueles papas, sacerdotes e instituições escravocratas católicas praticavam a rejeição e a escravização do próprio Jesus Cristo, que sem dúvida alguma foi um negro (NASCIMENTO, 2019, p. 121).

Saliento que, quando me proponho a denunciar a igreja como elemento importante na manutenção do status quo de uma fé única, verdadeira e válida, não se trata apenas de querer problematizar essa instituição a partir do contexto sócio-histórico, como sendo, uma peça-chave na elaboração desse projeto, mas sim compreender a sua ideologia que atualmente continua capturando os corpos negros para dentro da igreja em nome da fé. Assim como também, as elucidações aqui levantadas não pretendem justificar a negação de uma pertença preta, de um retorno às origens, mas compreender de onde vem e como funcionam esses mecanismos que invisibilizam esse contato com a nossa raiz ancestral, visto que toda a estrutura foi pensada e posicionada para ver e sentir o branco numa relação positiva e de alcance que nunca chega. O apagamento sistemático de uma raiz ancestral se deu desde o primeiro contato ao país do colonizador, na medida que a Igreja Católica era uma religião oficial, e que se encarregava de ditar as regras. Nascimento (2019) menciona que os escravos que aqui chegaram:

[...] se viam submetidos, ainda nos portos de embarques africanos, ao batismo compulsório. A escravidão espiritual constituía parte intrínseca da escravização física. Tanto assim que era uma prática normal do catolicismo se associar com o tráfico e o sistema escravista, que seu proselitismo tinha o amparo dos traficantes, do Estado e da força suasória da polícia. Pode-se afirmar, assim, que o procedimento da Igreja Católica e dos seus sacerdotes ajudou a marcar o sentimento cristão brasileiro com uma indelével característica de tirania e sadismo (NASCIMENTO, 2019, p. 121-122).

Ainda que com a promulgação da Constituição Federal de 1988, tenha sido em tese instaurado o princípio da laicidade no Brasil, nas avenidas, terrenos, terreiros, encruzilhadas e esquinas o acoi-

te do racismo religioso continua operando. O artigo 5º da constituição garante a liberdade de crença, pontuando que perante a lei todos são iguais e possuem o mesmo direito sem distinção, aos brasileiros e aos estrangeiros que residem no Brasil (BRASIL, 1988). Mas enquanto corpo preto de terreiro percebo que rotineiramente somos alvos da investida colonial que nos informa que *somente Jesus salva, Jesus te ama e aceite Jesus como seu único salvador*. A fé que é construída nos terreiros das religiões de matriz africana não é panfletária, não se propaga como verdade absoluta, basta analisar as proposições de Exu³ e a encruzilhada como os diversos meios.

Falando agora a partir de uma vivência enquanto coroinha durante a minha infância, percebo que a concepção ideológica da religião cristã que liga algo a alguém, acaba por distanciar a noção de humanidade e de outras possibilidades, na medida que “o mote é a salvação cristã, e obviamente o bispo e sua igreja se colocam na posição de heróis salvadores. As verdades únicas, ao longo da história, têm servido para dizer o que separa o certo e o errado, julgar e condenar” (NOGUEIRA, 2020, p. 23). A igreja, por sua vez, representa a si a partir de uma ideologia branca-euro-colonial, “não chama o homem colonizado ao caminho de Deus, mas ao caminho do branco, do amo, do opressor. E, como se sabe, nesta história são muitos os chamados e poucos os eleitos” (FANON, 2022, p. 37). Diante desse contexto, compreendo que esse caminho – branco, cristão e salvador, tem como finalidade manter a estrutura da dominação como em tempos passados.

Na quarta-feira de toda semana, realizo o ritual de utilizar uma roupa branca, normalmente utilizo algum fio de conta representando o meu orixá, Xangô, que fui iniciado. O branco resguarda o *Omó Òrìsà* – a pessoa iniciada, e é a representação do respeito e hierarquia a Oxalá, o orixá mais velho, pai de todos. Exatamente no dia 19 de maio de 2021 (quarta-feira), quando estava indo na casa de um amigo que é Babalorixá, uma mulher negra que faz parte da legião de Maria, comentou a respeito dos meus trajes, e perguntou se desde a época que eu não decidi fazer parte da legião de Maria se eu já frequentava *isso!*

3 Exu faz o erro virar acerto e o acerto virar erro. É numa peneira que ele transporta o azeite que compra no mercado; e o azeite não escorre dessa estranha peneira. Ele matou um pássaro, ontem, com uma pedra que somente atirou hoje. Se ele se zanga, pisa nessa pedra e ela põe-se a sangrar. Aborrecido, ele senta-se na pele de uma formiga. Sentado, sua cabeça bate no teto; de pé, não atinge nem mesmo a altura do fogareiro.

A legião de Maria é uma associação internacional que visa recrutar fiéis com a finalidade de evangelizar a partir da doutrina da Igreja Católica Apostólica Romana. A meu ver, a ideia é panfletar a fé a fim de capturar mais fiéis para fortalecer uma doutrinação, e é justamente o que me incomoda nesse tipo de prática. Como já mencionei anteriormente, as minhas vivências e experiências de terreno não se comprometem em recrutar pessoas para fazer parte dessa comunidade, não trabalhamos com o livre arbítrio cristão, mas as pessoas que adentram os nossos espaços são afetadas pelo despertar dos tambores e divindades.

Agora de volta ao dia 19 de maio, percebia que as minhas respostas e indagações se tratava de uma tentativa de fazer a outra pessoa compreender uma relação com a África, falando que as religiões de matriz africana expressam uma cultura e identidade negra. Lembro que afirmei a minha não pertença a igreja católica pelos fatores que aqui discorri, pontuando que o Candomblé exercia essa conexão com a minha subjetividade, com os meus ancestrais e com a língua que eu desconheço em sua totalidade, já que falamos a língua do opressor.

Colocar todas essas memórias para fora, me faz acessar um espaço da dor, da magoa, da tristeza e da incompreensão do outro pela existência e vivência que não lhe diz respeito. Sabemos que todas as investidas a respeito da fé e vivência do outro numa relação de raça tem nome. E é de suma importância pontuar que, ainda que a moça seja negra, ela representa a igreja e o seu contexto ideológico, ou seja o fato de alguém se situar socialmente no lado oprimido das relações de poder não significa automaticamente que pense epistemicamente a partir do lugar epistêmico subalterno (BERNARDINO-COSTA; GROSGOUEL, 2016). Quando compreendemos o contexto histórico da igreja, percebemos que, na atualidade, o que ainda predomina por trás do discurso de fé por parte dos que estão imersos nessa liturgia. Indubitavelmente “está posto que, de modo geral, a cristianização da sociedade é mais do que um movimento de fé. Trata-se efetivamente de um projeto de poder” (NOGUEIRA, 2020, p. 27).

O poder tem a função de manipular ou movimentar uma estrutura a partir dos seus ideias e ideologias. São convicções e afirmações que destroçam outras formas de ver, sentir e estar no mundo. O poder da colonização inferioriza a cultura do outro, para estabelecer e se manter enquanto cultura ideal. De forma simples, se há uma cul-

tura inferior, há uma superior, e a partir dessa concepção vende-se uma ideia de único caminho e possibilidade como salvação e identidade. Após toda conversa e desvios argumentativos com a mulher negra sobre religião e identificação, pude perceber que identidade e cultura para ela está intrinsecamente ligada somente a igreja, me parece que o discurso na tentativa de defender uma filiação a cultura cristã que está posta como norma, se dá pelo simples fato do que ouvimos nas esquinas afora, *porque ele é o único e salvador*. Em seguida eu questioneei, *ele é único e salvador porque ele foi construído através de um projeto que manipula e mantém ele nesse status único*. A afirmação de único e *salvador* é exatamente o contexto histórico e as nuances das ideologias brancas. O que está incutido nessa afirmação, sustentação e identificação, é justamente as proposições de um projeto de poder, de dominação e extermínio do outro em nome da fé. E aqui, podemos compreender esse projeto olhando para a construção ideológica entre negro como sendo o demônio, e o branco como sendo o salvador e provedor da paz. Numa entrevista cedida para a Carta Capital o professor Dr. Sidnei Nogueira e também Babalorixá afirmou que “O Brasil é muito macumbeiro. Mas o racismo impede que a pessoa se autodeclare de terreiro”, essa mesma afirmação foi ampliada em sua página do Instagram:

O Brasil é muito macumbeiro porque a bagunça faz parte de uma identidade nacional e de um legado ancestral que fora escravizada e a quem o Brasil deve respeito e reverências. A macumba está no benzimento, na cura pelas ervas, na fumaça do cachimbo dos pretos-velhos e do charuto dos caboclos, na gargalhada e alegria dos Exús e Pombagira, no Yoruba, no Quimbundo e no Evê-fon dos Terreiros, a macumba está no Obi e no Orogbo, no atarê e na farofa de dendê, na IYEMONJA branca para a qual todos jogam flores e pulam sete ondas. O racismo não tira a macumba da ancestralidade negra. A macumba está lá. Entretanto, o racismo impede que as pessoas assumam publicamente seu carinho e sua conexão – pertença com estas coisas de “preto”. O racismo impede que as pessoas se auto-declarem macumbeiras. Mas a macumba está lá. Está em todos os lugares contra crucifixos e bíblias em espaços institucionais. Somos todos macumbeiros, porque somos brasileiros e muito afro-brasileiros (NOGUEIRA, 2021, instagram).

O olhar denuncia o que a mente está pensando. Quando estou na rua, e o meu corpo está marcado visivelmente pelas indumentá-

rias utilizadas no terreiro que faço parte, o silêncio estabelece uma linguagem a partir do olhar, o corpo do outro marca uma fala, uma linguagem corporal, uma denúncia corporal, um não para o que está sendo visto. Penso que, a cultura hegemônica inviabiliza o retorno para uma pertença negra, percorri o longo trajeto de negação de uma identidade negra. De uma pertença negra que esteve sempre implicada através da linguagem em ser visto como o Outro, posicionado para a margem nessa cultura ocidental, articulada pela língua do opressor, ainda que eu também fale através dela.

Construções discursivas e culturais para pensar o imaginário negro na sociedade

Mesmo diante de toda a tentativa de homogeneizar a sociedade, é sabido que estamos inseridos em um mundo heterogêneo, repleto de diversidade e pluralismo cultural. Hall (2016) afirma que para o entendimento ou interação da cultura, existe o exercício da linguagem, o que difere dos postulados de Saussure que minimizou na língua e na linguagem seu caráter relacional e as implicações dessa consideração, talvez muito em função de seu perfil estruturalista. A linguagem pode ser compreendida como uma atividade coletiva, realizadora de ações através da interação social e cognitiva. E as atividades humanas estão organizadas em linguagem, que dá forma, organização e interação. As interações estão vinculadas a uma certa atividade sociocultural, se distanciando de forma relativamente estabilizada. Para Hall (2016) cultura é um conjunto de valores e significados partilhados através da linguagem. Essa concepção desenvolvida pelo autor compreende o funcionamento da linguagem num processo de significação, portanto, se a linguagem produz e atribui sentido, esses significados necessitam de uma interação pelo acesso comum à linguagem, que funciona como sistema de representação.

Ou seja, a representação através da linguagem é central para os processos pelos quais é produzido o significado. Nesse sentido, a representação leva em consideração a cultura inserida em um contexto de significados, conjuntos de práticas sociais e na formação do senso comum. Os significados são resultados das nossas interações com os objetos, pessoas e eventos, como pensamos e agimos, ou as

integramos em nossas práticas do cotidiano, dito isso, a linguagem pode ser compreendida como um sistema de representação – a representação liga o significado e a linguagem à cultura.

Hall (2016) apresenta dois tipos de apresentação decorrente da representação: o primeiro, sendo um sistema de representações mentais que possuímos antes do fato ou da observação empírica, e o segundo, à linguagem que permite uma partilha a respeito da representação, no qual nos permite conceituar, partilhar e representar algum tipo de mapa conceitual. Portanto essa tradução e projeção mental inserida na sociedade, corresponde a um modelo de ensinamento, que viabiliza a construção dos signos. Os signos agem em conjunto com as representações mentais e correspondem às configurações da cultura. É importante enfatizar que o signo, o conceito e objeto se trata de uma arbitrariedade, na medida que corresponde a uma construção social, que poderia ter sido diferente do que sabemos. Em relação a esse contexto, sabe-se que o discurso colonial sustenta uma versão dos fatos históricos através da fixidez e do estereótipo, tendo como instrumentalidade a repetição do discurso para se instaurar enquanto hegemonia.

Bhabha (2018) assimila o conceito de fixidez como uma peça-chave no discurso colonial, um importante componente na construção ideológica da alteridade, pois estabelece a diferença linguística, cultural, histórica e racial no discurso do colonialismo. Soma-se ainda a isso, os efeitos do estereótipo, que tem como finalidade definir e limitar pessoas através de um imaginário incompleto e irreal, “uma forma de conhecimento e identificação que vacila entre o que está sempre “no lugar”, já conhecido, e algo que deve ser ansiosamente repetido” (BHABHA, 2018, p. 105), a partir dessas considerações é possível pensar como ocorre as dinâmicas do racismo e como ele opera na sociedade de forma repetida a sustentar e fortalecer um imaginário de sujeito.

O discurso colonial está pautado numa ambivalência, na existência simultânea de dois sentimentos ou duas ideias com relação a uma mesma coisa que dá sentido e validade ao estereótipo colonial, que para produzir o efeito de verdade, se faz necessário o excesso do que pode ser provado empiricamente ou explicado logicamente (BHABHA, 2018). Para essa discussão se faz necessário mencionar as contribuições de Adichie (2019) afirmando que o discurso de uma

história única cria estereótipos. E o problema não é que esses estereótipos sejam mentira, mas que eles sejam incompletos. Eles fazem uma história tornar-se a única história. O estereótipo é uma identidade imposta inserida em um significado cultural e socialmente atribuído através da linguagem, sendo arbitrário, indeterminado e estreitamente ligado às relações de poder.

Portanto, o “objetivo do discurso colonial é apresentar o colonizado como uma população de tipos degenerados com base na origem racial de modo a justificar a conquista e estabelecer sistemas de administração e instrução” (BHABHA, 2018, p.111). Talvez, em razão dessa realidade, o professor Sidnei Nogueira (2020) inicia o texto do seu livro através de uma epígrafe⁴ retirada da introdução do livro do Bispo Edir Macedo⁵. A ideia em questão do professor é problematizar as palavras esclarecimento, corretamente, instruídos e levantasse que estão presentes no livro do Bispo. O livro intitulado: *Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios?*, é dedicado aos pais de santo e mães de santo, de forma que a sua função naquele livro é impor o mote cristão como salvação, “as palavras “instrução”, “esclarecimento”, e “levantasse” remetem a uma necessidade de higienização das coisas pretas” (NOGUEIRA, 2020, p. 23).

Instrução se opõe a ausência de conhecimento e a amadorismo, ausência de formação, de escola – certamente a escola europeia. *Esclarecimento*, como diz a própria unidade lexical, quer clarear a atuação de pais e mães de santo dedicados às práticas escuras, pretas, denegridas. E, quando o autor, na condição de representante legal de um Deus único – o Deus dele, forjado por ele e para servir a suas intenções –, diz que seu Deus *levantou* alguém para que dissesse a verdade aos mentirosos e aos que estão abaixados, assume um discurso etnocêntrico e marcado por um autoritarismo e racismo (NOGUEIRA, 2020, p. 23).

Outro exemplo que podemos citar atrelado a problemática do racismo é, quando pensamos na palavra marginal, automaticamente, a nossa imaginação se remete a uma pessoa negra, assim como,

4 Dedico esta obra a todos os pais-de-santo e mães-de-santo do Brasil porque eles, mais que qualquer pessoa, merecem e precisam de um esclarecimento. São sacerdotes de cultos como umbanda, quimbanda e candomblé, os quais estão, na maioria dos casos, bem-intencionados. Poderão usar seus dons de liderança ou de sacerdócio corretamente, se forem instruídos. Muitos deles hoje são obreiros ou pastores das nossas igrejas, mas não o seriam, se Deus não levantasse alguém que lhes dissesse a verdade (MACEDO, 1988, p. 5).

5 Edir Macedo é o fundador e líder da Igreja Universal do Reino de Deus (IURD) e proprietário do Grupo Record e da RecordTV.

quando pensamos em governo, que tipo de pessoa imaginamos governando? Provavelmente um homem e branco, devido ao patriarcado e ao racismo.

Sendo assim, Hall (2016) compreende que o significado não faz parte das pessoas, e dos objetos, pois somos nós que estabelecemos essas conexões de forma determinada que, se torna natural ou inevitável. Ainda em suas proposições, o autor desenvolve três discussões acerca da representação, para a interpretação das mensagens: a reflexiva, a intencional e a construcionista. Na reflexiva, a linguagem apenas reflete o significado existente no mundo, como uma forma de espelho; na intencional, o emissor impõe a sua visão através da linguagem na construção do significado; e, na abordagem construcionista, a linguagem é produto social, sendo os significados construídos a partir dos sistemas de representação, o significado é produzido pela prática, pelo trabalho da representação. Um outro ponto a evidenciar é que não podemos confundir o mundo real, onde as coisas e pessoas existem, e as práticas simbólicas, que através dos processos funcionam a representação, o significado e a língua. Não é o mundo material que produz significados, e sim o código linguístico utilizado para conceituar e representar as coisas, construídos e partilhados socialmente. As relações de poder produzidas a partir da linguagem colonial, tem como efeito produzir no outro um tipo de signo que representa a realidade vivenciada naquele corpo, o local de pertencimento, de práticas e costumes, limites e possibilidades, produzindo “o colonizado como uma realidade social que é ao mesmo tempo um “outro” e ainda assim inteiramente apreensível e visível” (BHABHA, 2018, p. 111). Dentro desse contexto, compreende-se a necessidade de uma intervenção teórica que possibilite contestar as representações e marcadores de diferenças e singularidades no contexto histórico das articulações de raça e gênero.

Para contribuir nas discussões referente a representação, Hall (2016) utiliza os três conceitos desenvolvidos por Foucault: o conceito de discurso, a questão de poder/conhecimento e a questão do sujeito. O discurso se relaciona com a produção de conhecimento através da língua inserido no contexto social transmitindo significados, que moldam e influenciam as nossas práticas; o poder e o conhecimento estão inscritos numa correlação de poder, no qual estão ligados e coordenados por práticas e relações de força que sustentam

a autoridade de verdade e a capacidade de tornar-se verdadeiro; a respeito dos sujeitos, o autor afirma que estão condicionados a limites das epistemes para produzir textos, a formação do discurso numa relação de poder, ao regime da verdade, situados em um período e uma cultura. Dessa forma, o sujeito do discurso não pode estar fora do discurso, sendo sujeitados ao próprio discurso, transformados de indivíduos a sujeitos, através das formas de poder e dos sistemas culturais.

Ainda em relação a essa discussão, Bhabha (2018) considera essa representação estereotipada como fetiche, devido às informações de totalidade/similaridade e a ansiedade associada com a falta e a diferença. Nesse jogo, o fetiche “dá acesso a uma “identidade” baseada tanto na dominação e no prazer quanto na ansiedade e na defesa, pois é uma forma de crença múltipla e contraditória em seu reconhecimento da diferença e recusa da mesma” (BHABHA, 2018, p. 116). A respeito do que propõe o autor, é preciso assimilar os efeitos do estereótipo e contestá-los como um ponto seguro de identificação, analisando e compreendendo as assimetrias entre os sujeitos que foram sujeitados através das relações de poder.

Em relação a esse contexto, como exemplo, a representação imagética de Exu no Ocidente, está pautado no lugar do Outro, estabelecido através do olhar colonial e fetichista como o mal, impuro, obscuro, ou o diabo cristão, em contrapartida a religião hegemônica se estabelece como o produto salvação através do Deus-branco-cristão. Portanto, as relações estabelecidas através do fetiche ou estereótipo, tem como finalidade criar uma representação distante da realidade, portanto, incongruente ou falsa, para que se estabeleça o outro lado como a norma, até mesmo pelos negros que estabelecem o branco como modelo através desse imaginário. O fetiche “é uma forma presa, fixa, de representação que, ao negar o jogo da diferença (que a negação através do Outro permite), constitui um problema para a representação do sujeito em significações de relações sociais e psíquicas” (BHABHA, 2018, p. 117).

Por fim, se faz necessário mencionar os quatro desdobramentos ou entrelaces da construção do discurso colonial, a metáfora e a metonímia, as identificações narcísicas e agressivas disponíveis no imaginário. O Exu ou “diabo cristão” é atravessado pelo discurso racial estereotipado, que nega as práticas e culturas do Outro em detri-

mento da sua, passando pela “amarração entre a função metafórica ou mascaradora do fetiche e o objeto-escolha narcísico e uma aliança oposta entre a figuração metonímica da falta e a fase agressiva do imaginário” (BHABHA, 2018, p. 119-120). Portanto, o sujeito do discurso colonial é constituído através de uma forma de alteridade limitada, que impossibilita clareza da realidade, alimentando a relação de poder entre um saber retido, fetichista e alienado.

A linguagem da alteridade está ancorada na colonialidade do poder, saber e do ser, que posiciona os negros através de formas de poder e de construções discursivas e culturais para habitar o lugar do marginal, do não humano, do bestial, do não científico, que por sua vez, tem implicações radicais na representação, tendo como propriedade através do discurso, produzir sujeitos, e determinar um lugar a ser ocupado por esse sujeito (HALL, 2016). O significado do ser negro construído pela sociedade brancocêntrica, não tem medido esforços para manter a representação imagética do negro como sendo o abjeto. Enquanto pessoa negra, tenho percebido, sobretudo, durante o processo de escrita desse texto, as dificuldades enfrentadas na construção de uma identidade negra e como foi esse processo da não aceitação da tradição cultural negra, assim como da identificação e assimilação do que é ser negro, tudo isso teve uma série de dificuldades, sobretudo, do ponto de vista psíquico, devido as imagens e representações do negro em nossa sociedade estruturada pelo branco.

A partir das contribuições de Hall (2016) e Bhabha (2018), nos ajuda a pensar de que forma as identidades são construídas através dos contextos e interações sociais, e como a estrutura da sociedade interfere nessa construção a partir dos marcadores de diferença e inferiorização quando pensados nas tradições afrodiaspóricas. É sabido que não há um modelo de identidade, mas sim identidades fluídas, muitas vezes fragmentadas que vivem em embates através das interpelações. A representação do negro em nossa sociedade, dificulta a construção da identidade negra que passa por diversos processos através da linguagem. É justamente devido as inverdades que foram contadas e são representadas através da mídia, que temos o compromisso através de uma ética e de uma política que fracture as estruturas da sociedade.

Referências

ADICHIE, Chimamanda Ngozi. **O perigo de uma história única**. Companhia das Letras, 2019.

AKOTIRENE, Carla. **Interseccionalidade**. Pólen Produção Editorial LTDA, 2019.

BERNARDINO-COSTA, Joaze; GROSGOUEL, Ramón. Decolonialidade e perspectiva negra. **Sociedade e Estado**, v. 31, p. 15-24, 2016.

BHABHA, Homi. **O local da cultura**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso: 20 mai. 2021.

EVARISTO, Conceição. Escrivências da afro-brasilidade: história e memória. **Releitura**, Belo Horizonte, n. 23, 2008.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2022.

GONZALEZ, Lélia. **Por um feminismo afro-latino-americano**. Editora Schwarcz-Companhia das Letras, 2020.

HALL, Stuart. **Cultura e representação**. PUC-Rio: Apicuri, 2016.

LORDE, Audre. **Irmã outsider: ensaios e conferências**. Autêntica Editora, 2019.

MACEDO, Edir. **Orixás, caboclos e guias: deuses ou demônios**. Unipro, 1988.

MOORE, Carlos. Negro sou, negro ficarei. A negritude segundo Aimé Césaire. In: CÉSAIRE, Aimé. **Discurso sobre a negritude / Aimé Césaire**; Carlos Moore (Organização) – Belo Horizonte: Nandyala, 2010.

MUNANGA, Kabengele. **Negritude: Usos e sentidos**. Autêntica Editora, 2020.

NASCIMENTO, Abdias. **O genocídio do negro brasileiro: proces-**

so de um racismo mascarado. Editora Perspectiva SA, 2016.

NASCIMENTO, Abdias. **O quilombismo.** Editora Perspectiva SA, 2019.

NOGUEIRA, Sidnei. **Intolerância religiosa.** Pólen Produção Editorial LTDA, 2020.

NOGUEIRA, Sidnei. **O Brasil é muito macumbeiro. Mas o racismo impede que a pessoa se auto declare de terreiro.** 2021. Disponível em: <https://www.instagram.com/p/CWTGeNbr-ET/?utm_medium=copy_link>. Acesso em: 15 nov. 2021.

RUFINO, Luiz. **Pedagogia das encruzilhadas.** Mórula Editorial, 2019.

VERONELLI, Gabriela Augustina. Sobre la colonialidad del lenguaje. **Revista Universitas Humanística.** Bogotá, n. 81, p. 33-58, 2015.

Existências insurgentes

Apurinã na Academia: Espaço de Reflexão Entre Saberes

Antonio Pereira Sobrinho

Lediane Fani Felzke

Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari

Introdução

Este texto é o resultado de uma pesquisa sobre um pouco da história do povo Apurinã que reside na região do município de Lábrea-Am, médio Purus, por meio de uma revisão de literatura de publicações sobre eles e de uma autobiografia do primeiro autor, indígena Apurinã, com o objetivo de compreender a luta deste povo. A sociedade, que tanto fala, de forma, muitas vezes equivocada, dos povos indígenas, sem realmente conhecer o que se passa em cada comunidade, e sobre os indígenas da cidade, terá oportunidade de conhecer mais sobre estes indígenas.

No território de Lábrea e municípios vizinhos encontram-se vários povos indígenas tais como Deni, Jamamadi, Paumari, Jarawara, Zuruahá e Apurinã, além e povos isolados.

Nas palavras do professor João Batista da Silva, durante o Momento de Oralidade, realizado no último encontro do Saberes Indígenas na Escola (Apurinã: Saberes indígenas na escola, 2019):

No passado, com a invasão das nossas terras pelo homem branco, os Apurinã foram dizimados, e os que restaram da época do ciclo da borracha ficaram entrosados com os seringueiros nordestinos praticando também a extração da borracha para sobreviver. E muitos outros serviram de mão escravizadas pelos patrões em funções como: pescadores, caçadores, partidores de lenha e até como ‘capangas’ do patrão. Isso fez que com que os Apurinã ficassem sem organização social, sem estrutura, ‘dispersos nas aldeias e perderam força moral para defender sua identidade, costumes e sua cultura tradicional, pois as discriminações e as violências foram muito fortes. O homem não-indígena fragmentou de todas as formas o povo Apurinã’.

Os ambientes do rio Purus e seus afluentes influenciam muito o modo de vida dos Apurinã. Alguns vivem terra de vargem e outros em terra firme onde plantam e caçam para sobreviver. Os Apurinã estão muito espalhados devido os confrontos realizados por espaços territoriais ou terras invadidas pelos brancos.

Com efeito, trataremos neste artigo sobre a diversidade cultural do povo Apurinã, trazendo um pouco de seus mitos originários, sua história e organização social. Com isso queremos ressaltar que é dever de todos zelar pelos povos indígenas e suas tradições, pois elas representam o patrimônio cultural do Brasil.

História, organização social e mitos de origens do povo Apurinã

As lideranças e os mais velhos falam que os Apurinã, há muito tempo, trilham o entorno da área geográfica dos municípios da calha do rio Purus e seus afluentes e se comunicam por meio de uma língua do tronco linguístico Aruak, família Maipure. Conforme Apurinã, F. (2016, p.139)

A língua mais próxima seria a dos Manchinéri. Contudo, alguns Apurinã afirmam que também compreendem um pouco da língua do povo Kaxarari, em razão da saída conjunta da “terra sagrada”, segundo versa nossa cosmogonia.

Segundo o Instituto Socioambiental (ISA) (<https://www.socioambiental.org/>) foi na época da exploração da borracha que os Apurinã tiveram um contato mais frequente com não-índios, sendo que para alguns isso ocorreu na época dos “soldados da borracha”, durante o Segundo Ciclo da borracha na Amazônia. Neste processo, alguns vendiam seus produtos aos brancos e outros trabalhavam como seringueiros. Essa inserção nos seringais fez com que grupos inteiros fossem dizimados.

No município de Lábrea está localizada a TI Caititu, que atualmente tem mais de 25 aldeias em seu território. A TI Caititu tem 308 mil hectares (quadras) e foi demarcada em 1986, identificando e sinalizando os limites do território tradicionalmente ocupado pelos Apurinã. (Apurinã: Saberes indígenas na escola, 2019)

O professor João Batista da Silva fala que o povo Apurinã

é dividido em dois grupos (clãs/nações): *Xuapunyry*, os que não comem carne de nambu e *Myytymanyty*, nos que não comem porquinho do mato. Se comer pode ter problema de saúde que só o pajé pode curar. Os casamentos eram feitos entre esses dois grupos. Existem outros tipos de restrições alimentares que vão além dos clãs. A ciência Apurinã diz que os pais de crianças recém-nascidas não devem comer peixes grandes por um certo período, porque os peixes seriam capazes de levar o espírito da criança para o fundo d'água e isso faria com que ela sofresse com crises de falta de ar por toda a sua vida. Da mesma forma, os pais de crianças recém-nascidas não devem comer macaco cairara, pois o animal levaria o espírito da criança para as copas das árvores e isso a tornaria agitada, inquieta. (Apurinã: Saberes indígenas na escola, 2019)

Ele continua contando que

os Apurinã tinham uma trilha (caminho) de Boca do Acre até o rio Ituxi que atravessava todos os igarapés e que servia como meio de transporte para visitar os parentes de outros igarapés” (texto apresentado pelo professor João Baiano). A história conta que os Apurinã deixaram de usar esse caminho porque aconteceu um fato muito violento. Dizem que um homem estava voltando para casa com sua mulher grávida, no trecho do rio Ituxi para o rio Sepatini e, após colher um cacho de inajá para saciar o desejo da mulher, ele resolveu matá-la. Acredita-se que o homem já tinha planejado sua morte, mas aguardava a oportunidade certa. Enquanto ela comia o inajá, foi golpeada no pescoço. O homem resolveu enterrá-la no buraco feito pelo tatu canastra, porém o buraco não era profundo o suficiente e os urubus comeram o corpo da mulher. O homem seguiu o caminho e, ao chegar na casa de um parente, foi perguntado onde estava sua mulher. Ele respondeu que ela havia ficado no caminho. Na hora de comer, o espírito atormentado da mulher falecida não o deixava colocar a comida na boca. Os parentes começaram a duvidar do homem e, assim, ele confessou o crime. A ciência Apurinã diz que quando um corpo é devorado por urubus, o espírito da pessoa morta fica assombrando, inquieto e incomoda os que estão vivos (Apurinã: Saberes indígenas na escola, 2019).

Muitos trabalhos escritos por autores indígenas Apurinã mostram que existem dois clãs entre o povo. Como a comunidade de onde provenho é formada por indígenas que moraram por muito

tempo no meio dos ribeirinhos, não sabemos a qual clã pertencemos, sabemos que somos indígenas da etnia Apurinã. É isso que nos falam nossos parentes mais velhos, tanto os que já se foram como os que ainda se encontram vivos.

Alan Apurinã (2018, p.47), em seu trabalho de Mestrado Profissional em sustentabilidade, cita os clãs *Xywapurinyri* e *Quarynery*. Já Francisco Apurinã (2019, p. 75) em sua tese de doutorado em Antropologia Social, fala o seguinte sobre os clãs;

O que me foi dito a respeito dos grupos familiares é que, no passado, houve um período no qual os Apurinã faziam sucessivas migrações para diferentes lugares e contextos. Geralmente, nesses lugares havia predominância de determinadas espécies de animais. Por exemplo: um determinado grupo se instalou por tempo indeterminado num local onde tinha muita arara. Nesse caso, é muito provável que outro grupo, ao visitar seus parentes daquela localidade, passasse a chamá-los de *kāmāryakury* (povo da arara vermelha) - o não indica que esse grupo é uma ramificação dos clãs *meetymanety* e *xywapurinyry*.

Pode-se perceber que entre os Apurinã de Lábrea-AM, aparecem os clãs citados e analisados por Francisco Apurinã, quais sejam, *meetymanety* e *xywapurinyry*.

No que diz respeito a pintura corporal, percebe-se que ela é cheia de significados para o povo.

Essa pintura é feita com tinta de urucum (*apykyry*) e jenipapo e têm feitiço de malha de animais, como a malha da cobra jiboia e a malha do jabuti. A pintura da malha da cobra jiboia é usada somente nos homens e a malha do jabuti é usado somente pelas mulheres. A pintura vermelha do urucum significa o sentimento de resistência do povo, de guerra, de manifestação, ou seja, seu uso diz que a pessoa está preparada para enfrentar o sol, a chuva, a fome, o sono e a dança, querendo dizer que a pessoa está preparada para a guerra. [...] O Xingané (*kyynyry*) é o principal ritual feito pelos Apurinã. Ele acontece quando a menina, após sua primeira menstruação, fica resguardada dentro de sua casa por algumas semanas, enquanto os preparativos do Xingané acontecem. No dia marcado para a sua saída de casa, é feita uma grande festa para comemorar a passagem da menina que agora é uma moça” (Saberes indígenas na escola, 2019).

Falar sobre religião fica um pouco confuso diante da sociedade que segue várias religiões e realiza mais de um batismo, depen-

dendo de qual religião seguir, já que o povo Apurinã segue também sua religiosidade.

Os Apurinã acreditam no Deus chamado Tsurá e em deuses mortais, também chamados de encantados, como os pajés (mýty), que sempre foram muito respeitados por seus poderes espirituais; também acreditam em deuses dos quais tem medo, como o Kamatxi. O Kamatxi é conhecido como o chefe dos buritis, pois vive nos buritizais, e não aceita que nenhum tipo de brincadeira seja feita com essa árvore. Esse ser encantado pune quem não estiver apto para o Xingané. Dizem que ele flecha quem fizer brincadeira com a palha de buriti” (Saberes indígenas na escola, 2019).

Os mitos e as crenças são fundamentais para a representatividade do povo Apurinã, pois os identificam como tais em sua origem e cultura. Histórias como as a seguir demonstram muito bem esse pensamento:

Conta-se que os Apurinã tinham uma trilha (caminho) de Boca do Acre até o rio Ituxi que atravessava todos os igarapés e que servia como meio de transporte para visitar os parentes de outros igarapés” (texto apresentado pelo professor João Baiano). A história conta que os Apurinã deixaram de usar esse caminho porque aconteceu um fato muito violento. Dizem que um homem estava voltando para casa com sua mulher grávida, no trecho do rio Ituxi para o rio Sepatini e, após colher um cacho de inajá para saciar o desejo da mulher, ele resolveu matá-la. (Saberes indígenas na escola: 2019)

Acredita-se que o homem já tinha planejado sua morte, mas aguardava a oportunidade certa. Enquanto ela comia o inajá, foi golpeada no pescoço. O homem resolveu enterrá-la no buraco feito pelo tatu canastra, porém o buraco não era profundo o suficiente e os urubus comeram o corpo da mulher. O homem seguiu o caminho e, ao chegar na casa de um parente, foi perguntado onde estava sua mulher. Ele respondeu que ela havia ficado no caminho. Na hora de comer, o espírito atormentado da mulher falecida não o deixava colocar a comida na boca. Os parentes começaram a duvidar do homem e, assim, ele confessou o crime. A ciência Apurinã diz que quando um corpo é devorado por urubus, o espírito da pessoa morta fica assombrando, inquieto e incomoda os que estão vivos. (Saberes indígenas na escola, 2019)

Pesquisar esses saberes foi muito importante para que o primeiro autor reforçasse sua identidade Apurinã, na medida em que cresceu em um ambiente no qual havia o receito de assumir uma identidade indígena pelo histórico de violência sofrido pelo seu povo.

Vivendo e aprendendo a cada dia: uma autobiografia

Para iniciar este trabalho parto de um relato autobiográfico. Eu, Antonio Pereira, na língua Apurinã meu nome é Ákiti, que significa onça. Nasci no ano de 1979, em Lábrea, no estado do Amazonas, não sei falar na língua Apurinã, sou o primeiro filho homem, além de mais dois irmãos e quatro irmãs, de uma união estável de Francisco Raimundo e Maria Pereira, ambos agricultores, sou grato pelos pais que tenho, pai ribeirinho e mãe indígena. Aqui vou fazer um breve narrativa de minha história, da minha trajetória cultural, intelectual e profissional, questões que têm relação direta com meu passado, com meu presente, e assim, estabelecem relação com o futuro.

Narrar o mundo e a si mesmo abre uma oportunidade misteriosa para meu desenvolvimento já que permite trabalhar no campo das ideias com fatos ou ficções e navegar pelo espaço e pelo tempo. No sentido tradicional, as narrativas são formas orais ou escritas de contar uma história.

Diante desta narração começo pelo município em que nasci. Lábrea localiza-se às margens do Rio Purus na região do estado do Amazonas. A população Lábrea é de 47. 685 habitantes, de acordo com os dados levantados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2023, sendo que os acessos a Manaus são apenas por via aérea ou fluvial, neste caso a distância é de 854km. Por via rodoviária a cidade mais próxima é Humaitá e Porto Velho, cerca de 400km por estrada sem pavimentação (Transamazônica) e BR 319. As principais atividades econômicas do município são a agricultura e o extrativismo vegetal e animal; a borracha, a castanha, a madeira e o óleo de copaíba são seus principais produtos. Todo ano realiza no mês de agosto a “Festa do Sol”, que dura 3(três) dias, animando a cidade e atraindo visitantes.

O Purus é um rio misterioso e lendário. Nasce no departamento peruano de Ucayali e corta uma vasta extensão de terras baixas na porção ocidental da Amazônia brasileira até desembocar no Rio Solimões. De curso sinuoso e águas barrentas carregadas de sedimentos andinos, foi o palco de momentos dramáticos no longo processo de ocupação não indígena da região. Foi durante o primeiro ciclo da borracha, iniciado em fins do século XIX até o início do século XX que se intensificou o processo de incorporação da região aos mercados nacionais e internacionais. 'Isso ocorreu a um custo incalculável em termos de sofrimento, violência e perdas de vidas humanas, tanto do lado das nações indígenas quanto da parte dos trabalhadores extrativistas, migrantes nordestinos em sua maioria' (ALEXO, 2011, p. 6).

Sobre Lábrea, Regizo e Risso (2005, p.1), afirmam que no “decorrer do processo histórico de ocupação da região, as populações indígenas foram sendo subjugadas”. Para conter os impactos socioambientais, os órgãos ambientais do Estado, como o Instituto Chico Medes de Conservação e Biodiversidade (ICMBio) e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), junto a organizações atuantes na região, como a Federação das Organizações e Comunidades Indígenas do Médio Purus (FOCIMP) e a Associação dos Produtores Extrativistas do Médio Purus (ATAMP), têm procurado uma reconfiguração do seu mapa territorial, por meio da criação de novas Áreas Protegidas, como são as Terras Indígenas e as Reservas Extrativistas (GARZÓN ROJAS, 2016, p. 13).

Foi nessa região dos meus ancestrais que vivi parte da minha vida. Meu pai sempre falava sobre a situação de vida que passava para cuidar de sua família, ele nasceu e cresceu em uma comunidade da zona rural de Lábrea, comunidade São Luís do Cacánã. Cedo ele perdeu seu pai, meu avô. Eles vivam juntos e passavam muitas dificuldades para manter a família estabilizada. Após a morte do meu avô, meu pai, ainda menor de idade, fazia o possível para que não faltasse alimentos para sua mãe e seus irmãos. Sempre buscou fazer o melhor, trabalhando com agricultura, pesca, retirada de *sorva*¹ para fazer o breu, quebra de castanha, entre outras atividades. Muitas vezes ele ficava no barracão recebendo os produtos extrativistas produzidos pelos ribeirinhos.

O tempo foi passando e ele já de maior resolveu morar na cidade com toda sua família e construir um novo sonho, percebeu o

1 A sorva é uma fruta amazônica com propriedades terapêuticas, é uma importante fonte de alimentos para nativos a ribeirinhos.

tamanho do preconceito que algumas pessoas tinham em relação à sua família, devido alguns problemas de saúde mental sofridos por minha avó.

Como parte dessa família, eu tinha o prazer de andar com meus pais, pelos campos plantando e colhendo os produtos, produzidos durante o inverno e verão, mandioca, feijão, milho, entre outros. No rio acompanhava em suas pescarias quando eles deixavam e eu observava cada momento. Em suas pescarias, eles pegavam vários peixes, surubim, pirarara, jaú, peixe lenha, fi d'água, filhote. Quando minha mãe me levava para os lagos e igarapé, pescávamos cangatí, traíra, mandim, entre outros peixes. Em cada um desses momentos, aprendia que para sobreviver precisava batalhar todos os dias de minha vida. Cada atividade que eles me ensinaram a fazer levo comigo até hoje.

Alguns anos se passaram e minha mãe “se deixa” do meu pai. Parto para outro tipo de convívio familiar, aos 10 anos começo a morar um tempo na cidade e em comunidade, na comunidade tive novos aprendizados, comecei a conhecer a floresta, ia acompanhar meu padrasto no corte da seringueira (*Hevea brasiliensis*) e colher o leite produzido pela seringueira (látex), ficava observando todo o processo desde a colheita até produto de transformação da borracha, desse leite da seringa ele fazia meu estilingue.

Na safra da castanha íamos para os castanhais, quebrar ouriço de castanha, em um local chamado nova esperança, passávamos vários dias roçando caminhos (trilha) e a redor dos troncos das árvores da castanheira (*Bertholletia excelsa*), para poder colher os produtos, passávamos mais de mês, quebrávamos varias medidas, que resultava em uma saca cheia de castanha, essas medidas de castanha eram compostas por cinco latas desse produto, cada lata continha 20 litros de castanha, durante esse tempo que passávamos na floresta, a gente comia muito açai, bacaba, cutia, veado, macaco etc, nesse local era escasso de peixe, os igarapés pequenos e rasos.

O que chamava a atenção era parecer que estávamos sendo escravizados pelos aviadores dos barracões, eles nos vendiam alguns produtos bem caros, toda vez que entregávamos os produtos, borracha e castanha, nunca terminava de pagar, sempre estava faltando o básico, roupas e alimentos. Quando quebrávamos quarenta medidas, vinte medidas era dos “patrões” dos castanhais o restante era vendi-

do para eles, sem direito de vender para outro estabelecimento, mesmo assim continuávamos nessa jornada de trabalho. No trabalho de agricultura destaco a produção de farinha de mandioca que no norte e nordeste do país mostra-se culturalmente vinculada à agricultura familiar, em que as famílias sobrevivem a partir desta atividade produtiva.

Com o passar do tempo, construí uma família aos 17 anos, com minha companheira Maria de Nazaré. Temos três filhos, esses filhos nos deram mais quatro netos.

Em Lábrea-AM está localizada minha comunidade, chamada São Bento. É composta por cerca de 40 indígenas Apurinã e brancos, nenhum dos moradores fala a língua Apurinã, mas temos conhecimentos básicos da nossa cultura. Nessa comunidade plantamos roça, cará, bananeira, mamão e vários outros produtos. O extrativismo é realizado de forma consciente, todos os anos, em cada safra colhemos da floresta a castanha e o açaí, dos rios os peixes, para consumo e venda, a floresta também nos oferece plantas medicinais e vários frutos. Em alguns meses do ano fica escasso de alimento, mas tudo segue conforme o que a natureza tem a nos oferecer; para carregar os produtos tirados da natureza utilizamos ramaxim, panaco e paneiro, todos feitos com produtos da natureza.

Neste local que minha família morou por cerca de 32 anos, e alguns moram até hoje, eventualmente sofremos algum tipo de preconceito porque as pessoas insinuam que nós não somos indígenas. No entanto nossa comunidade tem muito conhecimento por mais que não fale língua de nosso povo Apurinã.

Sabemos que a Constituição Federal de 1988 garante que

Art. 231 – São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

Portanto, independente do preconceito das pessoas, seguimos firmes na nossa identidade Apurinã.

No Rio Purus, pescarias também eram agradáveis e sofridas, mas sempre tirava o básico que precisava durante o dia e noite. Esse rio também vem sofrendo com os grandes pescadores que utilizam

arrastões e redes para pescar pacu, sardinha, filhote, tambaqui, surubim, dourado, pescada uma variedade de espécie de peixes; os quelônios e peixes também sofreram no auge da borracha, muito deles eram pescados e vendidos ou troco para os aviadores, que compravam seus produtos bem barato e logo vendiam os produtos básicos de casa bem caro para os moradores da região; o estrago era grande, “eles pescavam uma espécie de peixe de baixo valor”, logo, quando vinha outro cardume desprezava aquele que tinha pescado, que eram várias toneladas, para substituir pela outra, por exemplo, pegava-se jaraqui e substituía por matrinxã. Hoje em dia não se vê mais aquela fartura chamada de piracema.

A caça para buscar alimento também tem seus riscos, a floresta tem sua beleza, mas no momento em que entramos nelas temos que ter o cuidado de respeitá-la, principalmente a rainha da floresta, as onças (*ãkiti*), podemos nos deparar com alguns animais e passarmos a ser a caça e não o caçador. Sempre busquei abater um animal, logo em seguida retornava a minha casa, sabendo que ali tem vários animais vivendo em seu *habitat*.

Sempre gostei e gosto de trilhar dentro da floresta, sentir a pureza do ar, ouvir os pássaros cantando, ver vários animais no topo das árvores ou embaixo delas. O vento e o silêncio que existe nela deixa tudo mais sucinto do esplendor que natureza é, nos rios e igapós, igarapés, gosto de navegar em cada um deles, utilizando minha canoa e um remo para conduzi-la, no momento de navegação por estes locais deixo mais preciso minha admiração pela natureza de quem eu devo cuidar como parte de minha família.

Durante alguns anos trabalhei na área da saúde, nesse período que comecei a me declarar como indígena, até então sabia que alguns familiares viviam dentro das comunidades, então busquei saber a qual grupo eu pertencia, para que pudesse tirar o Registro Administrativo de Nascimento Indígena (RANI).

Em 2008 realizo minha primeira entrada nas comunidades indígenas do polo do Distrito Sanitário Especial Indígena (DSEI) Médio Purus, do município de Lábrea como técnico de enfermagem, fui para o polo Crispim, do povo Paumari e Apurinã. Esta foi uma realidade a ser desbravada com carinho devido as culturas que existem ali. Lá eu prestava assistência de saúde e ouvia as histórias deles. Eles sempre me perguntavam: “Antônio você é indígena?” e eu respondia:

“não sei”. Um mês depois eu voltava à cidade com várias curiosidades e já tinha uma nova tarefa, para ser realizada.

Sobre a organização do DSEI, pode-se que afirmar que

Com sede no município de Lábrea, sul do Amazonas, o distrito Médio Rio Purus possui 10 Polos Base e uma área territorial de 187.372.70 km². Sua abrangência não respeita a circunscrição do estado ou dos municípios, mas a localização dos povos sob sua responsabilidade. As distâncias percorridas entre a sede de Lábrea e as 116 aldeias do distrito variam entre poucas horas a até dez dias de viagem de barco e/ou voadeira, o principal meio de descolamento das equipes para realizarem os atendimentos nas aldeias. Devido à sazonalidade e meandros dos rios, o tempo de viagem pode aumentar significativamente e, por vezes, o rio fica inavegável, o que dificulta ações de saúde em aldeias situadas às margens de rios estreitos e em igarapés. (OLIVEIRA; PAES, SILVA, 2022, p.39)

De 2016 a 2018 tive o prazer de trabalhar novamente em várias comunidade ou aldeias dos povos Deni, Jamamadi, Paumari, Jarawara, Suruwahá e Apurinã, nova cultura outros conhecimentos, durante entradas e saídas pode-se perceber a influência dos missionários dentro de cada comunidade, em umas parece que eles foram mais profundos com a religião em outras nem tanto, aqui não vou me aprofundar a respeito do meu ponto de vista de cultura e religião, só posso dizer aqui que em alguns pontos a entrada deles nessas comunidades foi relevante e em outros preocupante, eu só tenho agradecer por ter conhecido os povos de nossa região geográfica de Lábrea e Municípios vizinhos.

Durante estes anos citados, tive mais uma jornada, agora com o povo Suruwahã. Essa etnia também me deixou pontos marcantes, tão longe quanto as outras já citadas, povo mais fechado, cultura muito diferente em partes das outras, assim que chegamos lá eles perguntaram para um colega que já sabia algumas palavras na língua deles: “ele é indígena?” isso me chamou mais a atenção. Para não alongar muito tenho só agradecer por ter conhecido cada uma dessas comunidades, cheia de culturas, histórias, realidades parece que fui presenteado nessa vida de momentos tão gratificante.

Mesmo com todas as limitações, as políticas de promoção da equidade em saúde são as principais estratégias para diminuir

as desigualdades de acesso da população vulnerável aos direitos legalmente garantidos. É nesse contexto que se inserem as políticas de saúde voltadas à população indígena. (OLIVEIRA; PAES, SILVA, 2022, p.35)

A assistência à saúde e educação, tem que ser bem observada para ser implantada para esses povos, temos que respeitar rituais, culturas e o ciclo de vida, para que os deixem mais à vontade, e eles acreditem no que realmente estamos fazendo lá, o ciclo de vida dos brancos é diferente em termos culturais.

O papel de pesquisador indígena

O papel do pesquisador indígena é uma barreira a ser quebrada, já que não somos considerados como um pesquisador pela sociedade, enquanto sabemos que desde quando viemos a esse mundo, nossos familiares nos ensinam como sobreviver perante nossa floresta, conseguimos classificar os animais e plantas que ali existem. Quem nasce em uma comunidade indígena, ribeirinhas ou quem vai morar lá, já nasce como pesquisador, pois todos os dias enfrenta desafios.

Um novo mundo se apresenta, novas linhas sociológicas em torno da educação do indígena precisam ser suscitadas visto que “mesmo diante dessa receptividade amistosa e acolhedora por parte do indígena, o tratamento é inverso quando esse mesmo indígena faz o movimento contrário, ou seja, quando ele resolve sair de sua aldeia para estudar na cidade” (APURINÃ F, 2017, p. 498).

O indígena ao sair da aldeia para buscar novos conhecimentos enfrenta várias barreiras, como exemplo, “será que posso estudar na cidade?” Estudo na cidade mostra os desafios, escolhemos se realmente queremos seguir frente ou deixar que os brancos realmente devem decidir por nós. Claro que não, somos pesquisadores em cada momento de nossas vidas.

Ainda se impera o negacionismo em torno da competência(s) do sujeito indígena em que este não poderia produzir ciência, pois seu lugar seria o do sujeito/objeto e não do sujeito pesquisador. Seu lugar histórico é o da passividade, sem vez e sem voz. “É como se os conhecimentos indígenas só pudessem ser considerados “verdadeiros” e “científicos” a partir das produções textuais produzidas pelos pesquisadores não indígenas[...]” (APURINÃ F, 2020, p. 16).

A ciência está entrelaçada nas nossas vidas, não tem como viver da floresta sem a conhecer profundamente. O que falta são políticas públicas que possam melhorar as oportunidades para os pesquisadores indígenas. Quando chegamos na cidade, a sociedade não indígena nos considera “indivíduos sem conhecimento”. Quando entramos em uma Universidade não é para disputar por cargo, mas sim para uma troca de saberes e culturas que possam complementar nossos próprios conhecimentos, buscar garantir que nós existimos e somos capazes de ajudar, com os nossos saberes, o mundo do branco, como fala Krenak (2019).

[...] como é possível que um conjunto de culturas e de povos ainda seja capaz de habitar uma cosmovisão, habitar um lugar neste planeta que compartilhamos de uma maneira tão especial, em que tudo ganha um sentido. As pessoas podem viver com o espírito da floresta, viver com a floresta, estar na floresta.

Na contrapartida disso, cada vez mais indígenas adentram o universo acadêmico e novas questões surgem devido ao encontro/desencontro de culturas. Desta forma, “nem ‘raça’ e ‘cor’, nem nenhum tipo de pensamento particular, são pré-requisitos para formação de ‘intelectuais’” (APURINÃ F, 2017, p. 499).

Em 2011, entro na universidade, no curso ciências biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA), um novo sonho. Sujeito indígena apresenta e carrega suas próprias vivências e toda uma ancestralidade, são desbravadores, individual e culturalmente transpondo-se para uma nova realidade, a qual é regida pela ciência. Cada disciplina cursada novos conhecimentos, os trabalhos realizados com os colegas em sala de aula ou em laboratório, abria um novo conhecimento.

Em 2015, faço uma especialização em biologia e química, pela Universidade Candido Mendes (UCAM). Nesse curso fiz uma pesquisa sobre uma lagarta que é usada para pescar algumas espécie de peixes, chamamos ela de lagarta de boera, foi produzido um artigo, ainda não publicado.

As Universidades e os Institutos Federais são espaços de formação para a cidadania, lugar de diálogos e transformação social. Diante disso é fundamental que ela esteja aberta e seja acolhedora aos povos indígenas

[...] os indígenas deixam de ser apenas produtores de matéria-prima etnográfica, interlocutores, informantes ou objeto de pesquisa e passam a ser os próprios analistas e pensadores, trazendo novos olhares para os diferentes assuntos, como capazes de trazer, para a academia, novas maneiras de olhar o mundo e formas inovadoras de abordar fenômenos socioculturais, deixando de lado um ponto de vista anacrônico (APURINÁ F, 2020, p. 24).

E, esse novo produtor de ciência, o pesquisador indígena, passa a ser mais respeitado, passa a ser ouvido pela sociedade em sua integralidade, conseqüentemente, tudo o que este é em termos de representatividade passa a ser força presente e atuante socialmente. Logo, novos discursos são suscitados e outros postos em questão.

No ingresso de vida de estudante sempre estudei na cidade em escolas públicas, fundamental, médio, técnico e superior, com as dificuldades e batalhas do dia a dia foram sendo superadas. Afinal, com as dificuldades e cansaços diários é natural que deixemos alguns de nossos objetivos adormecerem, por não acreditarmos que somos capazes de ir além. Porém, quando olhamos para nosso passado e vemos tudo o que já superamos, o futuro se torna mais objetivo, mais esperançoso, e perdemos um pouco o medo de arriscar, pois sempre tem algo bom esperando por aquele que luta com coragem e determinação.

Em 2019, vim para Porto Velho buscar novos conhecimentos e estudar enfermagem, participei de processo seletivo da SEDUC-RO, fui classificado para trabalhar em uma escola do município, Candeias do Jamarí, Escola Jaime Barcessat, no Ensino Fundamental II, que para mim foi muito prazeroso. Acredito que plantei um pouco do meu conhecimento em cada um deles.

Em 2019, tive a oportunidade de participar da seleção do mestrado pela primeira vez, mas não consegui ser aprovado. Em 2020 novamente e nada, 2022, consegui ser aprovado pela lei de cota, mas pude perceber que a lei de cotas para indígenas tem que passar por uma série de perguntas, e entregar um documento assinado por outros indígenas informando que pertencem aquela Etnia.

O Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT), então, tornou-se o centro de minhas atenções, além de ofertar uma vaga para indígena. Neste programa estou descobrindo o

que posso ofertar para o curso e o que o curso pode ofertar para mim. Busco novas experiências que possam agregar novos saberes. Resgatar esse conhecimento dentro do mestrado PROFEPT, vai aumentar a curiosidade de ambas as partes, no Campus Porto Velho Calama, do Instituto federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Rondônia (IFRO), vou poder realizar algumas oficinas. Será de fundamental importância para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT), conhecer as culturas indígenas, os saberes, a cosmologia, a organização social, para que o ensino na EPT não fique centrado apenas nos conhecimentos eurocêntricos.

Consideração Finais

Por meio desse texto, foi possível relatar um pouco sobre o povo Apurinã e destacar o lugar que ocupa um pesquisador Apurinã, no contexto da academia, ou seja, do mestrado ProfEPT, pesquisando sobre o próprio povo.

A autobiografia, escrever a própria história, é uma experiência emocionante para quem se propõe a esse caminho. Pode-se perceber por mais que o primeiro autor deste capítulo seja da etnia Apurinã, sua história está entrelaçada com o convívio de várias etnias. Então pode-se aqui dizer que cada etnia tem uma cultura diversificada, não se pode afirmar que todos têm os mesmos conhecimentos e os povos indígenas têm uma gama de histórias e conhecimentos a serem valorizados pela população não-indígena. Não adianta sair criticando os povos indígenas antes mesmo conhecer de fato o que ocorre em cada comunidade. Essas coisas que alguns brancos pensam sobre os indígenas, que eles são bicho, ladrões, preguiçosos, como se ouve em vários lugares, é racismo e precisa ser veementemente combatido. Resistência, superar limites, são palavras que movem os pesquisadores indígenas, que movem qualquer indígena na verdade. É preciso aprender a trilhar esse caminho que é de luta.

Uma boa parte da sociedade parece ver o indígena como um ser “irracional” sem capacidade de conhecimento, esquece de quem realmente são os povos ancestrais que têm cultura e de onde o Brasil se construiu. Os indígenas não são objeto de uso, mas de interação de conhecimentos tradicionais, culturais e linguísticos. Viva a flores-

ta, vivam os indígenas, vivam todos os animas, vivam os rios, vivam os igapós, vivam os lagos, vivam os igarapés, pois “sem eles não somos nada”.

Referências

ALEIXO, Josinaldo (Ed.). **Memorial da luta pela Reserva Extrativista do Médio Purus em Lábrea-AM: registro da mobilização social, organização comunitária e conquista de cidadania na Amazônia**. IEB, Instituto Internacional de Educação do Brasil, 2011.

APURINÃ, Alan Miguel. **Maloca das medicinas e sua relação com o pajé Arywka. Dissertação de Mestrado**. MESPT/Unb, 2018.

APURINÃ, Francisco Cândido. **O Mundo dos Kusanaty e a Cosmologia Apurinã**. Campos, v. 17, n. 2, 2016.

APURINÃ, Francisco. **Do licenciamento ambiental à licença dos espíritos os “limites” da rodovia federal BR 317 e os povos indígenas**. 2019. 228 f., il. Tese (Doutorado em Antropologia) - Universidade de Brasília, Brasília, 2019.

APURINÃ, Francisco. **Um olhar reverso: da aldeia para universidade**. Universidade de Brasília. *Amazôn., Rev. Antropol. (Online)* 9 (1): 482 - 503, 2017.

APURINÃ, Francisco. **Um olhar sobre o cosmos a partir da perspectiva indígena e as consequências da fricção entre os humanos e os não humanos**. Revista da Unidade Acadêmica Especial de História e Ciências Sociais - UFG/CAC . *Emblemas*, v. 17, n. 1, 14 - 35, jan. - jun. 2020.

APURINÃ: Saberes indígenas na escola (diversos autores). Amazonas: IFAM; Lábrea, 2019.

BRASIL. **Constituição da república federativa do Brasil**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 19 fev. 2023.

DE OLIVEIRA, Ana Claudia Pedrosa; DE PAES, Andreia Santos; DA SILVA, Lucivânia Ripardo. SAÚDE INDÍGENA NO DSEI MÉDIO RIO PURUS, AMAZONAS: os desafios na provisão de um serviço

equânime. **Revista INTERFACE-UFRN/CCSA ISSN Eletrônico 2237-7506**, v. 19, n. ESPECIAL, p. 31-53, 2022.

GARZÓN ROJAS, Diego Felipe. **Instrumentos para a gestão do uso de recursos naturais**: análise dos acordos de convivência na região do médio Purus-Amazonas-Am. 2016.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL (ISA). **Povos indígenas do Brasil**: Línguas. Disponível em: https://pib.socioambiental.org/pt/L%C3%ADnguas#Troncos_e_fam.C3.ADlias. Acesso em: 21/02/2023.

KRENAK, Ailton. **Ideias para adiar o fim do mundo**. São Paulo: Cia. das Letras, 2019.

RISSO, Luciene Cristina. **Paisagem, Cultura e Desenvolvimento Sustentável**: um estudo da comunidade indígena Apurinã na Amazônia Brasileira. 2005.

Povos indígenas e racismo no Brasil

Florêncio Almeida Vaz Filho

Introdução

Faz quase vinte anos, escrevi dois artigos reivindicando que a temática indígena fosse associada ao racismo: “Brasil: o Estado racista e os índios” (17/07/2005) e “Questão indígena: limpeza étnica e racial no Brasil” (09/02/2006)¹. Naquela época, isso era algo estranho. As coisas mudaram muito, após a entrada de milhares de indígenas nas universidades e a intensa participação de líderes e ativistas indígenas nos espaços acadêmicos, nas redes sociais e na vida política institucional. O desrespeito e a discriminação contra os indígenas passaram a ser denunciados como casos de racismo, que começou a chamar a atenção de alguns pesquisadores no campo da antropologia. Por que é importante nomear as coisas pelo seu nome? Por que categorias como etnia e preconceito não são suficientes para explicar a realidade indígena? Por que precisamos mesmo das noções de raça e racismo?

Farei aqui uma síntese daqueles dois artigos e seus argumentos. Em seguida, apresento alguns autores(as) que, mais recentemente, trouxeram a temática para discussão. Por fim, mostro como essa compreensão do racismo envolvendo os povos indígenas é necessária às reivindicações das organizações e dos ativistas indígenas. Defendo que é preciso avançar a partir do reconhecimento do racismo entranhado nas estruturas e nas relações sociais, inclusive entre os próprios indígenas.

Em 2005 os tempos eram outros

Entre os dias 30/06 e 02/07/2005, durante o primeiro governo do Presidente Lula, aconteceu a Conferência Nacional de Promoção

¹ Os artigos foram publicados originalmente no site www.cartamaior.com.br que já não está no ar. Atualmente “Brasil: o Estado racista e os índios” está disponível em: https://www.academia.edu/100288688/BRASIL_O_ESTADO_RACISTA_E_OS_%C3%8DNDIOS e o “Questão indígena: limpeza étnica e racial no Brasil” está disponível, com o título “Mércio Gomes e a limpeza étnica e racial no Brasil”, no site Afropress: <https://www.afropress.com/mercio-gomes-e-a-limpeza-etnica-e-racial-no-brasil/> Acesso: 16.04.2023.

da Igualdade Racial. Estavam lá 70 delegados indígenas entre os 1.150 participantes. Inspirado por aquele evento, eu escrevi que a realidade dos povos indígenas mostrava uma evidente discriminação. Passo a citar trechos editados do artigo “Brasil: o Estado racista e os índios”.

Se considerarmos os indígenas como uma *raça* (no mesmo sentido usado em relação à população negra), estaremos evidentemente diante de situações persistentes que podem ser caracterizadas como discriminação racial e que devem ser denunciadas com todas as letras e em todos os fóruns. Os principais responsáveis por esse crime de racismo contra os indígenas são o próprio Governo Federal e as instituições do Estado encarregadas de cuidar da assistência aos indígenas. É um racismo institucional que ignora a legislação brasileira. Como racismo estamos considerando preconceito e comportamento discriminador baseado em uma pretensa inferioridade biológica, cultural e moral de grupos considerados como uma raça. Isso pode parecer exagero, pois estamos habituados a considerar apenas a população negra como vítima de racismo. Como se os indígenas não constituíssem também uma raça.

Quando o deputado Severino Cavalcanti diz que as terras têm que ser dadas a quem trabalha, pois os indígenas “não pensam em trabalhar porque não aprenderam a trabalhar”, isso é visto como preconceito, e não como discriminação racial ou crime de racismo. Isso se explica em parte porque os negros nas suas lutas sociais foram os que mais denunciaram o racismo e influenciaram na elaboração de leis antirracistas. Aproveitaram-se da expressão “raça negra” e lhe deram um sentido politicamente positivo, agregador, que os mobiliza politicamente.

Já os indígenas vêm de um processo histórico e político bem peculiar de mobilização social. O isolamento dos povos uns dos outros só começou a ser quebrado na década de 1970, enquanto os negros desde o final do século XVI (se considerarmos a experiência do Quilombo de Palmares) começaram a construir uma identidade coletiva, para além das fronteiras étnicas. Quando se articularam, os líderes indígenas não se apoderaram da raça e da linguagem antirracista, não denunciaram situações de “racismo” contra seus povos. Denunciaram “descaso” na demarcação das terras e “desrespeito” aos direitos à saúde e educação. Os estudiosos e entidades indigenistas tampouco falavam em racismo contra os indígenas.

Descaso e desrespeito sistemáticos manifestam uma forma de racismo, pois vitimam toda a população indígena, uma das três raças tidas como constituintes da nação brasileira. É verdade que não estamos falando de raça como conceito biológico, mas como a construção social que está bem viva em nossas consciências. Vejamos alguns exemplos. Recentemente, o Ministério Público Federal (MPF) deu 30 dias para que o Governo do Amazonas, a União e a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) apresentassem um diagnóstico da situação da educação escolar indígena no Estado. Isso porque não foi cumprido um acordo de 2003, onde os três se comprometeram com a criação e regularização de escolas indígenas e formação de professores. O MPF acusa a Procuradoria-Geral do Amazonas de “preconceito étnico”, já que esta questionou a decisão do MPF, colocando em dúvida se teriam direito à educação diferenciada indivíduos “já perfeitamente inseridos no contexto político-social da comunidade ‘civilizada’”.

Na visão do Governo do Amazonas, poucos indígenas seriam considerados indígenas. É semelhante à desconfiança das autoridades da Funai diante dos povos “emergentes” que reivindicam suas terras demarcadas: “temos que ver se eles são índios mesmo”. O governo se outorga o poder de decidir quem é e quem não é indígena e como se pode ser “índio mesmo», enquanto é direito dos indígenas identificarem-se (ou não) como tal e dizer em que consiste a sua indianidade.

Por que a atuação do Estado não resulta na efetiva melhora da situação dos povos indígenas no país? Esse pouco caso com os indígenas está ligado ao racismo. Ele se manifesta na falta de uma política indigenista e no desinteresse em dialogar com os representantes das organizações indígenas. Os processos de demarcação de Terras Indígenas (TI) estão parados em todo o país, resultando em TI invadidas e líderes ameaçados de morte ou assassinados. Em 2005, não houve a criação de um único Grupo de Trabalho (GT) de identificação de TI. Fora Raposa Serra do Sol (RR), nenhuma outra TI teve seus limites declarados em 2005. Diante desse quadro, o presidente da Funai, Mércio Pereira Gomes, disse na Câmara dos Deputados que a demarcação de TI já está praticamente concluída, faltando pouco para o governo alcançar a meta de 12,5% do território nacional para os indígenas. Tal meta do governo é completamente arbitrária, sem discussão com os representantes dos povos indígenas. Muitos povos estão fora das metas do governo.

Reconhecer o racismo do Estado contra os indígenas não é mera retórica. Indica a compreensão de uma das causas da problemática indígena. É um passo importante para enfrentar corretamente essa situação, através de mobilizações coordenadas e políticas afirmativas direcionadas. Racismo se combate com práticas antirracistas. Mas pode começar com o Governo Brasileiro respeitando a Constituição e as convenções internacionais contra o racismo e a Convenção 169 da OIT sobre os povos tribais. O que o movimento indígena tem cobrado bastante é a garantia das suas terras e respeito aos seus direitos, pois não são inferiores, mas iguais a qualquer outro grupo da sociedade. Desrespeitar tais direitos é prática governamental discriminatória.

No artigo “Questão indígena: limpeza étnica e racial no Brasil”, do início de 2006, o foco foi a atuação do antropólogo Mércio Gomes na presidência da Funai. Naquele contexto, os indígenas eram um movimento social muito ativo e radicalizado em defesa dos seus direitos. Realizavam ocupações de prédios da Funasa e Funai e retomadas dos seus territórios invadidos, enfrentando muita repressão policial. Foi quando em 12 de janeiro de 2006, Mércio Gomes declarou que os povos indígenas no Brasil já tinham terra demais: “Até agora, não há limites para suas reivindicações fundiárias, mas estamos chegando a um ponto em que o Supremo Tribunal Federal terá de definir um limite”². Eram falas claramente anti-indígenas e racistas feitas por um antropólogo e presidente da instituição que tinha como objetivo defender os indígenas. O problema para o Governo era a crescente autonomia das organizações indígenas e suas impertinentes reivindicações por demarcação de TI. Pressionando cada vez mais o Estado para que cumprisse a Lei, os indígenas estavam saindo do seu lugar subalterno estabelecido na hierarquia do sistema racista.

O presidente da Funai deve ter concluído que os indígenas estavam rompendo os limites impostos tradicionalmente. A recusa sistemática de a Funai dialogar com as organizações indígenas não foi suficiente para arrefecer as demandas indígenas. A crescente radicalização dos indígenas, a emergência de povos que a Funai não admite serem índios verdadeiros e o crescimento do número de cidadãos que se

2 Confere: “Manifesto contra declarações do Presidente da Funai, Mércio Gomes, que propõe limitar o direito territorial dos Povos Indígenas do Brasil” - 18/01/2006. Fonte: <https://cimi.org.br/2006/01/24306/> Acesso: 29.03.2023.

identificam como indígenas acenderam o sinal vermelho para os empresários do agronegócio, políticos anti-indígenas e a Funai. Demarcar todas as TI requeridas é demais porque essas áreas ficarão indisponíveis ao mercado. Vem daí a ira de Mércio Gomes e a necessidade de estabelecer novos e definitivos limites às reivindicações indígenas.

A situação exige um basta. Então, Mércio Gomes definiu que o limite das TI será de 13,5% do território nacional, 1% a mais dos atuais 12,5%, o que corresponderia somente a umas 100 TI (Estadão, 30.01.06). Em que critérios ele se baseou para definir esse percentual? E o que acontecerá com os indígenas que reivindicam outras 235 TI? A Funai nega a sua existência. E se não são indígenas, não têm direitos a nenhuma terra. Solução Final. Mércio decidiu também que os indígenas no Brasil são apenas 450 mil, os que vivem em aldeias, conforme o censo da Funai. Mas em 2000 o IBGE contou 734 mil indígenas no Brasil. O que fazer com os outros 284 mil? Mércio Gomes resolveu exterminá-los, se não fisicamente, ao menos juridicamente: não são indígenas verdadeiros, por isso não podem exigir direitos como tais. O que é isso se não um processo de limpeza étnica, herdeiro do racismo dos nazistas, que acreditavam em raça pura?

Vejam só a explicação do antropólogo: os dados do IBGE estão errados porque se pergunta ao entrevistado qual sua raça, e ao falarmos de povos indígenas, não se trata de raça, mas de etnia e de pertencer a uma comunidade (Estadão, 31.01.06). Isso é demais! Mércio Gomes precisa deixar o Governo e voltar a estudar antropologia. O Brasil não é mais formado pelas três raças, como aprendemos? Então, ficaria assim: os brasileiros são o resultado do cruzamento das raças branca e negra e também das etnias indígenas. Porém, se brancos e negros continuam existindo como raças após a miscigenação, os indígenas desaparecem misteriosamente. Eles não podem reivindicar-se indígenas porque não pertencem mais a uma comunidade. Só continuam sendo indígenas aqueles que permanecem na aldeia. Nas cidades, pela mágica de Mércio Gomes, desaparecem. Não são indígenas porque não têm aldeias e não podem se dizer indígenas porque indígena não é raça. Acabou-se a raça indígena com uma canetada só. E nem seria crime de racismo, pois não se trata de uma raça.

Tal raciocínio está na mesma linha do colonialismo brasileiro, que sufocou a identidade indígena, seja de forma violenta ou mais

sutil, e destruiu a identidade étnica dos indígenas destribalizados, que sofreram o processo da catequese e passaram a viver nas vilas e cidades. Estes já não podiam ser considerados indígenas verdadeiros. O *caboclo* é resultado desse processo de negação étnica. Mesmo com sua genealogia e traços físicos e culturais, ele não se diz mais indígena, e nem pode se dizer branco ou negro. Ele fica num limbo racial.

Este modelo de negação da identidade indígena está desmoronando. Em toda a América Latina sopra um vento novo de orgulho da ancestralidade, dos valores culturais e da identidade indígena. Basta ver a emergência política de povos indígenas, onde se pensava que estavam extintos, e o crescimento do número de pessoas se identificando como indígenas, mesmo estando longe do estereótipo do indígena *aldeado*. São os indígenas que se auto identificam nas áreas urbanas em todo o país. As declarações de Mércio Gomes demonstram o incômodo diante dessa irrupção dos indígenas. Há um medo de que mais descendentes passem a exigir seus direitos como indígenas, fazendo mais cobranças. A ameaça é real, pois o processo está só começando.

Voltemos à questão de raça e etnia. Hoje, nas Ciências Sociais, raça não tem mais o significado de hereditariedade biológica, mas é a forma como as pessoas percebem suas diferenças nas relações sociais. É uma construção social que se serve muito da concepção que as pessoas têm das suas distinções fenotípicas e das suas origens, é claro. Nesse sentido, em toda a América Latina se convencionou que os indígenas, como uma raça, são diferentes de negros e brancos.

Se raça tem a ver com hereditariedade e diferenças no fenótipo, os grupos étnicos se constituem como comunidades organizadas que constroem sua identidade lançando mão de um amplo conteúdo sociocultural comum (língua, costumes, memória etc.), em oposição a outras comunidades. Identidade étnica não tem a ver com o sangue. Está mais ligada a um complexo processo ideológico onde entra decisivamente o ato de afirmar-se e manter-se diferente em oposição a um outro, e também de ser visto como diferente pelo outro. Nesse sentido, podem existir várias etnias de uma mesma raça, e podem existir indivíduos que não pertencem a uma etnia particular, mas pertencem a uma raça. É a situação dos negros nas Américas.

Devido à Colonização, os africanos que chegaram aqui com diferentes identidades étnicas foram obrigados a abandoná-las, sen-

do tratados de forma geral como negros, o que acabou resultando num sentimento de pertencimento à raça negra. O Estado reconhece os direitos dos negros-raça, incluindo os que pertencem a uma comunidade específica (quilombos e terreiros de candomblé, por exemplo). Seria estranho uma autoridade dizer que os Kalunga (quilombolas de Goiás) são negros mais verdadeiros do que aqueles que vivem nas cidades. Pois é o argumento de Mércio Gomes para os indígenas. Se todos os descendentes dos negros são reconhecidos como uma só raça, por que com os indígenas tem que ser diferente? Os atuais descendentes dos antigos indígenas são étnicos e são raça também, ainda que Mércio não queira.

A maioria das pessoas que se identifica como indígena nas cidades sabe a que etnia pertence. As outras pessoas têm consciência da sua origem indígena, mesmo que não consigam mais definir a etnia dos seus antepassados. Eles são tão indígenas como aqueles que vivem nas aldeias. Mesmo misturados com outras raças, eles continuam indígenas. Afinal, não é a pureza de sangue que define um indígena, um negro ou um branco. Se fosse assim, seria difícil hoje encontrar algum representante das tais raças humanas, pois todos nós somos de alguma forma mestiçados, inclusive parte dos indígenas que vivem nas aldeias.

Os indígenas que, devido ao processo colonizador, perderam sua identidade étnica também podem dizer que fazem parte da raça indígena. Por que Salvador pode se dizer a cidade mais negra fora da África, e Belém (PA) ou Manaus (AM) não podem se orgulhar de serem as capitais mais indígenas do Brasil, se nesses casos estamos tratando de maiorias descendentes de negros e de indígenas, respectivamente? Porque a mentalidade racista da sociedade (que Gomes quer perpetuar) nos informa que só são indígenas aqueles que moram em aldeias na floresta ou que têm sangue puro. Assim, os manauaras e belemenses descendentes indígenas foram levados a crer que não são indígenas, ainda que apresentem “cara de índio”, como se diz na região. Nessas cidades amazônicas, muitos descendentes de indígenas dizem-se orgulhosamente “mestiços”, mas recusam serem chamados de indígenas.

Ora, o neto do branco é branco, o neto do negro é negro, mas o neto do indígena é apenas descendente ou mestiço? As outras raças

se reproduzem, se perpetuam, mas a nossa raça indígena degenera e logo desaparece. Destino ingrato que querem nos impor! E assim tinha sido até agora, mas as mudanças apontam para o desmoronamento desse modelo ideológico. É a realização da profecia de Tupak Katari, herói indígena na Bolívia, que liderou uma rebelião, esmagada pelos espanhóis, há mais de 200 anos. Ele disse “A mim vocês só podem matar, mas eu voltarei, e seremos milhões”. É essa volta que incomoda o Governo.

O racismo começa a ser chamado pelo seu nome

Após a entrada dos primeiros indígenas nas universidades públicas beneficiados pelas políticas de ações afirmativas, em 2005, começaram a aparecer na imprensa as denúncias de situações de racismo de que eram vítimas estes estudantes. Eles falavam *racismo* mesmo. E as denúncias só aumentaram nos anos seguintes em todo o Brasil, conforme crescia o número de instituições que aderiam ao sistema de reserva de vagas para negros e indígenas; e após a Lei de Cotas de 2012, que instituiu nas universidades federais a reserva de 50% das vagas para estudantes oriundos do ensino público, com o critério racial incluindo pretos, pardos e indígenas³. Os indígenas também realizavam manifestações nas universidades cobrando, além de auxílio para a permanência nos estudos, atitudes da gestão superior no enfrentamento do racismo.

Um dos casos ocorreu em 2015 na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA), quando indígenas afirmaram em um manifesto ter sofrido racismo por parte de seus professores, o que fez com que estes reunissem seguidas vezes com os próprios estudantes para discutir a situação e formas de superação (VAZ FILHO, 2019). Nos anos seguintes, por iniciativa da Diretoria de Ações Afirmativas, a Ufopa elaborou e divulgou o boletim “Racismo na Universidade? Orientações para promoção da igualdade étnico-racial e superação

3 A título de exemplos, ver: Estudantes indígenas fazem protesto contra racismo na reitoria da UFRR - 02/03/2016. Disponível: <https://g1.globo.com/rr/roraima/noticia/2016/03/estudantes-indigenas-fazem-protesto-contraracismo-na-reitoria-da-ufrr.html?noAudience=true> Acesso: 31.03.2023; CARDIM, Nathália. 10/09/2015. “Estudantes indígenas ocupam prédio após denúncia de racismo na UnB”. Disponível: https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/cidades/2015/09/10/interna_cidadesdf.498150/estudantes-indigenas-ocupam-predio-apos-denuncia-de-racismo-na-unb.shtml Acesso: 31.03.2023.

do racismo”⁴. A produção do boletim envolveu estudantes indígenas, quilombolas e negros, além de gestores e servidores da Ufopa.

A discussão sobre o racismo e os povos indígenas foi trazida principalmente pelos universitários indígenas, que sentiram na pele as reações de seus colegas não indígenas, dos professores, servidores e gestores das universidades. Com inúmeros casos sendo denunciados em vários lugares, logo os indígenas se deram conta que os ataques não eram algo isolado. Organizados em coletivos, eles começaram a estudar e se apropriar de categorias como ações afirmativas, diversidade cultural, colonialidade, decolonialidade, racismo etc. E passaram também a usar as leis a favor das suas pautas: a Consulta Prévia Livre e Informada, educação diferenciada e racismo como crime, por exemplo. Longe de ficar acuados e vitimizados, os indígenas “foram pra cima”, formalizando pedidos de investigação e punição aos agressores.

Foi nesse contexto que, em 2014, na 29ª. Reunião Brasileira de Antropologia (RBA), a professora Cecília McCallum (UFBA) fez uma apresentação que contemplava a temática do racismo contra indígenas: “A Apoteose do Racismo no Brasil: Povos indígenas, o estado e a produção da indiferença nacional”. Foi algo bastante inovador, se considerarmos que a antropologia brasileira tem uma histórica tradição de estudos sobre povos indígenas, sem, no entanto, associá-los com a problemática do racismo. A professora começa falando que no Brasil “os modos mais disseminados de apreensão da ‘questão indígena’ e do ‘índio’ integram uma forma de racismo que é consagrada, legitimada – mas não nomeada ou reconhecida abertamente – e este racismo, no clima político atual [...] está em processo de se fortalecer” (MCCALLUM, 2014, p. 01). Ela se disse muito incomodada com o fato de que:

em muitas instâncias, os discursos e os movimentos anti-racistas que encontram respaldo e legitimação no Brasil não reconhecem o racismo anti-indígena como tal. Ou seja, os preconceitos frente aos ameríndios não são identificados como “racismo”, categoria essa amplamente disseminada na *media* e nos fóruns sociais e políticos, mas normalmente vista como apenas se referindo a preconceitos e maus-tratos dirigidos à população negra (MCCALLUM, 2014, p. 02).

4 Ufopa lança guia de combate ao racismo. Em 25/09/2017. Disponível: <http://www2.ufopa.edu.br/ufopa/noticias/2017/agosto-1/ufopa-lanca-guia-de-combate-ao-racismo> Acesso: 30.03.2023.

Nos meus artigos citados acima, eu já chamava a atenção para o racismo anti-indígena que não era tratado como racismo, porém acentuando sua origem apenas nas instituições do Estado. Até porque minha crítica maior se direcionava à Funai. Mccallum (2014), no entanto, afirma que este racismo, que se manifesta através de ações e discursos, se mantém também pela falta de ação e de interesse da maioria dos cidadãos e do Estado, resultando na invisibilização dos povos indígenas. Afinal, o Estado age, ou se omite, em nome desses cidadãos. E, refletindo as contradições da sociedade, o Estado pode promover ou combater o racismo, pois ele não é a fonte do problema, e sim “parte central” do processo. A indiferença da maioria da população como posicionamento político em relação ao destino dos indígenas está ligada a um imaginário nacional sobre estes povos e sobre si mesma.

Em 2016, na 30ª. RBA, Cecília Mccallum e Renato Athias (UFPE) coordenaram um Grupo de Trabalho (GT), que contemplava novamente a temática do racismo contra indígenas: “Racismo no Plural nas Américas: Situando Povos Indígenas e Afro-Indígenas”. Na descrição do GT reconhecem que a própria antropologia não deu atenção ao tema:

[...] não se tem explorado sistematicamente o racismo anti-indígena, seja na etnologia indígena, seja nos estudos sobre ‘raça’, sobretudo para o caso brasileiro. [...] Nesse contexto, torna-se imprescindível e urgente o desenvolvimento de uma discussão antropológica sobre o racismo direcionado aos povos indígenas⁵.

Os trabalhos apresentados no GT traziam etnografias de casos de racismo contra indígenas em diferentes contextos no país. E já não havia estranhamento em chamar racismo de racismo, até porque os pesquisadores contavam que os indígenas estavam fazendo isso. Cabia a antropologia brasileira correr atrás do tempo perdido, produzindo etnografias e investigando causas, relações, implicações e as formas de enfrentamento desse racismo que há séculos está em operação, mas não chamava a atenção dos estudiosos.

5 30ª RBA - João Pessoa (PB), 3 a 6 de agosto de 2016. GT 56. “Racismo no Plural nas Américas: Situando Povos Indígenas e Afro-Indígenas”. Disponível em: http://www.30rba.abant.org.br/simposio/view?ID_MODALIDADE_TRABALHO=2&ID_SIMPOSIO=16 acesso: 31.03.2023.

Muito provavelmente estimulada pelo GT de 2016, Cecília Mccallum avançou mais nessa direção, juntamente com Edwin B. Reesink (UFPE) e Eduardo Restrepo (Universidad Javeriana de Bogotá, Colômbia). Os três coordenaram o dossiê “Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas”, publicado em 2017 na Revista *Antropológicas*, para enfrentar a mesma problemática. Afirmam que no Brasil os conceitos de raça (referido sobretudo ao ‘negro’) e de etnia (referido ao ‘índio’) não dialogaram e nem se cruzaram, seguindo em linhas paralelas (MCCALLUM; RESTREPO; REESINK, 2017). E assim, os racismos anti-indígenas ou anti-afro-indígenas não foram explorados como deveriam. Os autores reconheceram, no entanto, que embora timidamente, começou nos últimos anos o debate sobre o cruzamento teórico dessas linhas paralelas, e que isso deve continuar.

Os cinco artigos que compõem o Dossiê trazem etnografias sobre indígenas na Amazônia, Nordeste e Sudeste do Brasil e discussões que correspondem à proposta de mais investimento em estudos rumo a “uma etnologia mais ampla dos povos indígenas”, incluindo a temática raça/racismo (MCCALLUM; RESTREPO; REESINK, 2017, p. 05). Um dos ganhos desses trabalhos foi fazer ver que “a racialidade e a etnicidade indígenas parecem demonstrar significativas continuidades cognitivas e afetivas, com certa sistematicidade” (Ibidem, p. 04). Ou seja, é possível sim estudar indígenas como raça e como etnia.

No seu artigo, Reesink (2017) mostra como, nos anos 1970 na Bahia, indígenas e não indígenas, para se descreverem, numa relação de oposição étnica, usavam raciocínio e termos discriminatórios raciais. Mesmo que, pelo olhar do antropólogo, aquelas pessoas fossem parecidas fenotipicamente, *caboclos* sabiam identificar os *portugueses*, e vice-versa, através das heranças racial e cultural inter-relacionadas. Por exemplo, os *caboclos* eram os descendentes do índio *legítimo*, mas já eram *misturados*. No entanto, mantinham *gênio* bruto, ou seja, continuavam não-civilizados. *Caboclos* não usavam o termo índio para si mesmos porque pensavam que não eram mais *legítimos*, porque não apresentavam o ideal fenotípico do índio puro. Mas, esse era o contexto etnográfico de quase cinco décadas atrás. Reesink (2017) alerta para o fato de que atualmente aqueles indígenas tem postura bem mais afirmativa sobre sua indianidade. Este exemplo

serve para mostrar que mesmo décadas atrás já era possível aos antropólogos observar na realidade indígena as implicações dos usos da ideologia da raça e do racismo. Apenas isso não despertava muito interesse entre os pesquisadores.

Outros olhos na academia começaram a se voltar também para a temática. Em 2018, o projeto “Racismo e Anti-racismo no Brasil: o caso dos povos indígenas” promoveu encontros, onde lideranças, intelectuais e artistas indígenas fizeram apresentações, discutindo o racismo e formas de combatê-lo. Milanez e outros (2019) afirmam que o fato de os indígenas não serem vistos como vítimas do racismo tem um longo histórico. A exploração da mão de obra, a escravidão e o genocídio indígena foram deixados pela literatura nos primórdios da colonização. Mesmo negada pelos intelectuais, a escravidão indígena continuou ao longo dos séculos, e segue viva até hoje. A historiografia tradicional abafou o protagonismo indígena, pelo menos até os anos 1990.

Em meados do século XX, quando persistiam os conflitos entre colonos e indígenas, era quase unânime entre historiadores e antropólogos que o resultado seria a desapareção das etnias ou a sua absorção pela sociedade brasileira. Falavam de aculturação, miscigenação, assimilação etc. Darcy Ribeiro, tentando ser um pouco mais sensível aos indígenas, disse que eles continuariam, mas na forma da transfiguração étnica (MILANEZ e outros, 2019), que não deixava de ser um esvaziamento da sua cultura e identidade indígenas.

Como interpretar as falas e atitudes abertamente racistas de autoridades do Estado sem a categoria do racismo? Porém, muitos na academia ainda hoje resistem em usar tal categoria para tais casos. Os responsáveis pelo projeto dizem que, quando procuravam parceiros nas universidades brasileiras, foi muito comum ouvirem que “racismo não seria a melhor forma de se compreender a violência contra os povos indígenas” (MILANEZ e outros, 2019, p. 2169). Ficou evidente, no entanto, que os participantes indígenas dos encontros não tinham dúvidas: o que sofrem desde a chegada dos europeus ao continente é racismo. E a forma como são tratados pelas universidades revela racismo também.

A partir daquele momento, já se podia ver vários trabalhos bem fundamentados, apontando explicitamente o racismo contra povos indígenas, citando apenas como exemplo: Bonin (2016; 2021),

Almeida, Gomes e Sallet (2021) e Ribeiro (2022). Almeida, Gomes e Sallet (2021) abordam como o racismo institucional presente no sistema de justiça criminal brasileiro opera contra os indígenas. Identificam um desnível cultural e de poder entre brancos que julgam indígenas. Colonialidade e racismo se juntaram para reproduzir e manter a ordem social, pois a colonialidade “é um padrão de poder que opera através da naturalização de hierarquias territoriais, raciais, culturais e epistêmicas, possibilitando a reprodução das relações de dominação” (ALMEIDA; GOMES; SALLET, 2021, p. 1550). A ideia de raça e o racismo tem sido eficazes instrumentos de dominação social.

O artigo de Ribeiro (2022) analisou quase trezentos casos de racismo espalhados pelo país, e constatou que “o racismo é algo constante no cotidiano dos indígenas” (RIBEIRO, 2022, p. 03). E a baixa porcentagem de indígenas nas cidades representa também uma forma de racismo: devido ao temor de se identificar como indígena, as pessoas se veem obrigados a negar sua identidade, se dizendo pardos ou descendentes.

Reconhecer e enfrentar o racismo contra os indígenas

Ainda que reconhecendo a importância da iniciativa da Profa. Cecília Mccalum e seus poucos colegas antropólogos, os demais especialistas na temática indígena parecem não concordar que a linha do racismo pode se cruzar com a linha da etnicidade, para uma melhor compreensão teórica da realidade dos indígenas no Brasil. Ou demonstram pouco interesse pela questão, ignorando que não se pode compreender a sociedade brasileira sem considerar os conceitos de raça e racismo (ALMEIDA, 2019), pois o racismo – por ser estrutural – integra toda a organização da sociedade e dá o sentido para a reprodução das desigualdades. Assim, o lugar dos indígenas na hierarquia social e as reiteradas violências que sofrem, bem como a sua naturalização nas mentes da população, só podem ser compreendidos pelo uso dos conceitos de racismo e, também, de colonialidade do poder, como vem insistindo desde o fim do século XX autores como Lander (2005), Castro-Gómez e Grossfoguel (2007) e Quijano (2014).

As raízes desse racismo estão fincadas nos primeiros séculos da colonização, quando os europeus criaram novas relações, com novas identidades étnicas e raciais vinculadas à imposição da dominação de uns sobre os outros (RIBEIRO, 2022). Ali, foi estabelecida a categoria mental “raça”, que serviu como um dos fundamentos das novas hierarquias e justificativa para a dominação colonial (QUIJANO, 2014). Pessoas e grupos etnificados/racializados nessas relações coloniais passaram a ocupar um lugar mais baixo em relação aos europeus, pois foram classificados como naturalmente inferiores, enquanto os europeus eram a raça superior e representantes do ser humano universal.

Assim, nós indígenas não temos nem a opção de usar ou não a categoria racismo na análise da nossa realidade, sob o risco de não entender uma engrenagem ideológica que está em movimento faz muitos séculos, legitimando a usurpação dos territórios, a dominação e o genocídio da nossa gente. Conforme Silvio Almeida (2019), o racismo é a tecnologia de poder que age sobre nós por meio do controle, apoiado na discriminação sistêmica dos grupos étnico-raciais subalternizados. Os casos individuais de racismo só ocorrem porque ele está entranhado nas estruturas de poder e é reproduzido pelas instituições nas relações sociais concretas. Ele atua em favor dos interesses do grupo dominante (os brancos, no nosso caso) sobre os grupos étnico-raciais dominados (no Brasil, indígenas e negros).

Como a intelectualidade acadêmica brasileira conseguiu ignorar por tanto tempo algo que agora nos parece óbvio? Jessé Souza (2019) afirma que, para discutir qualquer questão social, temos que considerar as suas hierarquias e quem tem o poder de estabelecê-las. É o poder que determina quem manda e quem obedece. E são os intelectuais que criam e mantêm a legitimação do poder social e, conseqüentemente, das desigualdades. Isso nos ajuda a entender o silêncio dos cientistas sociais sobre o racismo contra os indígenas no Brasil. No passado, antropólogos e sociólogos estabeleceram que o Brasil era uma nação mestiça construída com a colaboração de três raças, onde a população vivia em uma democracia racial. Em meados do século XX, a realidade tornou insustentável essa visão, mas o racismo contra os negros só foi assumido como categoria analítica na sociologia nos anos 1970 (CAMPOS, 2017).

A antropologia não é a única responsável pela histórica negação do racismo contra os indígenas. Mas, como esta ciência tomou

os indígenas como seu objeto de estudo preferencial e atualmente é responsável pela maior parte da produção dos conhecimentos sobre esses povos, o seu papel para a reversão do quadro é também mais estratégico. A antropologia surgiu no século XIX, mas seus estudos sistemáticos sobre os indígenas no Brasil só começaram no século XX. De todo modo, para o caso da Amazônia, ela se serviu das informações deixadas por missionários, cronistas e humanistas entre os séculos XVI e XIX. Parte considerável dessas informações sobre os indígenas eram bastante negativas, como denunciou Barbosa Rodrigues⁶, que escreveu como os escritores da sua época caracterizavam os indígenas: “falta de inteligência, a falta de brio e de honra, a sua pouca atividade [...]” (BARBOSA RODRIGUES, 1905, P. i). Em algumas passagens, os indígenas até foram vistos como dóceis, mas no geral foram descritos como belicosos e fazendo parte da natureza, necessitando ser civilizados para escapar dos seus instintos selvagens (ALMEIDA; LIMA, 2021)

A antropologia chegou com a atenção voltada para as sociedades “primitivas” que viviam mais distante da “civilização”. Ora, na Amazônia, desde o século XVII os indígenas estavam sendo dizimados ou, forçosamente, passando por profundas transformações devido à catequese e a colonização. No século XVIII, as leis pombalinas acentuaram o processo de desindianização dos nativos, que não tinham como manter-se “primitivos”. Porém, mesmo só falando a *língua geral* ou o português, reconstruíram seus padrões culturais como podiam. Mas os intelectuais do século XIX, inspirados pelo ideário do racismo científico, os viam como degenerados, fracos, indolentes e condenados ao desaparecimento (VAZ FILHO, 1996).

Chamados inicialmente de *tapuios*⁷ e, em seguida de *caboclos*, esses indígenas não foram objetos de estudos etnográficos durante todo o século XIX e até meados do século XX, quando Eduardo Galvão (1955) e Charles Wagley (1988) fazem sua pesquisa de cam-

6 O botânico mineiro Barbosa Rodrigues também fez viagens e pesquisas científicas na Amazônia nas últimas décadas do século XIX, tendo contato com povos indígenas e os chamados caboclos.

7 O termo *tapuio* veio do Tupi e foi usado no início da Colonização no litoral, significando o indígena hostil ou inimigo, para se referir aos povos que habitavam os sertões. Na Amazônia no século XIX, tinha outro significado: o indígena que havia passado pela catequese nas missões e que vivia e trabalhava nas vilas e cidades, o indígena “civilizado” ou mestiçado com outras raças. Seria o indígena *manso*, em oposição aos *gentios*, *índios brabos*. A palavra tinha um forte sentido de desprezo.

po no Pará⁸. Essas pessoas não chamavam a atenção dos estudiosos porque eram vistos como mestiçados, aculturados, desaldeados ou integrados. Eram vítimas de várias perdas, esvaziados de uma suposta cultura primitiva. A antropologia não criou categorias teóricas para compreender aqueles indígenas. Como eles viam a si mesmos? A forma como os *tapuios* se levantaram em guerra contra os *portugueses* durante a Cabanagem (1835-1840) mostra que aqueles netos dos indígenas levados para as missões se entendiam como uma coletividade - com projeto político e identitário próprio - totalmente diferente dos portugueses e seus descendentes. E mesmo nas décadas seguintes, já chamados de *caboclos*, continuaram a ser vistos como outros inferiores pelos brancos proprietários de terra e dos negócios ligados à produção da borracha. Os tais caboclos continuavam reinventando sua vida social e cultural, sabendo-se bem diferentes daquela gente branca da primeira classe, que os via com desprezo (WAGLEY, 1988). Mas isso não foi notado pelos intelectuais de então.

Nos anos 60 historiadores e cientistas sociais criaram a categoria diáspora africana, para estudar a dispersão dos africanos, através do tráfico de negros escravizados, e as dinâmicas criadas por esses grupos no Ocidente (SILVA; XAVIER, 2018). Faltou aos acadêmicos no Brasil uma iniciativa com essa inspiração, elaborando conceito para compreender os indígenas fora do perfil do primitivo com pouca influência da sociedade nacional. Sem esse conceito, os indígenas “em diáspora” viraram ex-índios. Negar a condição indígena desses grupos foi um ato de racismo, ao referendar as hierarquias entre os mais e os menos indígenas.

A escolha feita pela antropologia se dava dentro da ideologia do racismo, a serviço da colonialidade do poder, e acabou reforçando na sociedade ideias e práticas de racismo contra os indígenas, baseadas nos estereótipos de pureza e primitivismo. Ficou estabelecido que os indígenas deveriam ser tratados sempre como etnias vivendo em aldeias na floresta e bastante distintos em relação aos demais brasileiros. A preferência por etnografar povos com pouco

8 Curt Nimuendaju, o pioneiro da etnologia e arqueologia no Brasil, em que pese sua enorme sensibilidade para com os povos indígenas, também trabalhava com a noção de “índio puro”. Em 1923 ele esteve na região de Santarém (PA), procurando rastros arqueológicos dos Tapajó, que ele supunha extintos desde o século XVII, e sobre os quais produziu um artigo baseado em levantamento bibliográfico (FURTADO, p. 11). Mas não deixou muitas notas sobre os descendentes desse povo, seus anfitriões e interlocutores que o guiaram por suas andanças na redondeza.

contato com a sociedade nacional, ao mesmo tempo que ignorava os indígenas que não correspondiam ao estereótipo da pureza, serviu a esse projeto. A popularização dessa produção científica reforçou no senso comum uma visão idealizada do índio puro e a negação da indianidade daqueles que não correspondiam a esse estereótipo, tanto nos modos culturais, como no fenótipo. Por isso, ainda hoje as pessoas não admitem o dinamismo dessas culturas e suas formas de organização social (BONIN, 2021).

Cada povo foi tratado quase como uma ilha com relação à sociedade nacional e ao Estado, a as violências que sofriam da parte destes não era entendida como ligada ao racismo estrutural. E os indígenas que, vítimas das violências coloniais, iam perdendo seus territórios e línguas e iam transformando suas cosmologias, tornando-se caboclos, ficaram ignorados pela antropologia. Exemplo disso são os indígenas do Nordeste, que foram durante muito tempo considerados aculturados ou remanescentes, situação que mudou somente nas últimas décadas do século XX (OLIVEIRA, 2004). Mudou porque os próprios indígenas irromperam com seu modo de ser indígena e exigindo serem respeitados como tais. E os antropólogos(as) acabaram tendo que se render a essa problemática.

Outro aspecto da questão é que os indígenas não dependem dos cientistas sociais não indígenas para fazer a discussão sobre racismo, apesar de que o apoio destes é muito bem-vindo. E os líderes, ativistas e acadêmicos indígenas já entraram nesse debate. Aliás, foram eles que impuseram discutir a questão. Ao menos forçosamente, os intelectuais não indígenas tiveram que fazer o mesmo.

Assumir, através de escritos, que há racismo contra indígenas no Brasil é um importante passo, mas não é tudo. Para os indígenas, é preciso denunciar este racismo, cobrar o respeito às leis e forçar políticas e práticas rumo a mudanças estruturais. Essa é uma tarefa de médio e longo prazo. É preciso cuidado redobrado para romper com visões e práticas que reproduzem o racismo em nossas relações sociais, inclusive no espaço acadêmico. Apenas a entrada de indígenas como estudantes e alguns pouquíssimos como professores não desmonta o racismo institucional nas universidades. Ao contrário, pode até camuflá-lo.

É preciso também romper o racismo entranhado entre os próprios indígenas. A ideia da inferioridade pode se renovar como

dependência da Funai, de ONGs ou igrejas, ou na aposta de que o desenvolvimento virá com a garimpagem, exploração madeireira ou agronegócio. Há indígenas que se sentem mais indígenas do que outros, por falarem sua língua materna e por terem uma cultura mais próxima daquele ideal do primitivismo. Também é um vício colonial que os acadêmicos indígenas, por estarem nas universidades acesando o instrumental científico ocidental e as mídias sociais, sejam vistos como “os intelectuais indígenas”. São apenas acadêmicos indígenas! Intelectuais indígenas são os pajés, rezadores, caciques, contadores de histórias, professores nas aldeias, parteiras e, também, os acadêmicos. Todos precisam de igual reconhecimento.

Sobre quem são os indígenas no Brasil, o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) precisa reavaliar sua prática de considerar como negros os auto identificados como pretos e pardos. Concordo que nas regiões litorâneas a grande maioria dos pardos pode ser adicionada aos negros, mas não é assim na Amazônia. Ali, grande parte dos pardos apresenta fenótipo e marcas culturais associados aos indígenas. Bem genericamente, se no litoral 75% dos pardos são negros, na Amazônia, 75% deles são indígenas. Basta passear pelas feiras de Belém, Santarém, Tefé e Manaus para ver isso.

O processo de retomada da identidade indígena, que identifiquei em 2005, hoje envolve muito mais pessoas e ocorre em todas as regiões. É gente que, após longo e dolorido processo de busca das suas origens, decide se identificar como indígena, mas é questionada de forma até constrangedora: é índio de verdade, fala a língua do seu povo, nasceu na aldeia? Essas pessoas, devido à violência colonial, não têm como identificar com precisão qual seu povo e nem falar a sua língua originária. Não podem ser indígenas? Podem ser e são indígenas pelo critério racial e pelo direito de auto identificação. Por que não? O antropólogo Mércio Gomes disse que indígena só pode ser étnico, ligado a uma comunidade. Mas, nem ele e nenhum outro antropólogo tem esse poder de decidir quem pode ou não ser indígena, ou a forma como se pode ser indígena.

E a população brasileira já usa o critério racial para identificar os indígenas. Uma prova disso é que existem pelo país inúmeros casos de pessoas conhecidas publicamente como índio, por seu fenótipo, traços culturais ou modo de ser. E o reconhecimento social dessas pessoas como indígenas é aceito, ainda que não se faça menção a

uma etnia específica. Vejamos dois exemplos. [1] O cearense jogador de futebol Antônio Rogério Silva Oliveira, conhecido como Índio⁹, teve uma carreira de sucesso principalmente entre 2004 e 2014, jogando no Vitória da Bahia e no Gyeongnam da Coreia do Sul, entre outros clubes. Usava o cabelo preto comprido e comemorava seus gols imitando o uso de arco e flecha. [2] Em 2018, um portal de informações de Manaus (AM) publicou o título de notícia: “Traficante da FDN e homicida, ‘Índio’ assume participação nas execuções de soldado da PM e de cantor”¹⁰. Ilustra a matéria uma foto do jovem Fabio Barbosa de Souza, o Índio, apresentado como traficante ligado à facção Família do Norte (FDN), conhecida e temida no Amazonas. De olhos amendoados, ele é baixo, tem cabelo liso e preto, traços comuns à maioria dos moradores de Manaus e das cidades ribeirinhas da Amazônia, chamados de caboclos ou índios¹¹. Mas há casos em que os homens apelidados como “índio” apresentam fenótipo mais próximo do negro, como ocorre na Bahia¹², Estado com alta porcentagem de população negra. Então, a antropologia não precisa inventar critérios raciais para a compreensão da realidade dos indígenas, basta admitir que eles já existem na sociedade.

Conclusão

Em duas décadas, houve enorme transformação com relação à percepção do racismo afetando os indígenas no Brasil. As violências sistemáticas contra os indígenas, antes associadas apenas às categorias etnia e preconceito, agora são denunciadas como casos de racismo, numa perspectiva mais estrutural. Isso se deve à

9 NASCIMENTO, Vinícius. Índio fará seu primeiro jogo na Fonte Nova após o Ba-Vi do 6x5. Correio. 13.04.2019. Disponível: <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/indio-fara-seu-primeiro-jogo-na-fonte-nova-apos-o-ba-vi-do-6x5/> Acesso: 11.04.2023; “Antônio Rogério Silva Oliveira”. Wikipedia. Disponível: https://pt.wikipedia.org/wiki/Ant%C3%B4nio_Rog%C3%A9rio_Silva_Oliveira Acesso: 11.04.2023.

10 “Traficante da FDN e homicida, ‘Índio’ assume participação nas execuções de soldado da PM e de cantor”. Portal Marcos Santos, 02 de janeiro de 2018. Disponível: <https://www.portal-marcossantos.com.br/2018/01/02/traficante-da-fdn-e-homicida-indio-assume-participacao-nas-execucoes-de-soldado-da-pm-e-de-cantor/> Acesso: 11.04.2023.

11 A população usa o termo índio, enquanto *indígena* é mais usado pelos líderes, acadêmicos e ativistas indígenas e por intelectuais não indígenas. Inclui muitos indígenas também continuam usando o termo índio, ainda quando falam de si mesmos.

12 “Homem conhecido como ‘Índio’ é morto dentro de carro em Praia do Forte”. Camaçari Notícias, 20 de fevereiro de 2018. Disponível em: <https://cn1.com.br/noticias/3/45390,homem-conhecido-como-indio-e-morto-dentro-de-carro-em-praia-do-forte.html> Acesso: 11.04.2023.

atuação dos indígenas que entraram nas universidades, ao avanço da participação política das organizações indígenas e à publicação de textos e realização de eventos científicos sobre esta temática. Os antropólogos(as) começaram a refletir cruzando racismo e etnicidade, e os primeiros resultados tem sido muito estimulantes. É preciso avançar ainda mais.

Como disseram Milanez e outros (2019), o primeiro passo dessa luta foi reconhecer a existência do racismo como um sistema estruturado com suas várias dimensões. A premissa básica para a desmistificação deste sistema é que as vítimas passem à condição de sujeitos das suas narrativas e construtores das estratégias de combate ao racismo. E esse levante das vozes indígenas já começou. Cientistas sociais não indígenas e outras parcelas da sociedade brasileira precisam também estar nessa empreitada antirracista, até para quebrar a rede de apoio que esse sistema encontra no conjunto da sociedade e das instituições.

Chega de tolerância e impunidade com pessoas que cometem atos racistas. Chega de fazer-se cegos diante do racismo institucional e estrutural, que parece ser menos evidente por soar muito natural. É essa passividade diante do racismo que garante sua reprodução sistemática, através de concepções aparentemente inocentes que compõem o imaginário nacional: o puro selvagem do passado, vivendo na floresta, sempre vítima do progresso etc. Devemos cobrar mudança de postura principalmente das instituições que devem operar na defesa dos direitos indígenas: Poder Judiciário, Congresso Nacional, Ministério da Educação, Ministério da Justiça, Funai, Universidades, meios de comunicação etc. É preciso capacitar funcionários públicos, professores e jornalistas para compreenderem o racismo anti-indígena. Assim se começa a desmontar o racismo institucional, sem esquecer de investigar e punir o racismo individual.

Os indígenas precisam se apropriar dos conceitos ligados ao racismo e à colonialidade do poder e das regras do direito nacional e internacional de proteção aos indígenas. Os coletivos indígenas devem ser as vanguardas desse processo de enfrentamento e desmonte do racismo anti-indígena. Por isso precisam estar bem-preparados política e intelectualmente. Precisam também se livrar de resquícios deixados por séculos de racismo. Afinal, todos os colonizados foram afetados e impactados por este sistema, inclusive nas formas como se

relacionam entre si, nas suas alianças e nas suas desconfianças.

A partir de um estudo em Pernambuco, Santana (2017) mostra que, mesmo com a Lei de ensino de história e cultura indígena e africana/afrobrasileira, o racismo continua arraigado no senso comum. Em geral há apenas iniciativas pontuais. O conteúdo dos livros disponibilizados ainda está preso à “visão eurocêntrica da contribuição do negro e do indígena na construção do Brasil. Tanto o negro quanto o índio não são tratados como protagonista de suas histórias” (GONÇALVES; SILVA, 2019, p. 224). É preciso investir mais na produção de recursos didáticos e na capacitação de professores, para quebrar a visão estereotipada sobre os indígenas na mentalidade da população. E, sempre que possível, os próprios indígenas devem participar dessas atividades. Isso deve ser feito junto com uma campanha de letramento étnico-racial, com esclarecimentos sobre como identificar quem é e quem não é indígena (e negro também), de modo a desmontar preconceitos e apoiar as reivindicações dos indígenas em retomada.

Essa discussão pode fortalecer as reivindicações das organizações e dos ativistas indígenas, na qualificação do seu discurso. Pode resultar em mais segurança e melhora da autoestima indígena. O aumento da porcentagem de indígenas na população brasileira potencializa o seu poder político. Inclusive, os líderes dos movimentos indígenas precisam acolher mais os indígenas em retomada, superando as desconfianças sobre a sua indianidade. Os líderes dos movimentos indígenas também foram formados dentro da visão racista do indígena primitivo e referenciado em uma aldeia, e é preciso pensar de forma a incluir a diversidade indígena.

É de se celebrar a eleição de indígenas para o Congresso Nacional nas duas últimas eleições e a recente criação do Ministério dos Povos Indígenas, chefiado por uma indígena, além de ter pela primeira vez uma presidenta indígena na FUNAI. Porém, os indígenas precisamos radicalizar mais na ocupação dos espaços de poder, e não só no Parlamento. Partindo da diversidade étnica e racial no país, é preciso exigir cotas para indígenas no Senado e na Câmara dos Deputados, porque a depender da atual legislação é praticamente impossível a eleição de um senador(a) indígena, por não termos eleitores suficientes. E a voz desses povos precisa ecoar também naquela casa. Por que não alterar a Constituição e fazer como na Colômbia,

onde há cotas para deputados e senadores indígenas? A cada eleição são reservadas duas vagas para senadores indígenas, independente da região e do partido pelo qual concorreram. Vai ser difícil? Provavelmente. Mas nunca nossas conquistas vieram fáceis.

É preciso também garantir a presença de atores, diretores e técnicos indígenas em obras de cinema e televisão, o que poderá evitar a reprodução de estereótipos negativos sobre estes povos. O que ocorreu com a segunda temporada da série *Cidade Invisível* (Netflix) em 2023 é uma mostra do poder de pressão dos indígenas nas mídias sociais. Após as críticas à primeira temporada, os responsáveis chamaram indígenas para assessorar a produção, contrataram atores indígenas e incluíram até a língua tukano nos diálogos, para tornar a série mais próxima à realidade indígena. Exemplo a ser seguido.

Por fim, recomendo que quando um acadêmico indígena for convidado para palestras, sempre que possível, leve também os outros sábios(as) tradicionais do seu grupo, pois o saber deles é tão contemporâneo e necessário como o discurso universitário. Vamos também mudar o formato das nossas palestras, que geralmente repetem o modelo das conferências universitárias. Podemos levar para as escolas e universidades nosso modo de transmitir ciência: botando em diálogo as visões convergentes e diferentes, abrindo espaço para testemunhos, canções, bênçãos, abraços e até manifestações dos nossos mortos e encantados. Por que não?

E a *raça* que foi inventada para nos inferiorizar e dominar? Podemos usar como arma para aglutinar todos os indígenas com o objetivo de desmontar o racismo e reafirmar os sonhos de liberdade dos nossos antepassados.

Referências

ALMEIDA, Bruno Rotta; GOMES, Thais Bonato; SALLET, Bruna Hoisler. Racismo institucional e povos indígenas: das práticas assimiladas às estratégias de enfrentamento. **Revista Direito/UnB**, V. 05, N. 02, Maio-Agosto 2021, p. 153-182.

ALMEIDA, Maria Ariádina Cidade; LIMA, Ramon Nere de. Povos indígenas e relatos de viagens na Amazônia ocidental no século XIX. **Jamaxi**, Rio Branco, Jul-Dez | v. 5, n. 1, 2021, p. 35-43.

ALMEIDA, Silvio. **Racismo estrutural**. São Paulo: Pólen, 2019.

BARBOSA RODRIGUES, J. **Mbaé kaá tapyyiyeta enoyndua ou a botânica e a nomenclatura indígena**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1905.

BONIN, Iara Tatiana. A violência como traço visível do racismo contra povos indígenas. **Relatório violência contra povos indígenas**. CIMI: Brasília, 2021, p. 24-27.

_____. “Pela Ordem e pelo progresso”: cartografias do racismo contra os povos indígenas no Brasil contemporâneo. **Reunião Científica Regional da ANPED – ANPED SUL**, 11., 2016, Curitiba. Anais eletrônicos [...]. Curitiba: ANPED/ Universidade Federal do Paraná (UFPR), 2016. Disponível em: <http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wp-content/uploads/2015/11/Eixo-16-Rela%C3%A7%C3%B5es-Etnico-Raciais.pdf> Acesso em: 16.04.2023.

CAMPOS, Luiz Augusto. Racismo em três dimensões: Uma abordagem realista-crítica. **Revista Brasileira de Ciências Sociais/RBCS** - Vol. 32, Nº 95, 2017, p. 01-19.

CASTRO-GÓMEZ, Santiago; GROSSFOGUEL, Ramón (Org.). **El giro decolonial: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global**. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central, Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos y Pontificia Universidad Javeriana, Instituto Pensar, 2007.

FURTADO, Gabriela Galvão Braga. Etnografia da obra “Os Tapajós” de Curt Nimuendaju. Trabalho apresentado na **32ª Reunião Brasileira de Antropologia (RBA)**, Rio de Janeiro, 30/10-06/11/2020. Disponível: <https://www.32rba.abant.org.br/arquivo/downloadpublic?q=YToyOntzOjY6InBhcmFtcyI7czozNToiYT0xOntzOjEwOiJJRF9BUlFVSVZPIjtzOjQ6IjMxNjUiO30iO3M6M-ToiaCI7czozMjoiODE2M2M3YzU2Yjg5OWI3NzMyMmI0ODlj-M2EwZDcyOTQiO30%3D> Acesso: 16.04.2023.

GALVÃO, Eduardo. **Santos e Visagens: Um Estudo da Vida Religiosa de Itá**. São Paulo: Cia. Editora Nacional, 1955.

GONÇALVES, Sheila Cristina; SILVA, Priscila Aleixo da. As dificuldades da implantação da Lei 10.639/2003 e algumas de suas implicações. **CSONline – Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de

Fora, n. 28, 2019, p.

LANDER, Edgardo (Org.) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** Buenos Aires: CLACSO, 2005

MCCALLUM, Cecília; RESTREPO, Eduardo; RESSINK, Edwin. Apresentação do Dossiê Racismo no Plural nas Américas: povos indígenas e afro-indígenas. **Revista Antropológicas**, Ano 21, 28(2): p. 1-5, 2017.

MCCALLUM, Cecília. A Apoteose do Racismo no Brasil: Povos indígenas, o estado e a produção da indiferença nacional. **29ª. Reunião Brasileira de Antropologia (RBA)**, Natal (RN), 04-06/082014. Disponível em: http://www.29rba.abant.org.br/resources/anais/1/1402704754_ARQUIVO_McCallum_Comunicaco29RBA.pdf Acesso: 31.03.2023.

MILANEZ, Felipe; SÁ, Lucia; KRENAK, Ailton; CRUZ, Felipe Sotomaior; RAMOS, Elisa Urbano; JESUS, Genilson dos Santos de. Existência e Diferença: O Racismo Contra os Povos Indígenas. **Rev. Direito Práx.**, Rio de Janeiro, Vol. 10, N. 03, 2019 p. 2161-2181.

OLIVEIRA, João Pacheco de. (Org.). **A viagem de volta.** Rio de Janeiro: Contra Capa/LACED, 2004.

QUIJANO, Aníbal. **Cuestiones y horizontes: de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder.** Buenos Aires: CLACSO, 2014.

REESINK, Edwin B. Olhos Miúdos e Olhos Graúdos em Massacará: a ideologia étnica. **Revista Antropológicas**, Ano 21, 28(2), 2017, p. 06-26.

RIBEIRO, Rodrigo Barbosa. O racismo contra os povos indígenas: panorama dos casos nas cidades brasileiras entre 2003 e 2019. **Mana**, 28(2), 2022. p. 01-32.

SANTANA, Paula. Práxis Antirracista, Descolonização das Mentes e a Questão Indígena em uma Instituição Federal de Ensino Superior do Sertão Pernambucano. **Revista Antropológicas**, Ano 21, 28(2): p. 112-140, 2017.

SILVA, Lúcia Helena Oliveira; XAVIER, Regina Célia Lima. Pensam-

do a Diáspora Atlântica. **História** (São Paulo) v.37, 2018, p. 01-11.

SOUZA, Jessé. A elite do atraso. Rio de Janeiro: Estação Brasil.2019.

VAZ FILHO, Florencio Almeida. A rebelião indígena na Ufopa e os desafios da interculturalidade no ensino superior. **Revista do PPG-CS – UFRB – Novos Olhares Sociais** | Vol. 2 – n. 1 – 2019, p. 79-98.

_____. Ribeirinhos da Amazônia: identidade e magia na floresta. **Cultura Vozes**, Petrópolis, N.2, março-abril, 1996, p. 47-65.

WAGLEY, Charles. **Uma comunidade amazônica**. Belo Horizonte: Ed. Itatiaia, 1988.

A Insurgência Pioneira em Carmen Junqueira

Renan Albuquerque

Michel Justamand

Introdução

Nesses escritos abordaremos a trajetória da antropóloga Carmen Junqueira que é uma insurgente declarada. Desde os tempos de sua formação até as suas orientações nas pós-graduações por onde atuou. Sem esquecer de seus trabalhos de campo, perícias, laudos entre outras inúmeras e infinitas contribuições para a academia, sociedade nacional, povos indígenas que assessora e apoia até os dias atuais. Por esses motivos, julgamos fundamental e insurgente sua carreira e importante de ser apresentada a seguir.

Carmen finalizou seu doutoramento no ano de 1967, recebendo a titulação pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP, após graduar-se em Ciências Sociais e especializar-se em Folclore Brasileiro pela antiga Fundação Escola de Sociologia e Política de São Paulo – FESP/SP. Nessa mesma década, começou os trabalhos etnográficos no Xingu, Centro-Oeste do país, junto ao povo Kamayurá.

Concomitante às atividades de campo, nos anos 1960, atuou no Conselho Latino-Americano de Ciências Sociais – CLACSO/ARG, no Centro Brasileiro de Análise e Planejamento – CEBRAP e na Organização dos Estados Americanos – OEA. Logo em seguida, foi aprovada como professora e pesquisadora na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC/SP, fundando a primeira pós-graduação em Ciências Sociais do Brasil, a qual viria a coordenar por 15 anos. Na instituição, em meio à ditadura militar instalada em todo o território nacional, passou a contrapor-se ao regime.

Durante as décadas de 1970 e 1980, seu trabalho sociopolítico pela redemocratização do país e na defesa da ciência foi potencializado tanto pela vertente acadêmica quanto a partir de ações em defesa da causa indígena, por meio de colaborações com Interamerican Foundation – IAF, Universidade de São Paulo – USP, Universidade

Federal de São Paulo – UNIFESP, Fundação Nacional do Índio – Funai, Fundação Instituto de Pesquisas Econômicas – Fipe e Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência – SBPC, entre demais.

Nesse período, o engajamento insurgente de Carmen no âmbito do indigenismo e contra retrocessos do Estado de exceção brasileiro fez com que passasse a ser reconhecida nacionalmente, principalmente pela Associação Brasileira de Antropologia – ABA, o que chamou atenção do governo militar, sobretudo porque além de se contrapor ao *modus operandi* das Forças Armadas abrigou na PUC-SP nomes como Florestan Fernandes e Octavio Ianni, professores da USP então perseguidos pelo generalato por criticarem abertamente a ditadura.

Nesse contexto de ebulição foram fortalecidas a produção científica e as ações educacionais e docentes da antropóloga, o que fez com que, anos mais tarde, viesse a ser reconhecida como Professora Emérita da PUC-SP, ganhasse o Mérito Indigenista da Funai, a Medalha Roquette Pinto da ABA e o Prêmio Nacional Darcy Ribeiro. Tudo isso se deu nos anos 2000. Na segunda década do novo milênio, surgiu a Coleção Carmen Junqueira, criada por nós, Michel Justamand e Renan Albuquerque (juntamente com Taciana Vitti), pretendemos sublinhar o quanto se mostrou importante a trajetória de Carmen Junqueira para a formação de toda uma geração de cientistas da Antropologia e Etnologia no Brasil e em países vizinhos, latino americanos, bem como de uma vasta gama de discentes e doentes de humanidades em termos gerais.

O capítulo está dividido em três partes significativas da insurgência da autora: estudos e engajamento desenvolvidos com os Kamayurá e os Cinta-Larga no Xingu; incursões etnográficas na Amazônia Central mediante publicações sobre os Sateré-Mawé/AM e a importância da antropóloga para a formação acadêmico-científica no país.

1ª parte – Xingu: Kamayurá e Cinta-Larga

No fim da primeira metade da década de 1960, mais precisamente em 1965, quando os trabalhos da antropóloga se iniciaram no Brasil Central, Carmen destacou: “[...] para quem vive num país

com desigualdade social vergonhosa, chegar à aldeia Kamaiurá era testemunhar a existência de uma comunidade viva, que exibia notável igualdade e provavelmente ausência de contradições” (VITTI, JUSTAMAND E ALBUQUERQUE, 2022, p. 24). A afirmativa aponta para o fato de que a pesquisadora partiu para seus primeiros caminhos etnográficos, no Xingu, em uma época cheia de instabilidade no país, com militarismo recém instalado, a partir de um regime de exceção e pobreza generalizada. E isso a deixou profundamente marcada.

O avanço da ditadura estabelecia para si um problema, pois a democracia se fora e, com ela, o respeito aos direitos humanos dos povos originários. Mesmo assim, dali em diante, já em trabalho de campo continuado, com o convívio na comunidade, a observação e a atenção a vínculos sociais de instituições, bem como a valores que ordenavam aquele povo, passaram a ser realizados com método e sistemática, tendo em vista juntar um quebra-cabeça para exibir a trama das relações que sustentavam a produção e a reprodução da vida dos Kamayurá (JUNQUEIRA, 2007).

A primeira coisa que se buscou nessa complexidade interpretativa foi evitar deduções estranhas ao universo das significações indígenas. A partir disso, alguns dos resultados observados mostraram construções relacionadas a sexo e sexualidade. Por exemplo, o gesto da jovem indígena reclusa, ao distribuir castanha de pequi a líderes de aldeias convidadas, sugere que a etnia lança mão de um sentido estrito de sua cosmologia para transpor a barreira da interdição, sendo a castanha do pequi a própria metáfora do amor sensual. Inclusive, a própria ideia da menina grávida da cobra e que não pode declarar de maneira aberta sua gravidez foi uma construção mediada segundo a interdição dos afetos dentro da mitologia da etnia.

O próprio grande final do *Kwaryp* aponta para uma alegoria à alegria de se viver na cultura Kamayurá, segundo Carmen destacou em seus estudos, em razão de mostrar um rito de distribuição, de partilha, de doação afetiva. O que nos leva a crer que, em razão dessas explicações, foi reconformada a direção do entendimento sobre os povos do Xingu e se passou a perceber que ritos acompanham mitos revelados através de ações, gestos e cantos. Entretanto, mitos pediam ouvintes para serem contados e ritos requeriam protagonistas para serem encenados dramaticamente.

O que tentamos salientar, portanto, foi o papel fundamental que Carmen Junqueira — mesmo antes de Eduardo Galvão, cuja importância foi igualmente decisiva — na constituição de uma linha própria de pensamento para interpretar os Kamayurá, o que se deu na segunda metade dos anos 1960 e, por conseguinte, a ampliação dos olhares acerca dos povos do Xingu veio em sequência. A professora emérita de psicologia social da USP, Ecléa Bosi, em aulas sobre Iara Iavelberg e os irmãos Villas-Boas, sublinhava tal reconstrução interpretativa e salientava ser uma inventividade de alto valor para os estudos antropológicos dos povos autóctones do Brasil Central.

No fim da década, em 1969, Edgard de Assis Carvalho tornou-se professor assistente no curso de ciências sociais da PUC-SP a convite de Carmen e, nesse mesmo ano, foram presos pela ditadura. Depois da prisão, decorreu-se o processo, em que foram absolvidos em São Paulo, mas não por unanimidade. Por isso, o julgamento foi reaberto e rumou para o Superior Tribunal Militar, onde a pecha de “elementos de alta periculosidade” permaneceu nos prontuários da Ditadura Militar, mesmo após suas liberações da cadeia.

No ano seguinte, ambos foram convidados a ingressar no departamento de Antropologia da USP, mas não puderam assumir. Visivelmente constrangidas, Eunice Durham e Ruth Cardoso nos comunicaram a decisão final: havíamos sido aprovados na área acadêmica, mas reprovados pela Assessoria de Segurança Institucional, órgão militar infiltrado na Universidade.

Em 1976, na primeira reunião ampliada, com mais de uma centena de povos, organizada pelo Conselho Indigenista Missionário – Cimi, no Estado de Goiás, as atividades da pesquisadora ficaram conhecidas por D. Pedro Casaldáliga e D. Tomás Balduino, bispos fundadores das ações da igreja católica entre indígenas no país. Eram atividades que tanto contribuíam com a ciência quanto com o segmento nacional do indigenismo.

Em resposta a Apoena Meirelles, da Funai, iniciam-se pesquisas junto aos Cinta-Larga, em 1978. Entre idas e vindas, junto com Betty Mindlin, até mesmo Paulo Freire chegou a visitar por um breve período o campo etnográfico do Brasil Central. Sua meta era criar uma universidade totalmente voltada para os povos indígenas. Mas sem sucesso. Em meio a essa perspectiva, a antropóloga descobre e estuda a valiosa expressão *pee manki* (atividade prazerosa), que os

Cinta-Larga utilizam em relação à coleta, caça, pesca, confecção de objetos e tantas outras coisas. É uma expressão-chave para a etnia, tal e qual conceitos de democracia representam para a sociedade branca.

Todavia, as pesquisas entre a etnia diminuíram à medida em que mudanças provocadas pela política de integração nacional, iniciada nos anos 1970 e acelerada com as frentes de atração, como o Posto Indígena de Serra Morena, introduziam dificuldades para se estabelecer em territórios indígenas. Com o acesso extremamente dificultado e a grande rotatividade dos Chefes de Posto da Funai (muitos partiam desiludidos com as insuportáveis condições de vida; outros morriam por falta de cuidados médicos), a antropóloga entende que as frentes do capitalismo desenfreado, as forças políticas e o poderio econômico estavam barrando o trabalho.

A partir da década de 1990, Carmen toma a decisão de se dedicar um tanto mais à docência, à participação em Congressos e à pesquisa bibliográfica na própria PUC-SP do que, propriamente, partir em trabalhos e levantamentos etnográficos no Brasil Central. Apesar disso, da diminuição no ritmo das coletas empíricas, reconhecimentos inúmeros surgem, como o título de Professora Emérita da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, a Medalha Roquette Pinto da ABA e o Prêmio Nacional Darcy Ribeiro. Foram honrarias que viriam a lhe consolidar como uma das mais importantes antropólogas do Brasil.

2ª parte – Na Amazônia Central e entre os Sateré-Mawé

Estudos em meio ao golpe político-jurídico no Brasil

Iniciamos, portanto, esta parte do capítulo, trazendo a contento lembranças do fim de 2015, quando se acirrou a disputa de poder na capital Brasília/DF contra a presidenta Dilma Rousseff (PT). Naquele momento, Carmen já iniciara diálogos para a escrita de *B brincando de Onça e de Cutia Entre os Sateré-Mawé* (ALBUQUERQUE e JUNQUEIRA, 2017), os quais viriam a ser finalizados dois anos depois.

Foi na atmosfera conturbada do governo Temer no Brasil que começou se concretizou a parceria com o Núcleo de Estudos e Pes-

quisas em Ambientes Amazônicos (Nepam), da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. Assim sendo, mesmo dentro de um contexto desfavorável, desdobraram-se trabalhos etnográficos pautados segundo diálogos vivenciados e sentidos, com um dos grupos étnicos originários mais numerosos da Amazônia Central, os Sateré-Mawé.

Carmen estudou crenças, atitudes, valores e ideologias que respondessem às hierarquias clânicas constantes nas cosmologias em análise, no território do Andirá-Marau/AM, tais como instrumentais de alto valor. Com isso, foram apontadas questões inerentes a uma das nações ameríndias fortemente diversas da atualidade. Mediante esses estudos, foi perceptível entender até que ponto os Sateré-Mawé conseguiam conviver com uma tendência ao desmembramento proposital de partes expressivas de seu passado ético, tendo em vista chamamentos memoriosos de suma necessidade ao presente.

O livro, a nosso ver, assim apontou para as múltiplas formas de se pensar, agir e ver em um universo ancestral que já se deu. As investigações nele descritas se constituíram no sentido de interpretar jogos, brincadeiras e narrativas na esfera das crianças e dos velhos, sabedores e conhecedores da vida totêmica, para compreender o presente e projetar o futuro.

Na obra, segundo se destacou ao longo do texto de mais de 200 páginas, jogos lúdicos e brincadeiras são tateamentos de uma afinidade entre bichos e gentes, entre humanos e não humanos. Carmen contribuiu para apostar na ideia de que as simbologias das brincadeiras Sateré-Mawé são pontos relevantes para a compreensão das próprias relações construídas historicamente, via a montagem clânica da brincadeira, oriunda de linhagens totêmicas e de parentesco.

Em *Brincando...* é estudado que, em cada passo alternado, nos bailados e nos ritmos cadentes da roda, nas caricaturas e formas anímicas expressas, tempos de pujança da clânica quadriforme são lembrados. Não é de se alarmar que quem entra como onça ou cutia no jogo tem que desempenhar papel fundamental de verdugo ou bicho astuto, respectivamente. Então, se a memória coletiva é a memória dos tempos da Mundurukânia, diz Carmen, fica patente que reativar imagens de adversidade ante o outro é uma característica primordial para a aquisição de saberes. Por si, cada duplo em potencial, que se projeta para um posterior estado manifesto, é um duplo importante para as estruturas e funções da brincadeira nativa.

Carmen, no escrito, aborda um protótipo de jogo lúdico no Andirá-Marau, bem como lida com formas de ver o universo, com elementos e histórias que compõem os Sateré-Mawé. Com isso, os caminhos que são traçados mediante um jogo, que não se propõe a controlar e manipular fenômenos da construção de mundo, apontam para interesses e concepções referentes à memória coletiva de trocas e reciprocidades. Esse intercâmbio não só de coisas, mas de informações. Se for perdido ou intoxicado, concorre para a geração de vinganças por parte desses seres (dos duplos de onça e cutia e de seus visagentos correspondentes), causando mortes.

No texto, segundo a antropóloga, foi posta a urgência em se discutir e planejar medidas capazes de quebrar cadeias de tutela política do Estado, da Igreja e de grandes corporações comerciais. Por conta disso, cremos que até mesmo o momento político do pós-golpe tendeu a se refletir na interpretação de Carmen, que como coautora do livro teve papel fundamental na identificação de estruturas funcionais dessa nação amazônica. Com isso, podemos afirmar que esse trabalho versou acerca de um prisma amazônico, histórico e contextual, cosmoartístico até, porque mesclou artificios clânicos com imaginários antepassados e, por isso, é uma atividade completa e multidirecionada.

Para lembrar com afeto

Em *O Tacape do Diabo*, livro de sequência, o foco das investigações entre os Sateré-Mawé direcionou-se ao papel do Estado e do mercado como agenciadores de violências físicas e simbólicas. Era o governo Temer que operava no país, após o golpe contra Dilma Rousseff, e os debates em torno das violências sobre povos indígenas estavam a todo vapor. Nesse ínterim, uma questão importante é que esse foi o último trabalho publicado por Carmen com Eunice Paiva, que viria a falecer antes de ver concluído o livro. O lançamento foi na PUC-SP, em 2018, e teve a presença de Marcelo Rubens Paiva, filho de Eunice, escritor e dramaturgo premiado.

No livro têm-se abordagens sobre causas indígenas em termos gerais. É obra fundamental no período histórico em que foi lançado e nos anos imediatamente sequenciais, em que foram observados ataques a direitos e legitimidades essenciais de diferentes grupos

originários no Brasil. A análise foi direcionada aos povos pré-colombianos em geral e particularmente a modos de vida, costumes e territorialidades Sateré-Mawé. A apresentação geral da obra caminha por narrativas lítero-antropológicas, de maneira a privilegiar reconstruções de olhares, pensares, fazeres e sonhares.

A expressão “tacape do diabo” (*miraçãga anhãga*), que dá título ao livro, representa uma tradução livre dentro do tronco Tupi, realizada por Carmen e autores, contextualizada de terminologia nativa dos Sateré-Mawé. É apontado que *miraçãga anhãga* é uma alocução que faz crítica das perspectivas que Estado e mercado tenderam e ainda tendem a adotar ante indígenas do Baixo Amazonas/AM. Para Carmen, usar a expressão como título do livro foi um modo de externar o quão inconsequente têm sido os brancos. A ideia se deu pela complexidade intrínseca do dito: *miraçãga anhãga*. O tacape do diabo, quando falado, significa que a etnia está se remetendo, em suma, a um grandioso instrumento de violência generalizada contra suas ancestralidades. Representa ainda uma fala que aponta o modo de vida dos brancos como uma severidade do mal encarnado, uma praga invocada, um demônio modorrento.

Estado e mercado, como é sublinhado no livro, simbolizam um tacape porque oprimem, violentam, agridem e torturam povos autóctones amazônicos. O objetivo do livro também teve como base a perspectiva de elucidar designadamente a realidade dos Sateré-Mawé relacionada à nutrição em cômputo característico da etnia, incluindo-se caçadas, modos à mesa, estilística de preparo proteico e, sobretudo, comercialização de excedentes da mítica planta-ritual *waraná* (guaraná). A proposta de Carmen e colaboradores partiu de uma correlação da comida e suas condicionantes com um tipo de cooptação do governo brasileiro, ontem e hoje, em analogia a saberes e fazeres tradicionais da etnia dominial da terra Andirá-Marau.

Os Sateré-Mawé, no caso, são um dos exemplos de como vem sendo tratadas, ao longo dos tempos, sociedades ancestrais indígenas no Brasil. O livro direciona análise para a percepção do poder de mercado e megacorporações, além do Estado, possuem em detrimento às sociedades nativas das terras baixas da América do Sul. Foi ainda perspectiva compreender atos controversos do governo brasileiro, por meio de leis que afrontam soberania e autodeterminação de povos tradicionais como um todo, e os ancestrais do *Nusoken* em

singular. Fragmentações relacionadas ao mercado internacional *slow food* em escala específica são citadas igualmente em *O Tacape...*, que se divide em três aproximações.

De início, Carmen e Eunice Paiva dissertam a respeito do Estado como entidade linchadora, principesca, a importunar e arruinar indígenas. Na segunda parte, *Do comensalismo: uma mirada antropológica*, é lembrada a importância de Zé Barbeiro e Nozinho Sateré, figuras populares e históricas no Baixo Amazonas/AM. A partir dessas duas partes, nota-se uma intenção de se pensar ambiguidades que o *fair trade* mundial, via modelo *slow food*, está gerando no âmbito do mercado do guaraná nativo dos Sateré-Mawé, o que dá margem à terceira abordagem, que teve como desafio observar a força e a estratégia de luta de bichos e gentes pela sobrevivência em meio a conflitos contra Estado e mercado.

No livro, os anos de luta da autora dentro do movimento indígena, em seminários acadêmicos e em mesas científicas sobre etnologia — além de estudos publicados —, direcionam-se a causas humanitárias, projetando força necessária para continuar e acreditar em novos tempos. O texto que abre a obra, escrito por Carmen e Eunice, norteou questionamentos sobre como constituintes estatais e mercadológicas agem quando insinuam inserir a questão indígena nos debates. Isso retrata que o governo brasileiro e o capital que move o país são duas pontas que pouco inserem na agenda a problemática das sociedades originárias.

Pouco a pouco, interferências foram reconhecidas nas práticas dos povos originários do Baixo Amazonas/AM, conduzindo-os a uma resistência que dinamizou a construção de um cenário de antagonismos, caracterizado por circuitos de trocas, abertos e mediados por perspectivas ampliadas, mas não menos preconceituosas. Foi assim que, a partir desse texto, reconheceu-se que sistemas históricos comerciais tenderam a ser problemáticos na Amazônia Central dos séculos XIX e XX. E essa foi mais uma contribuição de Carmen para os estudos envolvendo os Sateré-Mawé.

Indianidade e ditadura brasileira

Kapi: uma liderança clânica e afim foi idealizado em seguida a partir de colaboração multiinstitucional (SATERÉ, ALBUQUER-

QUE e JUNQUEIRA, 2020). Lançado em português em 2020 e em francês no ano seguinte (SATERÉ, ALBUQUERQUE e JUNQUEIRA, 2021), o livro analisa um processo histórico de crimes de exploração da natureza amazônica, de escravização, de etnocídio, de preconceitos e outras violências produzidas contra os Sateré-Mawé, que viveram atrocidades desde a colonização do Brasil.

Em meio a essa brutal realidade abordada, Carmen e demais autores nos revelam a criação da figura do “capitão” pelo SPI, atual Funai. É destacado que, na época, período da ditadura militar, o capitão recebia a misteriosa missão de pacificar a relação entre Estado e indígenas. Mas o que se davam eram conflitos inerentes a essa missão. E o mais importante é que o livro apresenta o processo de transformação do capitão em *kapi*.

Mediante as abordagens da pesquisa, é possível compreender que a denominação *kapi* carrega um significado materno, imprime segurança, revela o caráter de um líder nato que tem sentimento de pertencimento a etnia. Assim, em meio ao processo de imposição do sofrimento ético-político da ditadura aos nativos, o livro apresenta a criação de um movimento indígena baseado na confiança e no sentimento de pertencimento aos clãs e aos territórios do Andirá-Marau. São investigações sobre afetos potentes, que evitaram que os Sateré-Mawé sucumbissem à servidão, na medida em que garantiram a ocupação de um lugar de importância para o aumento da potência de ação de cada um e do coletivo.

Nesse âmbito, é proposta na obra uma questão: como grupos que vivem no mesmo ambiente geográfico apresentam características tão distintas em relação à população geral? A antropóloga dialoga que são diferenças no campo dos saberes, da cultural geral, da educação formal/informal e da identidade. Ela indica, portanto, que traduzir o saber tradicional para a academia é o grande desafio do trabalho ora apresentado.

A antropóloga aborda ainda que os Sateré-Mawé, por meio dos *kapis*, encontram motivos para lutar pelo acesso a tecnologias que, em parte, sociedades brancas desenvolveram, por melhores alimentos e trabalhos, por vantagens associativas que a comunicação e a informação possibilitam, pelo direito à liberdade e à terra, aliando conhecimentos ocidentais com tradicionais e melhorando diálogos interclãs. O recomeço aos Sateré-Mawé, assim entendido pela autora, está sendo

difícil como sempre foi, mas se mantém sobre as bases das tradições cosmológicas. Ela deixa claro que o trabalho de reorganização é lento, mas gradual, e que há ainda a necessidade de protagonizar lutas coletivas a partir de alianças locais, regionais e internacionais.

Igualmente, para ela e os coautores, problemas sociais continuam existindo em qualquer comunidade, seja indígena ou não. E na Amazônia, hoje, mais ainda. O retorno das altas taxas de desmatamento, de poluição e degradação. O avanço da indústria madeireira e de soja sobre a floresta, assim como as novas ameaças da mineração e a violência sistemática de fazendeiros e do governo sobre nativos. Isso tudo a que assistimos é um suposto fim anunciado.

No livro, destaca-se que cabe a todos nós lidar com essas demandas coléricas e manter o impedimento da neocolonização, desconstruindo a ideia falseada da incapacidade em decidirmos os próprios destinos. Tanto porque, como afirma a autora, a quebra de paradigma se concretizou quando os Sateré-Mawé revelaram sua organização estrutural, com a primordial ajuda dos líderes *kapis*, construída fora do circuito padrão ocidental, e por meio dela conseguiram projetar planos de nação contrários às sociedades ocidentais.

3ª parte – As formações em Antropologia no Brasil

Carmen Junqueira tem uma contribuição preciosa, graças a sua envergadura intelectual, profundidade reflexiva, produção e desdobramentos de suas orientações, para os programas de pós-graduação do país, em Ciências Sociais, mas, em especial, os de Antropologia, ao que nos conta, ainda pouco divulgada. Por ter influenciado, pessoalmente, a construção de um deles e ter sido coordenadora durante anos. Onde foram formadas/os inúmeras/os discentes que se espalharam pelo território nacional e fora, o Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais, da PUC/SP, que compreende três grandes linhas de pesquisas Sociologia, Ciência Política e Antropologia. Nessa última se encaixa Carmen. Nós três, autora/es do texto, que passamos pelo programa, somos prova da importância e contribuição dela para a sua constituição, ininterrupta e sustentada.

Como se deu essa contribuição de pesquisadora de campo, com estudos abalizados em etnias indígenas (com destaque para os

Kamaiurá e os Cinta Larga) brasileiras é que vamos indicar a seguir. O programa além de formar quadros para a própria PUC/SP, também formou para outras instituições. Somos igualmente testemunhas dessa aptidão institucional em exportar pesquisadores/as formadas/os dali para outros locais. Dois dos autores, Justamand e Albuquerque, têm suas carreiras acadêmicas vinculadas a instituições federais, o primeiro a UNIFESP, campus Guarulhos, e o segundo na UFAM, campus Manaus. Inclusive, vale lembrar, que Justamand atuou na mesma instituição amazonense, que Albuquerque, por 11 anos, entre 2009 e 2020. Lá se conheceram e começaram a relações socioculturais, pedagógicas e pessoais com Carmen Junqueira.

Contribuições para a Pós-Graduação em Ciências Sociais/ Antropologia

Temos que lembrar, inclusive para valorizar o magistério, que Carmen é professora, antes de tudo e com profunda ternura. Claro que também é exímia pesquisadora de campo e orientadora de diversos trabalhos acadêmicos. É importante lembrar a condição de docente, pois no Brasil essa classe é pouco ou quase nada aquilatada. Porém, Carmen com seu carisma, inteligência e leveza nos proporciona a vontade de seguir e nos manter nessa carreira tão gratificante e encantadora.

Na instituição paulista Carmen Junqueira galgou a condição de Professora Titular, em 1979, e de emérita, em 2002, do Departamento de Antropologia. Demonstrando a estima que a instituição tem por seus serviços prestados e contribuições, por quase 60 anos, ali dedicados. Contribuiu/contribui com o programa da PUC/SP tendo sido responsável, inclusive, por sua criação, e estando presente desde a fundação, lá no começo dos anos 70, do século passado. É preciso pontuar que o coordenou, entre os anos de 1973 e 1989. Vale muito a pena ressaltar, mais do que coordenar, presidir e criar, foi responsável por convidar muitas/os professoras/es cassadas/os pela ditadura militar no Brasil (entre 1964-1985) período sombrio de nossa história. Demonstrando um posicionamento político ante o que passávamos. E que infelizmente temos passado atualmente.

Conta com mais de 60 trabalhos publicados em forma de artigos em inúmeras revistas, desde 1966. Tendo apresentando importantes reflexões sobre a vida, cultura, saúde e religiosidade das popu-

lações indígenas, onde realizou seus trabalhos de campo, mas não só. Colaborou também com a produção de outros escritos para além das etnias por ela, própria, pesquisada. Oferecendo suportes intelectuais a essas produções.

Computa ainda com 18 livros e 25 capítulos de livros, entre outros abundantes trabalhos (como relatórios de pesquisas, cursos de curta duração em diversas instituições, participações em mesas redondas, debatedora, ministração de palestras, organização de eventos, conselheira, assessorias, membro de conselhos editoriais de revistas acadêmicas, consultorias como *ad hoc*), que sugerem composições profundas de suas ponderações permanentes sobre a seriedade das relações de vida da espécie humana. Trabalhos que consubstanciam sua trajetória acadêmica e o potencial de influência para além dos muros da instituição paulista.

Participou de mais de 32 bancas de qualificação de doutorado e outras 24 de mestrado. Além das 80 bancas de defesa de mestrado e mais de 90 de doutorado, de diversas instituições Brasil a fora. Sendo muitas delas de candidatos negros/os e indígenas. Mostrando a sua forte inserção intelectual nas mais diferentes questões socio-culturais da diversidade nacional. Foi ainda banca julgadora de 15 professores/as titulares, 09 de livre-docências, ambas de muito valor agregado, pois poucos docentes têm essa abrangência em suas participações em bancas de avaliação. Além de ter participado de bancas de credenciamentos e recredenciamentos de professores/as em outras tantas instituições.

Orientou 52 mestrados, sendo o primeiro concluído em 1978 e o último em 2019. Mas mantém uma orientação de mestrado nesse momento, em 2022. Já as/os orientadas/os de doutorados foram 34, iniciando em 1973. Entre seus orientadas/os estão 05 de questões ligadas a negros/os, sendo quatro doutorados e um mestrado, que demonstram sua inserção em uma miríade de estudos da cultura humana. Da mesma maneira que o mestrado permanece com orientações, mesmo depois de 90 anos de idade, em 2022, supervisionou ainda pós-doutorados, entre 2013 e 2016 (esse de um dos coautores do texto, Albuquerque).

Entre suas orientações constam alguns dos seus atuais colegas da instituição, do departamento e/ou do programa de pós-graduação na PUC/SP. Entre eles/as citamos, em ordem histórica de orientações, pesquisadores/as dos mais influentes, atualmente, na

vida acadêmica brasileira. É importante lembrar os nomes dessas/es colegas, para se ter clareza da relevância, aptidão e do cabedal do seu conhecimento para orientá-las/os, Josildeth Gomes Consorte (finalizado seu doutorado em 1973), Edgard de Assis Carvalho (concluído seu doutorado em 1974), Rinaldo Sérgio Vieira Arruda (completado seu doutorado em 1992) e Lúcia Helena Vitalli Rangel (tendo mestrado acabado em 1979 e doutorado findado em 1994).

Lembramos ainda da quantidade de disciplinas ministradas por Carmen ao longo desses, quase, 50 anos de pós-graduação. São elas Teoria Antropológica, Etnologia Indígena, Mitologia Indígena, Metodologia de Estudos de Mudança, Brasil Indígena, Seminário de Pesquisa, Leitura Sistemática, Sociedades e Culturas Camponesas, Brasil Indígena: Pesquisa Etnológica, Antropologia Social. Disciplinas que compõem o quadro das disciplinas oferecidas, em grande medida, até hoje na PUC/SP, mas também são referências para a construção do ementário disciplinar, em outras instituições de ensino de graduação e nos seus programas de pós-graduação Ciências Sociais, mas em especial em Antropologia, no Brasil. Como poderá ser notado adiante.

Dessa forma, parece-nos, que fica claro a competência, proeminência, desenvoltura da acadêmica e suas contribuições para a pós-graduação, desde o início dos anos 70, do século passado. Porém, evidentemente, se alastrando para outras instituições, graças aos seus orientadas/os terem sido aprovadas/os em concursos públicos e ou atuarem em universidades privadas. Levando seu legado de simpatia, amizade e coerência intelectual.

Feitas essas ponderações sobre a “autoridade”, sem ser autortária, do conhecimento dela emanado na pós-graduação. Partimos para a segunda parte, onde abordaremos as contribuições da intelectual para investigações em Antropologia, em *terras brasílis*, tomando por base seu grupo de pesquisas Núcleo de Estudos de Etnologia Indígena, Meio Ambiente e Populações Tradicionais – NEMA.

O NEMA

O NEMA, liderado por Carmen Junqueira, formado em 1993, em parceria com um dos seus ex-orientados de doutorado, Rinaldo Sérgio Vieira Arruda, tem por objetivo um conjunto de atividades

que abarcam, docência universitária, assessorias antropológicas para entidades não governamentais como o Cimi e a Operação Amazônia Nativa – OPAN; e oferece aportes em formas de auxílios para órgãos do governo, como a Funai, Ministério do Meio Ambiente e Justiça Federal de Mato Grosso.

Tem atuado na PUC-SP (graduação e pós-graduação), e na Universidade Federal do Acre – UFAC, onde seus membros deram cursos desde 1997. Desenvolve pesquisas conjugando etnologia e meio ambiente, que se desdobram e possibilitam parceria com o Núcleo de Apoio à Pesquisa sobre Populações Humanas em Áreas Úmidas Brasileiras – NUPAUB, da USP, e, com a participação do líder do grupo no Programa de Ciências Sociais aplicadas ao meio ambiente, da Universidad Pablo de Olavide, em Sevilla, Espanha, desde março de 2008. Além de entre 2006 a 2009 desenvolver projeto de investigação sobre a fronteira Brasil-Peru-Bolívia, sendo que desde 2017 mantém parceria com a Ufam.

O núcleo tem contribuído para a ampliação das pesquisas, especialmente, na área de Etnologia Brasileira. Conta com os três autores do artigo, a líder, seu parceiro e, atualmente, outras/os 11 pesquisadoras/es de reconhecimento nacional e internacional. Muitos dos pesquisadores participantes do núcleo foram seus orientados nos diversos níveis de estudos acadêmicos, graduação (em iniciações científicas e em trabalhos de conclusão de curso – TCC), pós-graduação (mestrados, doutorados e pós-doutorados). Além de numerosos estudantes em fase de graduação e/ou pós-graduação.

Por esses motivos, inclusão cultural, social, política e acadêmica, o NEMA apresenta um potencial de entrada no mundo das discussões sobre a vida, o meio ambiente e as relações humanas, em especial, indígenas, que leva adiante o legado dos saberes de Carmen Junqueira, em grande medida construídos/partilhados a partir de suas análises, conceitos e pensamentos, com os povos originários do Brasil.

Os aportes do NEMA, sem dúvidas, para nós, chegaram, de alguma forma, nas construções das atuais graduações de Antropologia, espalhadas pelo país. Esse é nosso próximo tópico. Notar a presença desses alcances intelectuais de Junqueira, etnóloga, antropóloga, pesquisadora, pensadora e, profundamente, intelectual. Sempre levando em consideração que seus/suas orientados/as se

institucionalizaram formalmente em universidades, notadamente, onde há cursos de Antropologia. Consideramos esse núcleo como um catalisador de influências e disseminador de estudiosos/as para outras/os locais, instituições e ambientes.

Graduações e PPG em Antropologia

Iniciaremos esse tópico com as Contribuições para a Graduação em Ciências Sociais na PUC/SP e, em seguida, para as demais instituições, com cursos de Antropologia.

Na graduação da instituição paulista atua desde 1963. A princípio como professora contratada e posteriormente como titular de cargo. Permanecendo desde então nos quadros institucionais. Fazendo uma longa contribuição como professora dedicada à docência e a outros afazeres do ensino acadêmico. Na graduação tem como base de pesquisas e reflexões projetos relacionados, entre os coordenados, estão o da Produção Simbólica e Reprodução Cultural e Etnologia Brasileira – Dinâmica Cultural do Povo Kamaiurá, entre outros tantos, desenvolvidos entre 1999-2019.

Para além deles, tem ofertado uma série de disciplinas para contribuir com as mais diferentes discussões e debates na área da Antropologia, como: Teoria Antropológica, Etnologia Indígena, Mitologia Indígena, Metodologia de Estudos de Mudança, Brasil Indígena, Seminário de Pesquisa, Leitura Sistemática, Sociedades e Culturas Camponesas, Brasil Indígena: Pesquisa Etnológica e Antropologia Social. Há outras disciplinas ministradas, constantes em seu repertório, em diversos cursos de graduação da instituição, além da Ciências Sociais. Com essas disciplinas proporcionou a numerosos/as estudantes desenvolverem suas análises sobre as diferentes questões antropológicas e levarem a diante seus projetos pessoais, mas com a marcante presença das ideias, visões e saberes, de Carmen Junqueira. Fornecendo ainda, ao que nos parece, graças ao seu fazer educacional, determinadas formas de entusiasmar suas/seus discentes que não conseguimos, de modo algum, mensurar.

Como docente contribuiu com a graduação de Ciências Sociais da PUC/SP, para além das disciplinas ministradas, nas coordenações e vice coordenações, participações e presidências de comissões, conselhos, consultorias, ofereceu, ainda, subsídios, a representações profissio-

nais, tendo exercidas essas inúmeras funções de 1967 até os dias atuais. Cooperou, ainda, com a orientação da Iniciação Científica e do TCC, de Taciana Vitti.

Proporcionou a difusão de seus conhecimentos em uma série de outras instituições, no nível de graduação, ministrando aulas como professora visitante, em cursos e minicursos. A seguir nomeamos uma a uma para que a/o leitor/a tenha a nitidez do tamanho da contribuição que Carmen ofereceu a diversas pessoas, na Cruz Vermelha Brasileira – CVB, Brasil, em 1961; Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Rio Claro, entre 1965 e 1968; Pontifícia Universidade Católica de Goiás – PUC/GO, em 1976; USP, entre 1968 e 1985; UNIFESP, em 1977; Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, entre 1977-1978; Faculdade FIA de Administração e Negócios – FIA, entre 1977-1978; Universidade da Amazônia – UNAMA, em 1978; Universidade Federal do Paraná – UFPR, entre 1975 e 1984; Instituto Teológico de São Paulo – ITSP, em 1981; Instituto de Antropologia e Meio Ambiente – IAMA, entre 1976 e 1987; entre outros institutos de pesquisas, associações profissionais das áreas de Sociologia e Antropologia e muitos outros.

Baseados nesse histórico de contribuições, como professora, consultora, pesquisadora, em diversos estabelecimentos, podemos dizer que, de maneira inevitável, suas influências e potencial de conhecimento encontraram, sem dúvidas, respaldo em outros locais. De tal modo, seguimos com a presença dos seus aportes nas graduações, em especial, de Antropologia, nas universidades, em particular, as federais do Brasil, notadamente, na UFAM. Essa última foi a primeira a levar adiante o projeto de edificação do curso para formação de antropólogos na graduação. Tendo sido a primeira instituição federal a abrir essa graduação no país.

Em 2006, foi criado e instalado o curso de Antropologia, na cidade amazonense de Benjamin Constant, na região do Alto Solimões, tríplice fronteira que liga Brasil-Colômbia e Peru, dentro dos quadros institucionais da UFAM, um campus novo. Essa nova graduação foi aprovada pela Resolução nº 042/2007 de 25 de novembro de 2005.

A construção desse campus teve por instrução a indicação expressa do Presidente da República, à época, Luiz Inácio Lula da Silva, quando compareceu a um evento, em 2004, com o Ministro da Educação a época, Tarso Genro, e alguns dos prefeitos, na região

da tríplice fronteira e, de forma muito arguta, sentiu falta de estudos sobre as questões indígenas ou de cunho antropológicas.

Outras dez (10) instituições seguiram o exemplo da UFAM e também construíram seus cursos de graduação em Antropologia. Hoje há esse curso nas seguintes universidades federais: 1 – Universidade Federal Fluminense – UFF; 2 – Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG; 3 – Universidade Federal da Paraíba – UFPB; 4 – Universidade Federal de Roraima – UFRR; 5 – Universidade Federal do Vale do São Francisco – UNIVASF; 6 – Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC; 7 – Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA; 8 – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira – UNILAB; 9 – Universidade Federal do Sul da Bahia – UFESBA; e, por fim, na 10 – Universidade Federal da Integração Latino-Americana – UNILA.

Na época da edificação do campus no Alto Solimões, havia um projeto político de internalização dos cursos de graduação pelo país, do governo federal da época, do Presidente Lula, em especial, continuado depois pela Presidenta Dilma Rousseff, em locais com pouca presença do estado nacional. Esse projeto levava o nome de Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni) (JUSTAMAND, 2022). Instituído pelo Governo Federal do Brasil através do Decreto 6 096, de 24 de abril de 2007. Por esse motivo, a UFAM considerou pertinente e com os recursos advindos do programa federal, instalou 06 cursos naquela localidade. Tendo o curso de Antropologia o seu catalizador por ter sido sugerido pelo próprio presidente do país.

Espera-se da/o antropóloga/o, de formação, que seja um/a profissional que estuda as culturas humanas, suas características e as alterações sofridas pela sociedade ao longo dos anos. São muitas as possibilidades de atuação e especialização dos antropólogos. Na área social, realiza estudos, pesquisas e análises sobre tendências sociais. Formula diagnósticos, diretrizes e estratégias de planejamento para políticas públicas que envolvam questões sociais e culturais. Exatamente como Carmen fez ao longo da sua carreira, indicadas anteriormente nesse escrito. E que podem servir de referências para quem cursar Antropologia.

No caso da Antropologia da UFAM, do Instituto Natureza e Cultura – INC, com sede em Benjamin Constant, Polo do Alto Soli-

mões, os escritos de Junqueira, e seus exemplos de análises e laudos periciais para questões indígenas e outras, foram, de alguma maneira, assim como de outras/os estudiosas/os contemporâneas/os, influências certas na construção do Projeto Pedagógico de Graduação em Antropologia – PPGA, ao menos é o que nos parece. Sendo que Justamand, que atuou lá, no campus e no curso, entre 2009 e 2020, testemunha a esse favor.

Ministrou Justamand algumas disciplinas no curso que tiveram textos, ideias e reflexões emanadas graças aos saberes de Carmen. Uma das disciplinas foi Antropologia Econômica. Nela o docente utilizou textos do livro *Antropologia e Indigenismo na América Latina*, de 1981, organizado por Carmen Junqueira e Edgard de Assis Carvalho, orientando dela e orientador de Justamand. Ou seja, Carmen Junqueira é “avó acadêmica” de Justamand (JUSTAMAND, ALBUQUERQUE e VITTI, 2019a, p. 11). Podemos notar a influência das atividades antropológicas de Carmen no PPGA quando nos deparamos com as seguintes disciplinas: Antropologia Pericial, Etnologia Indígena da Amazônia, Organização Social e Parentesco e a já citada Antropologia Econômica. Nomes disciplinares relacionados com os que Junqueira tratou em sua jornada de ensino na PUC/SP e em outras instituições, apontadas anteriormente.

Notamos que algumas das suas balizas de estudos em seus projetos se enquadram nas disciplinas acima mencionadas, como as preocupações com a questão da Etnologia Indígena e os laudos periciais, contemplados como disciplinas a serem ministradas para as/os estudantes. Além da preocupação de Carmen com as formações das sociedades indígenas, suas constituições sociais e culturais (JUNQUEIRA, 2018; 2019a; 2019b; JUSTAMAND, ALBUQUERQUE e VITTI, 2019b; PAIVA et al, 2019). Elaborados no livro *Antropologia Indígena: uma introdução*, de 1999.

Lembramos que as graduações em Antropologia das instituições que seguiram, importaram, fatalmente, alguns dos nomes das disciplinas do PPGA da UFAM, por ter sido o primeiro curso, serviu de base de informações, por mais esse motivo, podemos conjecturar que as influências intelectuais, das/os orientandas/os, das referências bibliográficas ou do seu exemplo de pesquisadora, se espalharam por muitos outros horizontes.

Considerando, finalmente

Temos como certo que é imprescindível concluir o quanto atividades acadêmicas e científicas, interligadas, realizadas pela antropóloga Carmen Junqueira, foram importantes para a constituição insurgente de uma linhagem de etnólogas e etnólogos em todo o Brasil que tinham a questão indígena como cerne dos trabalhos.

Profissionais de dedicada competência aprenderam e seguiram passos pioneiros, dados em plena ditadura, que foram efetivados nas décadas de 1960 e 1970, no Brasil Central e regiões avizinhas. Portanto, parece-nos crível salientar, por fim, que houve por parte dela pelo menos 30 anos de decisiva atuação na constituição de todo um campo de pesquisas e publicações no país, além das demais quatro décadas doadas para a formação de especialistas na questão indígena em diferentes graus e de levantamentos junto aos Sateré-Mawé, na Amazônia, por exemplo.

Ainda assim, na atualidade, a influência insurrecta da antropóloga se mantém sentida por conta de participações e orientações para defesas de doutorado e mestrado, supervisões de pós-doutorado, aulas e simpósios comemorativos. São 91 anos de vida, dos quais mais de três quartos deles no *front*, defendendo os direitos dos povos indígenas e contrapondo-se a desmandos do Estado e do capital contra a educação do país.

Referências

ALBUQUERQUE, Renan; JUNQUEIRA, Carmen. **Brincando de onça e de cutia entre os Sateré-Mawé**. Manaus, EDUA, 2017, 232 p.

JUNQUEIRA, Carmen e CARVALHO, Edgard de Assis. **Antropologia e Indigenismo na América Latina**. São Paulo: Cortez, 1981.

JUNQUEIRA, Carmen. **Antropologia Indígena: uma introdução**. São Paulo: Educ, 1999.

JUNQUEIRA, Carmen. O povo Kamaiurá no século XXI. In: Ana Suelly Arruda Câmara Cabral; Aryon Dall'Igna Rodrigues. (Org.). **Línguas e Culturas Tupi**. 1ed. Campinas: Curt Nimuendajú, 2007,

v. 1, p. 37-46.

JUNQUEIRA, Carmen. **Os índios do Ipavu**. São Paulo: Alexa Cultural e Manaus: EDUA, 2019a.

JUNQUEIRA, Carmen. **Os Kamaiurá e o Parque Nacional do Xingu**. São Paulo: Alexa Cultural e Manaus: EDUA, 2018.

JUNQUEIRA, Carmen. **Sexo e desigualdade entre os Kamaiurá e os Cinta Larga**. São Paulo: Alexa Cultural e Manaus: EDUA, 2019b.

JUSTAMAND, Michel. Carmen Junqueira: avó acadêmica, fama e afetos! In: VITTI, Taciana; JUSTAMAND, Michel e ALBUQUERQUE, Renan. **Carmen e seus afetos**. São Paulo: Alexa Cultural e Manaus: EDUA, 2022.

JUSTAMAND, Michel; ALBUQUERQUE, Renan e VITTI, Taciana. **Carmen e os Kamaiurá**. São Paulo: Alexa Cultural e Manaus: EDUA, 2019a.

JUSTAMAND, Michel; ALBUQUERQUE, Renan e VITTI, Taciana. **Carmen e o indigenismo**. São Paulo: Alexa Cultural e Manaus: EDUA, 2019b.

PAIVA, Eunice; JUNQUEIRA, Carmen; ALBUQUERQUE, Renan e FERREIRA, Gerson A. **O tacape do diabo e outros instrumentos de predação**. São Paulo: Alexa Cultural e Manaus: EDUA, 2019.

SATERÉ, Josias; ALBUQUERQUE, Renan; JUNQUEIRA, Carmen. **Kapi: uma liderança clânica e afim**. Alexa Cultural: Embu das Artes/SP; EDUA: Manaus/AM, 2020.

SATERÉ, Josias; ALBUQUERQUE, Renan; JUNQUEIRA, Carmen. **Kapi, un leadership clanique et par affinité**. Alexa Cultural: Embu das Artes/SP; EDUA: Manaus/AM, 2021.

A Insurgência de Sobreviver: a Descaracterização Cultural Indígena Como Forma de Controle Social

Bruno Henrique Fernandes da Silva

Introdução

A transição entre tradições míticas indígenas e arte popular segue em um processo transcultural de articulação entre natureza e cultura. Os mitos exprimem a fala divina sobre determinadas situações humanas. Portanto, é uma narrativa sagrada, que contém, também, as diversas vicissitudes sociais. Na arte, o mito encontra o terreno ideal para proliferar e se ampliar. A arte busca a força simbólica do antigo para propor com novas matizes, cores e formas no presente. A partir da mitologia indígena constrói um discurso mitológico e ontológico sobre a floresta e os seus habitantes. Discutimos o papel da linguagem em torno desse processo de identidade através das representações simbólicas. Levi Strauss (1970) afirma que em uma sociedade dita civilizada “o mito se manifesta em primeiro lugar na arte.” A arte manifesta desde os primórdios do mundo os sentimentos, o cotidiano e as necessidades das comunidades, pois “a arte, como no mito, responde a uma necessidade de coerência e consiste em se comunicar e construir objetos por meio de combinações de cores e de formas ou de contorno melódicos e de ritmos.” (LEVI-STRAUSS, 1970, p. 142). Os costumes exprimem a tradição de uma sociedade, e nos símbolos busca-se novas formas belas que existe na natureza e cultura.

Para os povos indígenas da bacia do rio Uaupés, tudo o que existe em torno do universo tem uma lógica mitológica sobre a sua origem, como o surgimento da humanidade e das línguas faladas pelas diferentes etnias da região. Cada grupo étnico apresenta sua versão quando se trata de sua origem, mas que na verdade, são muito semelhantes entre os falantes da família linguística Tukano. Os seres mitológicos são os mesmos, possuem a mesma força sobrenatural, viajam na mesma canoa da transformação, exceto na versão do povo Tariana que surgiu dos raios provocados pelo trovão.

A população indígena, para o governo brasileiro, foi invisível, seres humanos que poderiam deixar de existir. Assim, para Azevedo (2000), o governo nunca se preocupou em realizar “uma pesquisa censitária capaz de identificar a diversidade étnica e linguística” existente no país. A pesquisa demográfica sempre atendeu a política integracionista, desconhecendo a diversidade cultural do povo brasileiro. O propósito dessa pesquisa é compreender a influência da língua portuguesa na comunidade indígena e como o uso dela serviu como forma de controle social desses agentes, que por sua vez vem ocorrendo desde a chegada do colonizador europeu na pessoa dos missionários. Estes, por sua vez, trouxeram consigo, além do português, a língua Nheengatu, a língua usada para colonização da Amazônia com propósito de homogeneizar as culturas. O método empregado consiste em ler antropologicamente os amazônicos e perceber através das literaturas exprimem a importância da linguagem como característica étnica de uma determinada comunidade.

A linguagem com uma afirmação de identidade

Historicamente, ao longo do linear da evolução humana fomos submetidos à uma certa homogeneização cultural migratória, praticando uma violência simbólica ocasionando um esmagamento da cultura dos povos denominados pela sociedade como “minorias”, levando-as a invisibilidade desses povos que viviam sob a assombração com seus hábitos e crenças. Essa dominação contribuiu para assegurar uma espécie de dominação (BOURDIEU, 2010). Implicando no desconhecimento da gênese culturalmente desses povos.

A troca de línguas como castigo explica o surgimento das diferentes línguas faladas entre os indígenas do rio Uaupés. Segundo a mitologia, surgiu, a partir desse momento, a diversidade linguística com suas respectivas etnias na “Casa do Rio”. A “Casa do Rio” representa o lugar sagrado onde os viajantes da Canoa de Cobra Grande transformaram-se em seres humanos e começaram a falar na língua que os identificaria como Ye’pá Mahsã, Dessana, Wanano e outros grupos étnicos, que habitam as margens do rio Uaupés e seus afluentes. Os primeiros homens, estando embriagados e alucinados sob efeito da bebida alucinógena, sentiram a necessidade de se co-

municar para expressar os sentimentos e emoções da nova fase de vida. Foi quando expressaram as primeiras palavras dando origem às línguas da família linguística Tukano. O surgimento das línguas foi o ápice da presença humana na região onde não havia vida.

A partir de então, mais línguas surgiram como o meio de comunicação entre os seres humanos usados para a transmissão de conhecimentos, como afirma Tukano (2007, p. 70), quando diz que “[...] Doetihiro depois de reunir a grande família na linda maloca na “Casa de Águas”, começou a entoar os cânticos sagrados e ensinou a fazer cerimônias, ato que representa a transmissão de conhecimentos através da oralidade”. A língua para os Ye’pá Mahsã¹ surgiu do desejo de ensinar repassando aos seus sucessores os conhecimentos e os saberes da cultura do seu povo. A língua proporcionou diálogo e troca de experiências entre as pessoas que passaram a viver fora da Canoa de Cobra Grande.

Figura 1- Cobra-Canoa da Transformação. Pintura de Feliciano Lana exposta no Museu da Amazônia



Fonte: <https://portal.sescsp.org.br/online/artigo/compartilhar>. Acessado: 07/06/2023

¹ Ye’pá Mahsã, “Gente da Terra”, foi o primeiro nome dado ao povo, atualmente conhecido por Tukano. Os Ye’pá Mahsã foram chamados de Tukano por causa de algumas atitudes e comportamentos parecidos com os de pássaros tucanos, que vivem em busca de frutas e por estarem sempre em bandos.

Assim, na história do povo Ye'pá Mahsã, a língua foi a principal interlocutora de socialização do processo histórico e a bebida alucinógena, como consequência, simbolizou o momento da gênese das diferentes línguas locais. Os homens só percebem quando retornam ao seu estado normal, que não falam mais uma única língua, mas umas diversificadas línguas.

A língua, sempre teve sua incumbência dentro da comunidade indígena, desde quando eles emergiram transformados em seres humanos. A vida dos seus antepassados, o processo histórico da origem da humanidade foi transmitido oralmente sempre procurando preservar a sua essência e originalidade dos seus ancestrais. A língua foi, ao longo de sua história, a sua identidade étnica, e tinha uma influência muito forte na formação de novas culturas.

A cultura indígena é retratada por grande parte da sociedade como mero fragmento social subalterno, parcela irrelevante e sem valor para formação humana na contemporaneidade, ou na maioria das vezes retratada como puramente uma questão de curiosidade momentânea, incitando apenas um interesse exótico perdido em um passado pouco explorado na memória da humanidade, porém, os objetos indígenas cristalizam ações de símbolos muito significativo para evolução da espécie humana, e o uso desses símbolos tem como função constituir uma visão, de fazer ver e fazer e crer, de confirmar ou de transformar a visão da comunidade sobre o mundo.” (BOURDIEU, 2002, p. 9-14). Deste modo são construídos os valores e costumes sobre como viver enquanto membro de uma sociedade institucionalizada.

A cultura dentro das tribos indígenas invoca apreciações valorativas da categoria dos tradicionais conceitos de beleza e cosmológica e está conectada as tradições e se vincula a momentos litúrgicos da comunidade. Os indígenas buscam enriquecer o sentido original do mito, a arte produzida por eles atinge um conhecimento dos ancestrais quem vem forrado de múltiplos sentimentos. afirma Rousseau (1712-1778, p. 138), “foi necessário todo ardor das paixões agradáveis para começar a fazer com que os habitantes falassem: as primeiras línguas, filhas do prazer e não da necessidade, as línguas são oriundas da força dos sentimentos”. Na mitologia Tukano, as línguas da família linguística Tukano, surgiram a partir do momento em que os deuses sobrenaturais perceberam a solidão que pairava sobre o planeta terra.

A vinda dos missionários, os Ye'pá Mahsã e tantas outras etnias passaram a viver uma nova era na história. A sua cultura, os seus costumes, a sua língua e os seus conhecimentos foram ignorados e condenados pelos salvadores de almas. Foi quando se iniciou o processo de doutrinação e aculturação, com objetivo de integrar o indígena à comunhão nacional em consonância com as políticas integracionistas do governo brasileiro. Os indígenas, mesmo contrariando os ideais dos missionários, terminaram aceitando viver com os colonizadores, não porque queriam, mas por medo de receberem um castigo divino.

O desfalecimento da cultura indígena

A chegada do colonizador europeu foi o marco histórico na vida dos primeiros habitantes do Brasil. A partir do primeiro contato, os indígenas que viviam livres e fora do sistema econômico ocidental, foram ignorados como seres humanos, considerados irracionais, sem cultura e de línguas feias e imperfeitas. Tudo isso por conta de o colonizador sentir-se no poder de implantar a sua cultura e a sua língua na região, por considerá-las as melhores diante das diferentes culturas e línguas dos povos que habitavam em todo o território brasileiro, inclusive na região Amazônica.

As línguas indígenas no município de São Gabriel da Cachoeira advogam para uma aproximação entre a Geografia e a Linguística, com vista a esclarecer a formação desses territórios que, ora sendo imposto em nome da unificação de um povo, ora servindo para unir populações e povos, ou simplesmente determinar o aparecimento e o desaparecimento de línguas nesse território. Veja-se o caso de línguas mortas - convencionalmente, considerada por não serem faladas mais no cotidiano.

Como ocorre com os indígenas da etnia Baré, que vivem na região do Alto e Médio rio Negro, e não falam mais sua língua original (família Aruak). Em decorrência do contato com missionários e a colonização que obrigaram esses indígenas a utilizar a língua geral ou nheengatu – uma forma simplificada do tupi antigo que fora adaptado e amplamente difundido e falado em grande parte no Brasil nos primeiros séculos da colonização portuguesa. Atualmente

está língua representa uma marca da identidade cultural para eles, além de ser muito usada na calha do rio Negro (CABALZAR, 2006). A linguagem adaptada ao longo dos séculos se tornou uma alta declaração de identidade cultural e sobrevivência social.

Para Delbecque (2006) o desaparecimento de uma língua, é um período transitório em que a antiga língua que permanecia viva entre os mais anciões e em fração da comunidade ainda conserva a sua competência, no mesmo tempo em que a nova língua, já vulgarmente utilizada, ganha espaço no uso.

A língua não coincide com a morte do último locutor dessa língua. A maior parte das vezes, uma comunidade linguística conhece um período de transição ao longo do qual os seus membros abandonam progressivamente a sua antiga língua para utilizarem outra (DELBECQUE, 2006, p.306).

Muitos povos indígenas são tipificados pela situação de viverem e coexistir com inúmeras línguas em seu meio, o que denominamos de plurilinguismo. Porém, no decorrer dos anos muitos deles se vêm obrigados a viver de forma monolíngue, deixando a sua língua natural (por uma diferente dentro do seu território). Uma situação indiscutivelmente marcada pela descaracterização linguística. Ocorrendo uma diglossia² cuja relação não é harmoniosa para línguas indígenas, mas sim uma situação conflituosa entre uma língua dominante e outra dominada, ou seja, entre a língua majoritária (língua portuguesa) e a minoritária (línguas indígenas).

As comunidades indígenas do Alto Rio Negro ³ assim como outros indígenas brasileiros, sofreram influência direta de aspectos

2 O termo diglossia, segundo Ferguson (apud CLAVET, 2006, p. 59), refere-se quando “as pessoas utilizam duas ou mais variantes de uma mesma língua em diferentes condições”, ou seja, duas línguas ou variedades funcionalmente distintas de uma mesma língua.

3 De acordo com Cabalzar & Ricardo (2006), comunidade é o termo dado há séculos pelos missionários católicos – e adotado também pelos protestantes – aos índios que ocupam as margens dos rios e seus afluentes, e que vieram a substituir as antigas malocas comunais (que eram grandes casas que serviam de moradia para várias famílias). Segundo esses autores, são cerca de 750 aldeias, onde habitam mais de 35 mil indígenas, de 23 etnias distintas e estão distribuídas ao longo das margens do rio Negro e seus afluentes. “A comunidade constituiu-se, geralmente, de um conjunto de casas com paredes de casca de árvore, pau-a-pique ou tábuas e cobertura de palha ou zinco, construídas em um amplo pátio aberto, uma capela (católica ou protestante), uma escolinha e, eventualmente, um posto de saúde. Há comunidades que possuem apenas as casas de moradia, e entorno de três gerações os indígenas não vivem mais em malocas, presentes hoje apenas na memória e em poucos povoados” (CABALZAR & RICARDO, 2006, p.33).

socioculturais da sociedade envolvente e principalmente, que possuía uma concepção simplista ao tentar limitar o conceito indígena de terra, reduzindo-a a um simples pedaço da superfície do território, um bem que adquiriu valor de troca, uma mercadoria. Os indígenas viram seu território sendo reorganizado de diversas maneiras, sempre com objetivo de dominá-los e restituir uma cultura hegemônica nacional.

Com a expansão dos jesuítas no Brasil, a língua de homogeneização, o *nheengatu* foi introduzido pelos gramáticos do clero, e interpretadas por Marquês de Pombal como um mecanismo para que os jesuítas pudessem dominar os chamados “gentios”. Em 1758, é proibido o uso do *nheengatu* e das línguas indígenas, sendo substituída pela língua do Príncipe, ou seja, o português, como forma de veneração, obrigação e obediência ao poder real (ALMEIDA, 2007).

Em virtude da lei institucionalizada por Pombal, em proibir as línguas indígenas, e substituí-las pela língua do Príncipe, ou seja, o português, como forma de veneração, obrigação e obediência ao poder real, ao qual idealizavam atender aos interesses da Coroa Portuguesa no Brasil. Bem como desejavam exterminar, ou incorporar, os indígenas aos projetos econômicos da Colônia, suprimindo suas línguas, costumes, crenças e tornando-os como uma fonte de renda aos portugueses.

Tendo em vista a construção ideológica da sociedade colonial sobre os povos indígenas do Noroeste Amazônico e dos demais indígenas do país, se alicerçava na relação da escravatura, do tráfico, da opressão, do terror, na violência, na exterminação das línguas indígenas, na cristandade, na civilização e na conquista de seus territórios, marcas deixadas na história desses povos e de nossos país.

A relação estabelecidos-outsiders tem como característica elementos de tensão, exclusão e estigmatização, quando um grupo que se considera superior, dominando simbolicamente um grupo inferior e que tenta sempre mostrar que o outro é limitado.

A estigmatização, como aspecto da relação entre estabelecidos e outsiders, associa-se, muitas vezes, a um tipo específico de fantasia coletiva criada pelo grupo estabelecido. Ela reflete e, ao mesmo tempo, justifica a aversão – o preconceito – que seus membros sentem perante os que compõem o grupo outsiders [...] o estigma social que seus membros atribuem ao grupo dos

outsiders transforma-se, em sua imaginação, num estigma material – é coisificado (ELIAS; SCOTSON, 2000, p. 35).

Para os colonizadores, a povos indígenas tinham “valor humano inferior”. Isso é resultado de uma necessidade de manter a superioridade e de enfraquecer um grupo de indivíduos. Esse posicionamento é uma forma bem clara do grupo estabelecido em fazer com que o outro grupo se sinta excluído e rejeitado. Nessa relação, a sustentação de que determinado grupo é inferior, é realizada pelo grupo estabelecido e de forma inconsciente do próprio grupo outsiders, denominando-os de inferiores em relação aos estabelecidos (ELIAS; SCOTSON, 2000).

A valorização da língua portuguesa estava presente no discurso de poder estabelecidos pelos missionários, soldados e funcionários para exercer a função de comunicação na região, em relação a qualquer língua indígena, pois, elas eram vistas como “incompreensíveis, bárbaras, embrulhadas, horríveis, irracionais, escuras, línguas brutas e de brutos sem livro, sem mestre e sem guia” (VIEIRA, 2001, p.427-429). Colocando as comunidades indígenas sobre um processo de adestramento civilizador.

Muito se perdeu na comunidade com a chegada dos missionários salesianos na localidade, muitos pais usam ainda o Português com as crianças, consequência do período da colonização, quando a Língua Geral e a Língua Portuguesa deixaram marcas entre as populações indígenas da região Amazônica, como afirma Freire (2004):

[...] a Língua Geral desempenhou um papel historicamente relevante como língua de comunicação, de identidade e até mesmo como instrumento político, com expansão territorial considerável até o final do século XIX, quando começou o seu declínio. Por outro lado, a língua portuguesa estava, naquele momento, tornando-se hegemônica, num processo que é bastante recente e que ocorreu sob condições particulares de opressão e exploração socioeconômica (FREIRE, 2004, p.138).

A língua portuguesa, desde a sua implantação, vem sendo usada pelas populações indígenas, mesmo após a promulgação da CF de 1988. O tukano e o nheengatu por serem línguas amplamente faladas em algumas das comunidades, rios e seus afluentes da região.

Em consequência de esses lugares serem há séculos meio de sobrevivência, convívio, trocas etc. Sendo assim, uma delas ou ambas as línguas destas famílias foram sendo incorporadas por um percentual de indígenas cuja etnia é: Baniwa, Wanano, Tuyuka e Piratapuya, juntamente com a sua língua materna ou paterna.

Vale destacar que, ao lado dessas línguas o português sempre está presente, assim como o espanhol para alguns indígenas. Essa última língua se faz presente em decorrência à localização geográfica onde estão inseridos.

Cabe mensurar, de acordo com Silva (2007) um fator merecedor de reconquista do espaço pela língua indígena, é poder vê-las.

Na “terra das línguas”, estas devem ser livres para circular por ruas, avenidas, becos e praças, abrindo a possibilidade para que as línguas possam descer e subir os rios das regiões, e que seus falantes possam olhar o seu horizonte étnico sem medo ou vergonha (SILVA, 2007, p. 66).

Ao pensar nesses povos indígenas, precisamos sempre refletir na sua diversidade linguística, pois cada povo, por sua vez, tem suas próprias características culturais, sua visão de mundo, ou seja, uma maneira especial de ver, por meio do conhecimento, as coisas do mundo humano e natural. Nesse sentido, o efeito mais visível dessa diversidade e representatividade, propriamente ditas, é o de eliminar as barreiras invisíveis e visíveis que emperram o avanço dos povos indígenas, independentemente da existência ou não de política oficial tendente a subalternizá-los

Cogitações Finais

Assim, estas considerações, fundamentadas nos referenciais teóricos utilizados e nos resultados de pesquisa obtidos, compreenderam analisar que, o enfrentamento de várias línguas gera, na maioria das vezes, uma luta desigual. Há preconceitos, fenômenos de substituição e perda linguísticas sobre e para com as línguas indígenas, tanto quanto os demais preconceitos contra os quais a sociedade luta todos os dias. Esses preconceitos fazem parte de uma memória linguística discursiva, que se constituem a partir de outros discursos

já constituídos. Para cada etnia, sua língua é sinônimo de identidade cultural e tem o seu valor, beleza e importância.

Espera-se que esse estudo contribua com a compreensão do surgimento das línguas indígenas, a partir de autores indígenas que relatam com muita propriedade a origem da humanidade, uma história ainda pouco conhecida principalmente quando se trata sobre a origem das línguas indígenas faladas no Uaupés. Se existe uma mitologia que relata como surgiu a humanidade e as etnias, é porque teve a língua como o elemento principal de transmissão do conhecimento para os povos da região. A comunidade indígena, ao longo de sua história, usou a língua para ensinar aos seus filhos, os conhecimentos tradicionais e a sua organização tribal do povo.

Recentemente, vale destacar que, na última década, o movimento indígena do Alto Rio Negro passou a controlar as escolas indígenas localizadas nos territórios indígenas demarcados, no entanto, ter o controle da educação não significou uma ruptura com a educação formal ocidental.

Referências

ALMEIDA JUNIOR, José Benedito. **Introdução à mitologia**. São Paulo: Paulus, 2014.

BACHELARD, G. **A água e os sonhos**: ensaio sobre a imaginação da matéria. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

BACHELARD, G. **A terra e os devaneios da vontade**: ensaio sobre as imagens da intimidade. Tradução Antônio de Pádua Danesi. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BARBOSA, Ronaldo. **Cunhã- a Criatura de Tupã**. IN: CAPRICHOSO, **O centenário de uma Paixão, as Cem toadas da nossa História**. Parintins, 2013.

BOURDIEU, P. **O poder simbólico**. 16. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

_____. **Violência simbólica**. 1º Ed. Rio Grande do Sul: EDPUS, 2001.

CABALZAR, Aloisio & RICARDO, Carlos Alberto. **Povos Indígenas do Rio Negro: uma introdução à socioambiental do noroeste**

da Amazônia brasileira. 3 Ed. rev. São Paulo. ISA – Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN – Federação das Organizações Indígenas do Rio Negro, 2006.

CABALSAR, Aloísio. O Templo Profano: missionários salesianos e a transformação da maloca tuyuka. In: Wright, Robin M. (Org.). **Transformando os Deuses: Os múltiplos sentidos da conversão entre os povos indígenas no Brasil.** Campinas, SP: Editora da Unicamp, 1999.

CALVET, Louis-Jean. **Sociolinguística: uma introdução crítica;** Tradução Marcos Marcionilo. São Paulo: Parábola, 2002.

_____, Louis-Jean. **As Políticas Linguísticas.** São Paulo: Parábola Editorial: IPOL, 2007.

CONSELHO INDIGENISTA MISSIONÁRIO (CIMI).<<http://cimi.org.br/site/pt=-br/?system=pagina&conteúdo-id5719=&action-read>> Acesso em 07 de jul.2023.

ELIAS, N.; SCOTSON, J.L. **Os estabelecidos e outsiders: Sociologia das relações de poder a partir de uma pequena comunidade.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2000.

GASPAR, Madu. **A arte rupestre no Brasil.** Rio de Janeiro: Editora Jorge Zahar, 2003.

GIMBUTAS, M. **Mulheres e a deusa.** Santa Barbara, CA: ed. Opus, 1990.

GUERREIRO, Francinaldo. **Lendas das Amazonas.** IN: Comissão de Arte do Garantido. **Celebração.** Parintins, 2016.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das Tribos.** Rio de Janeiro: Forense, 2006.

MELLO, Joaquim Rodrigues de. **A Política Indigenista no Amazonas e o Serviço de Proteção aos índios: 1910-1932.** Manaus: Secretaria DE ESTADO DA CULTURA, 2007.

MORIN, Edgar. Introdução ao pensamento complexo. Porto Alegre: Editora Sulina, 2005.

PERRONE, Beatriz-Moises. **Traduzir as Mitológicas.** IN: LEVI-STRAUSS, Claude. O Cru e o Cozido São Paulo: Cosac& Naify, 2004.

POVOS INDÍGENAS NO BRASIL. <<http://img.socioambiental.org/d/296893-1/outras-familias.jpg>> Acesso em: 07 jul. 2023.

RAMOS, Arthur. **Introdução à Antropologia Brasileira**. Rio de Janeiro: Ed Casa do Estudante do Brasil, 1951.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM. Lei Nº 145/2002 regulamentada pela Lei Nº 210/2006. Dispõe sobre a Co-oficialização das Línguas Nheengatu, Tukano e Baniwa, a Língua Portuguesa no Município de São Gabriel da Cachoeira/Estado do Amazonas. Acervo disponível na Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM. Lei Nº 0084/2017. Dispõe sobre a cooficialização da Língua Yanomami. Acervo disponível na Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira-AM.

SÃO GABRIEL DA CACHOEIRA-AM. Lei Nº 128/2019. Dispõe sobre a inclusão da disciplina de Língua Espanhola no currículo e dá outras providências. Acervo disponível na Câmara Municipal de São Gabriel da Cachoeira-AM.

SHIVA, Vandana. “A semente e a Terra: mulheres, ecologia e biotecnologia” In: OLIVEIRA, Rosiska; CORRAL, Taís (Org.). **Terra Feminina**. REDEH, 1988.

SILVA, Raimundo Nonato P. Passos e Compassos: O Desafio na Terra das Línguas. In: Almeida, Alfredo Wagner B. de (Org.). **Terras das Línguas: lei municipal de oficialização de línguas indígenas**. São Gabriel da Cachoeira, Amazonas. Manaus: PPGSCA – UFAM/FUND. FORD, 2007.

STRAUSS, Claude Levi e vários. **Mito e Linguagem Social** Rio De Janeiro: Tempo Brasileiro, 1970.

SUZANO, Joao de Matos. **Brincando de Boi em Parintins**. Manaus:Grafisa, 2006.

TUKANO, Á. S.. O mundo tukano antes dos brancos. Brasília, 2017.

VIEIRA, Antônio. **Sermões**. Organização de Alcir Pécora. São Paulo: Hesdra, 2001, 2v.

Pedagogias insurgentes

Práticas Pedagógicas Insurgentes e as Desigualdades Sociais na Amazônia.

Cleuter Tenazor Tananta

Introdução

Este capítulo se propõe uma reflexão sobre as práticas pedagógicas em espaços não formais com crianças ribeirinhas na Amazônia às insurgências decolônias. O estado do Amazonas possui em seu território uma parte considerável da maior floresta tropical do mundo, isto significa grande diversidade em fauna flora e contextos educacionais que diferenciam e muito das escolas nas grandes cidades.

No bojo desse contexto, este trabalho tem como objetivo geral analisar as contribuições de práticas pedagógicas em espaços não formais com crianças ribeirinhas na Amazônia às insurgências pedagógicas decolônias. Este trabalho resulta na observação e estudo sobre as práticas dos professores em espaços não formais com crianças em contextos diferentes na Amazônia.

Compreende-se que a educação democrática e de qualidade na prática coletiva deve ser aplicada a todos, também ressalta-se a necessidade de profissionais capacitados em agir de forma coerente em espaços não formais, e que essa educação seja contributiva para todos no decorrer da história, nesse sentido, a forma de implantar a democracia será ensinando a verdade sobre a história do povo para as futuras gerações.

Dessa forma, este capítulo tem a intenção de refletir o ensino como objeto de vários ambientes, ou seja, não limitado a sala de aula como espaço tradicional, mas como sendo um objeto que deve se encaixar em um padrão, mas como um leque de possibilidades metodológicas, sendo um facilitador da aprendizagem de estudantes, portanto, este trabalho tem como desafio: como as práticas pedagógicas em espaços não formais podem contribuir no ensino de crianças ribeirinhas no contexto amazônico às insurgências decolônias?

Metodologicamente, esta pesquisa é classificada como revisão de literatura qualitativa e descritiva inerente à temática propos-

ta para o estudo, alinhados com o tema de práticas pedagógicas em espaços não formais com crianças ribeirinhas na Amazônia, em um contexto educacional a partir de um viés democrático. Este capítulo está estruturado em: a introdução; o referencial teórico; metodologia; conclusão e referências. Esse trabalho pretende apoiar a comunidade escolar e acadêmica, bem como aos órgãos responsáveis pelas políticas de educação na Amazônia.

A Pedagogia Decolonial no Contexto Amazônico

Para compreender a pedagogia decolonial é importante ressaltar que a educação tem como finalidade facilitar o processo de aquisição do conhecimento. Dessa forma, historicamente, o processo educacional vem enfrentando muitos desafios no contexto político-social, nesse sentido, para tornar possível o alcance de todos à educação, o art. 6º da CF/88 positivou que a educação é um direito fundamental.

Nesse contexto as pedagogias decolonias de acordo com Dussel (1994), a Europa se colocou como “epicentro” geopolítico do mundo, ou seja, sendo dominante e invariavelmente colocando os demais nas margens para que sigam o mesmo ritmo. No Brasil, o regime jurídico, traz a presença fria (positivada) da lei para a garantia desse direito que na realidade ainda não consegue abraçar todas as comunidades pelo Brasil.

Dessa maneira, a Europa passa a impor um *modus vivendi* que é padrão setorial para as demais comunidades que a cercam, estabelecendo um mito desenvolvimentista que espalha por todo o mundo e se torna referência moderna e civilizada, tal ideologia coloca as demais culturas como sendo bárbaras e conseqüentemente marginalizadas (DUSSEL, 1994).

A grande problemática quando trata-se de ideologia europeia é que cada continente tem sua subjetividade e contexto histórico, por exemplo, no Brasil a existência da floresta amazônica configura um currículo diferenciado e adaptado nas escolas, portanto é perigoso não implementar a educação ambiental como sendo um norte para a sociedade sustentável.

Nesse sentido, Leff (2019) relata que esta crise socioambiental está relacionada com o caminho do desmatamento e a autodestruição do ser humano, por isso, o uso de recursos naturais deve ser

feito com racionalidade e sustentabilidade, sempre com foco nas futuras gerações, sem critérios egoístas e imediatistas que somente favorecem o presente sem pensar no futuro.

Nesse caminho, Dussel (2020), afirma que os povos são oprimidos e invisibilizados pela expansão geopolítica europeia e as consequências dela decorrentes. Diferentemente de sua primeira face (energia de descontentamento) que surge no final do século XV (1492), reflete-se que o pensamento decolonial é muito mais recente e remonta cinco gerações, todas situadas a partir do século XX.

Historicamente, de acordo com Mignolo (2018) a decolonialidade foi formulada nos anos sessenta e setenta por pensadores árabe-islâmicos e pensadores afro-caribenhos pela Filosofia da Libertação na América Latina e por intelectuais e ativistas indígenas na América Latina, Austrália, Nova Zelândia e Canadá.

Este movimento abre uma visão acerca das práxis decolonial, que tem como significado a resistência e a luta de uma classe que deseja engajar materiais e estudos voltados para o desenvolvimento de um mundo inclusivo onde as expressões de cada pessoa são respeitadas. Mignolo (2018), reflete que a decolonialidade é um processo para se chegar à transmodernidade, o que segundo Dussel (2018) seria o respeito a um outro modo de existir, sem impor uma cultura em detrimento à outra criando marginalizações.

Nesse sentido, Arroyo (2018) defende o termo plural: pedagogias decoloniais, por causa da diversidade de agentes que por sua vez são inseridos em vários contextos, este capítulo defende que é preciso outras formas de pedagogias, outros caminhos e outras verdades para seguir, em prol do desenvolvimento das comunidades locais no Amazonas.

As práticas pedagógicas em espaços não formais

Compreender a sala de aula como um espaço correto para o processo de ensino-aprendizagem é bastante tradicional e excludente, afinal o ensino pode ser realizado em diversos ambientes. Pois, ocorre com frequência que a sala de aula acaba realocando o aluno como um agente passivo, tratando-o como uma tábula rasa “sobre o qual se pode imprimir o que se quer” (LOCKE, 1986, p. 18).

É importante avaliar o potencial que existem em ambientes não formais para práticas pedagógicas, justifica-se esse trabalho de acordo com a reflexão de Andrade e Terán (2020) que evidencia a importância de pesquisas voltados para a formação inicial de professores e discussões referentes à prática escolar em ambientes fora da sala de aula.

Santos e Cunha (2018) refletem sobre a não necessidade de ambientes escolares tradicionais para que o processo de ensino aprendizagem seja bem-sucedido:

[...] como o local/ambiente (físico ou virtual) potencialmente estruturado (com artefatos e proposta didática explícita ou implícita) para o ato educativo intencional mediado (ou em colaboração) com a possibilidade da mediação de um formador responsável aos aprendizes (escolares ou não), sendo que este responsável não está necessariamente vinculado à instituição ao qual realiza a visita (se for o caso de espaço institucional) para desenvolver o processo de ensino e aprendizagem (SANTOS; CUNHA, 2018, p.161).

Dessa maneira, Jacobucci (2018), evidencia que se deve pensar em ambientes de aprendizagem que ultrapassem os muros da escola, ou seja, ambientes ao ar livre como parques, praças e locais que fujam do tradicional, sendo alternativas eficientes que favorecem as práticas pedagógicas dos professores. Além disso, é preciso à compreensão de que ambientes não institucionalizados podem ser ótimas opções para o processo de ensino-aprendizagem.

Sendo assim, quando se estuda sobre espaços não formais, percebe-se que existem muitas lacunas. Portanto, esse estudo reitera e evidencia que é preciso uma maior valorização de atividades e investigações nesses espaços, especialmente no estado do Amazonas, por ter uma abundância e diversidade em fauna e flora, que se destacam no cenário nacional e até internacional.

Ainda no que tange os espaços não formais, Vieira (2018), faz um contraste entre as escolas públicas do Amazonas e as escolas ribeirinhas, trazendo a tona que mesmo dentro da cidade com aparente maior segmento e investimento público, as escolas encontram-se sucateadas e sem recursos audiovisuais que estimulem o processo de aprendizagem nas crianças, portanto, no caso da escola ribeirinha é

inteiramente possível que os estimulantes de estudos possam ser a natureza, a biodiversidade amazônica e os elementos que a compõe.

Todavia, vale destacar que o ensino em espaços não formais não declara a ação como sendo simplista ou “menos trabalhoso”, pelo contrário, para a realização de tais atividades o educador precisa pensar e planejar ações focais com o objetivo da comunidade, tais ações devem contextualizar com base nas vivências sociais e realidade local das crianças.

A caracterização do ambiente que vivem as crianças ribeirinhas

Nas práticas insurgentes, o processo de escolarização das crianças ribeirinhas ocorre no contexto do seu ambiente natural. Ou seja, interagindo com a natureza, com as crianças e com os adultos daquela região. Nesse sentido, o ensino deve ser levando em conta esses alunos como protagonistas e precursores daquela realidade local que é apenas um recorte do grande contexto amazônico (COELHO, 2020).

Os elementos naturais que compõem o cenário amazônico é um fator que deve ser levado em conta, são as árvores, os rios, os animais, entre outros. E tratando-se de crianças, elas gostam de brincar e utilizam desses elementos para se divertir, como é o caso da água. As águas são um meio que as crianças usam para brincar, cultivar o lazer ao lado de outras crianças e da família, além disso, são modos de se constituírem sujeitos amazônidas e claro, habitantes de comunidades ribeirinhas (COELHO, 2020).

Além disso, a água tem várias funções nas comunidades, por exemplo, serve de pano de fundo para uma transposição didática eficiente dos professores. Por exemplo, em uma disciplina da área de ciências é possível usar os rios e lagos como exemplos práticos para a compreensão da teoria, assuntos como: economia da água, composição da água, como se deve usar adequadamente a água para o consumo de alimentos, entre outros.

Dessa forma, notadamente as crianças se influenciam positivamente da água, mas a comunidade como um todo também, por exemplo: a navegação marítima das comunidades, a roça, a pesca para o consumo familiar, o uso da água no ambiente doméstico para

lavar roupas, limpar a casa e também o uso para hidratar plantas e animais domesticados (COELHO, 2020).

Nesse sentido, a concepção é de que os conhecimentos prévios das crianças são sumariamente importantes, pois, assim como a água, outros elementos conseguem contextualizar esse todo que é a vida da criança. Contrapondo a ideia de Locke (1986) que retrata o aluno como uma tábula rasa, pois, as crianças já são conhecedoras do contexto que estão inseridas.

Nesse mesmo raciocínio, Freire (1997) traz a ideia de que os alunos chegam na escola com uma grande experiência gerado pelo contexto da cotidianidade, ou seja, este autor enfatiza e evidencia que os espaços não formais de ensino são geradores de conhecimento, que podem ser denominados de conhecimentos prévios. No trecho a seguir Coelho (2020, p. 153) no relato de Educando 1, diz assim:

Eu gosto de fazer casa. Eu ajudo meu avô. Eu e meu avô nós derruba a casa e faz outra casa nova. Eu carrego tábua e martelo com prego. Ah! Eu carrego listão e ferro. Eu tenho dois quartos (COELHO, 2020, p. 153).

Coelho (2020), ressalta a palavra “avô” nesse texto. Ou seja, traz a tona a ideia de repasse de conhecimento através da oralidade, o que remete a um estilo de aprendizagem rudimentar que foi registrada nas épocas remotas, mas não menos importante, que é a cultura quando é repassada oralmente dos mais antigos para os mais novos, gerando um espaço de aprendizagem importante e ativo na região amazônica.

Dessa forma, ainda nesse pensamento Neto e Filho (2017) chamou esse conjunto de processo de hominização, humanização e singularização, pois envolve uma multiplicidade de elementos sobre as quais as crianças desenvolvem suas relações socioespaciais que tem como pano de fundo a constituição das crianças amazônidas ribeirinhas e todas as estruturas que envolvem a sua convivência.

Sendo assim, este capítulo é para destacar as reflexões de diversos autores sobre o contexto que vivem as crianças, bem como todo o processo elementar de ofícios das comunidades ribeirinhas nos rios e nas matas. Nessa direção, Coelho (2020) destaca que as casas das crianças são margeadas pelas águas (na enchente) e pelas

terras (na vazante) por estarem em terras de várzea, por isso sabem nadar cedo, sabem lidar com os perigos.

Sendo assim, Charlot (2019) reflete que as águas também re-fletem a vida social das crianças e da comunidade, pois estabelecem contato com a natureza, dessa maneira, as crianças desse contexto ribeirinho vão se tornando membros da espécie humana (homini-zação), constroem relações sociais de existência (humanização) e se tornam seres humanos singulares (singularização).

Metodologia

A pesquisa realizada neste trabalho pode ser classificada como revisão de literatura qualitativa e descritiva inerente à temática proposta para o estudo, alinhados com o tema sobre as práticas pedagógicas em espaços não formais com crianças ribeirinhas na Amazônia às insurgências decolonias. Dessa forma, as fontes de pesquisa que foram utilizadas para dar embasamento à tese foram publicadas dentro do período dos últimos 5 (cinco) anos.

Os locais de busca são: artigos científicos, livros de autores renomados e sites educacionais relacionados ao assunto, são eles: google acadêmico, Portal da Capes, SciELO e Academia.edu. Assim, para encontrar dados e informações para a pesquisa foram estabelecidas como palavras-chave os seguintes termos: Amazonas; Espaços não formais; Práticas Pedagógicas;

Sendo assim, o termo metodologia significa o tipo de pesquisa selecionado para o desenvolvimento de um trabalho acadêmico, além de ser uma disciplina que estuda os métodos ela é considerada também uma forma de levar a pesquisa para o ensino de ciência e arte. (GIL, 2008).

O trabalho quanto aos objetivos metodológicos baseou-se na revisão de literatura qualitativa e descritiva, onde almeja-se proporcionar maior familiaridade com o problema, envolvendo levantamento bibliográfico, comparação entre fontes e bases teóricas de outros artigos que seguem o tema sobre as práticas pedagógicas em espaços não formais.

A revisão de literatura é o mesmo que levantamento teórico ou bibliográfico, a qual pode ser realizada em periódicos, sites, arti-

gos científicos, artigo de jornais, livros ou em outras fontes. Boccato (2018, p.266) esclarece que:

A pesquisa bibliográfica busca a solução de um problema (hipótese) por meio de referências teóricas publicadas, analisando e discutindo as várias contribuições científicas. Esse modelo de pesquisa traz elementos para o conhecimento sobre o que foi pesquisado, sobre como foi tratado o assunto na literatura científica. (BOCCATO, 2018).

Nesse processo, foram encontrados 30 (trinta), onde a metade foi descartada por se tratar de material muito antigo. Os 18 (dezoito) restantes tratavam de artigos publicados mais recentemente, entretanto alguns artigos mais antigos foram também utilizados por conter conteúdos de grande importância, especialmente no âmbito da metodologia e as bases teóricas.

Conclusão

Este trabalho observou que os espaços não formais contribuem para ampliar as aprendizagens a partir do contexto amazônico, isto deve-se pelo fato de que o contexto de vivência das crianças dentro da comunidade que é parte de um grande conhecimento local que pode ser elaborado e apoiado pelos professores e pela gestão escolar, através de projetos e atividades locais.

Além disso, no bojo das insurgências decolonias as práticas pedagógicas em espaços não formais contribuem significativamente no processo de desconstrução do sistema dominante europeu que contribui para uma ideologia que não preza pela sustentabilidade e pela educação ambiental das comunidades, gerando ainda mais problemas ambientais e cosmovisões deturpadas com relação ao ecossistema natural amazônico.

Nesse sentido, percebeu-se que o currículo deve ter como foco a educação ambiental, pois configura essas crianças como seres humanos integrais, inseridos em uma comunidade diversificada, ou seja, a ideia de que a criança deve ser motivada e amplificada nas suas experiências atreladas aos saberes amazônicos, sempre valorizando e projetando novas ideias e propostas para o crescimento local com foco no qualitativo.

Além disso, o objetivo desse capítulo foi de analisar as contribuições de práticas pedagógicas em espaços não formais com crianças ribeirinhas na Amazônia às insurgências pedagógicas decoloniais, conclui-se, portanto, que é de grande relevância essa prática pedagógica tanto para as crianças ribeirinhas quanto para a comunidade em geral, como forma de superação e ensino da verdade sobre seus antepassados para as futuras gerações.

Essa investigação não pretende ser conclusiva, mas pretende-se evidenciar lacunas essenciais para novos estudos que abracem esse questionamento sempre visando o que realmente é melhor para a comunidade escolar na Amazônia, além disso, constatou-se nos estudos que o sistema educacional não tem um foco claro de um projeto curricular que projete a sustentabilidade em detrimento ao caminho da autodestruição humana que somente cresce na Amazônia, transparecendo em formas de desmatamentos e não valorização dos povos ribeirinhos.

Referências

ANDRADE, A. N. de; TERÁN, A. F. ensino de ciências, envolvendo práticas pedagógicas, no Lago do Sacado, Ipixuna, AM. **REAMEC - Rede Amazônica de Educação em Ciências e Matemática**, [S. l.], v. 8, n. 3, p. 752-765, 2020. Disponível em: <<https://periodicoscientificos.ufmt.br/ojs/index.php/reamec/article/view/10316>> Acesso em: 26 Jun. 2023.

ARROYO, Miguel. **Outros sujeitos, outras pedagogias**. RJ: Vozes, 2018.

BOCCATO, V. R. C. **Metodologia da pesquisa bibliográfica na área odontológica e o artigo científico como forma de comunicação**. Rev. Odontol. Univ. Cidade São Paulo, São Paulo, v. 18, n. 3, p. 265-274, 2018.

Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Brasília, DF: Presidente da República, [2016]. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: 26 Jun. 2023.

COELHO, Maria Auxiliadora dos Santos. **Práticas pedagógicas de**

professores do multisseriado na tríplice fronteira Amazônica Brasil - Peru-Colômbia: um olhar decolonial na educação ribeirinha. 2020. 203f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Pará, Belém, 2020. Disponível em: <http://ppgedufpa.com.br/arquivos/File/mariaauxiliadora.pdf>. Acesso em: 26 jun. 2023.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria.** Porto Alegre: Artes Médicas, 2019.

DUSSEL, Enrique. **La Pedagogía Latinoamericana.** Bogotá: Editorial Nueva América, 1980.

DUSSEL, Enrique. **El encubrimiento del otro: hacia El origen del mito de la modernidad.** 2. ed. México: Editorial Cambio XXI, 1994.

DUSSEL, Enrique. **Filosofías del Sur: descolonización y transmodernidad.** Ciudad de México: AKAL, 2018.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa.** 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

JACOBUCCI, D.F.C. Contribuição dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica. **Revista em Expansão**, n. 7, p. 57–66, 2018.

LOCKE, John. **Pensamientos sobre la educación.** Traducción Rafaela Lasolita. Madri – España: ACAL, 1986.

LEFF, E. **Discursos Sustentáveis.** Tradução Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2019.

MIGNOLO, Walter. **La opción de-colonial: desprendimiento y apertura. Un manifiesto y un caso.** Tabula Rasa. Bogotá - Colombia, n.8, p. 243-281, jan./jun. 2018. Disponível em: <<http://www.revista-tabularasa.org/numero-8/mignolo1.pdf>.> Acesso em: 26 Jun. 2023.

OLIVEIRA NETO, Adolfo da Costa; SOBREIRO FILHO, José. **Aprendizagem territorial na Amazônia ribeirinha: primeiras aproximações.** In: SOUZA, Dayana Viviany Silva; VASCONCELOS, Maria Eliane de Oliveira; HAGE, Salomão Antônio Mufarrej (org.). *Povos Ribeirinhos da Amazônia: educação e pesquisa em diálogo.*

Curitiba: CRV, 2017. p. 147-164. *na Amazônia*. Curitiba: CRV, 2021. p. 161-174.

SANTOS, S. C. S; CUNHA, M. B. da. A pesquisa em espaços de educação não formal em ciências na Região Norte: o caso do Bosque da Ciência. **Amazônia – Revista de Educação em Ciências e Matemáticas**, v.14, n. 32, p.160-173, 2018.

VIEIRA, V. **Análise de espaços não-formais e sua contribuição para o ensino de ciências**, Tese de Doutorado, IBqM, UFRJ. 2018.

A Amazônia Ausente no Ensino Médio

Daniele Severo da Silva
Lediane Fani Felzke

Introdução

Este capítulo apresentará uma breve reflexão a respeito do processo de ensino-aprendizagem desenvolvido pelas práticas da Sociologia. A disciplina de Sociologia é obrigatória junto aos componentes curriculares trabalhados no Ensino Médio, no entanto percebemos, a partir de análise documental, que os ementários acabam por não considerar as características e diversidades amazônicas. Esta pesquisa foi desenvolvida pensando em uma Sociologia que emerge das questões sociais da cidade de Porto Velho- RO, inscrita na Amazônia - e onde se encontra parte da Amazônia - e suas eventuais inserções no processo de construção simbólica e cultural dos povos que a habitam.

Tendo em perspectiva que as sociedades amazônicas são um mosaico multicultural, temos que realizar a referida reflexão contrapondo os objetivos coletivos que formam essas sociedades aos desdobramentos dos empreendimentos realizados, como por exemplo, as construções de usinas hidrelétricas, que ideologicamente pregam proporcionar desenvolvimento social de forma integradora. Desse modo, percebemos que se faz necessário mensurar os modelos interpretativos das diversidades existentes, levando em consideração e respeitando a subjetivação das culturas da/na Amazônia.

O método utilizado para a construção e o desenvolvimento deste trabalho foi o levantamento de referenciais teóricos do qual se formulou este estudo, bem como a realização de análise documental. As intenções reflexivas propostas até aqui, foram desenvolvidas à luz de teorias que buscaram compreender as relações coloniais, não apenas concernentes à perspectiva do eurocentrismo, mas sobretudo sob o ponto de vista dos povos tradicionais, potencializando a problematização que cada grupo, dentro de seus respectivos interesses, apresenta. No entanto, como aponta Germano (2013, p. 21):

Por sua vez, no tocante ao mundo colonial, a ação de uma epistemologia da força, portanto, silenciou ou exterminou experiên-

cias e saberes das populações não europeias, produzindo, como testemunho Las Casas (1984), tanto o genocídio, como o epistêmico, a violência epistêmica e, por extensão, a injustiça cognitiva. Tal fato configura a produção de inferioridade também no campo simbólico. (...)

As práticas colonizadoras corroboraram para uma invisibilidade de diversos atores sociais, como migrantes, indígenas, entre outros, inclusive dentro das próprias instituições sociais. Neste segmento, temos a Escola e o os currículos elaborados para serem trabalhados no sentido de contribuir para a formação epistemológica dos estudantes. A Sociologia atua enquanto disciplina que age na dinâmica formativa do aluno, e ao observarmos a sua aplicabilidade detectamos uma problemática em sua gênese curricular, uma vez que o ementário analisado, em certa medida, contempla a prática colonizadora citada nas reflexões de Germano (2013). Esta pontuação é evidenciada quando buscamos conectar a proposta do plano de curso e suas referências, e não logramos êxito, resultando na impossibilidade de uma análise específica de conjuntura, uma vez que o referencial teórico contempla em sua maioria textos clássicos de uma Sociologia Eurocêntrica. Dessa forma, a Amazônia, que é rica por contemplar diversos povos e culturas, acaba sendo silenciada pela estrutura curricular trabalhada em parte de Rondônia, não sendo agregados os diversos saberes, autores que vivenciam, experienciam e pesquisam este vasto território.

É importante percebermos como foram estabelecidos os contatos com os povos que habitam o território brasileiro e suas decorrências. Em resumo, no âmbito histórico, podemos pontuar interações que acabavam por explorar os povos tradicionais, não apenas indígenas, mas também os pretos e os ribeirinhos, por exemplo. Neste sentido, podemos observar que desde as primeiras interações sociais, as comunidades tradicionais sofreram de forma intensa, sendo por diversas vezes colocadas como sociedades/grupos inferiores quando comparados aos europeus.

Na contemporaneidade, evidenciamos grupos sendo marginalizados socialmente, e quando contrapomos esta questão conflituosa ao modo como é abordada em sala, nos deparamos com certa invisibilidade no sentido curricular, uma vez que não são evidenciadas nas referências sociológicas disponíveis nos ementários, confor-

me pontuamos, já que estas são predominantemente voltadas para as teorias clássicas. Percebemos uma prática de colonização do saber no aspecto documental, e este estudo visa insurgir reflexões necessárias, que evidenciem grupos sociais que resistem à dominação, conforme aponta Santos (2022, p.61) “A diversidade dos grupos sociais que resistem à dominação é tão vasta quanto os saberes que estes geram”. Temos uma sociedade amazônida rica em saberes que necessitam resistir e buscar espaços dentro de todas as estruturas da sociedade, para que deste território seja retratada de forma mais fidedigna, contemplando os mais variados saberes existentes.

Sociologia e as realidades amazônicas: um estudo junto à capital de Porto Velho - RO

A Amazônia é espaço de diversos agrupamentos sociais, caracterizados por culturas e socialidades variadas. Neste extenso territorial localiza-se a cidade de Porto Velho, situada no estado de Rondônia. Nesta seção, alguns temas que caracterizam o meio social da referida cidade serão pontuados, bem como autores que nos ajudam a compreender a realidade à luz de suas reflexões e construções epistemológicas.

Nesse sentido, é necessário ressaltarmos que representantes de Estado apresentam projetos, que em sua base ideológica, expõem uma possibilidade de avanço e/ou desenvolvimento do território amazônida. Um dos questionamentos apontados nesta proposição é que nem sempre é realizado um processo de estudo e avaliação junto ao território e aos que nele residem; outro ponto a ser pautado é referente aos projetos, que em suas vias de execução acabam por não dialogar com os elementos apresentados em suas bases ideológicas. Isso pode ser detectado quando analisamos as mídias digitais, e detectamos as diversas denúncias e pedidos de ajuda registrados pelos povos indígenas, ribeirinhos, quilombolas, entre outros.

Normalmente, têm-se reclamações por parte daqueles que residem no campo, por exemplo, onde muitos acabam sendo usurpados de seus territórios, passando a residir em áreas urbanas. As referidas colocações giram em torno dos conflitos emergidos nesses territórios, que podem ser exemplificados por diversas violações

existentes, como: mineração ilegal, inserção de madeireiros em áreas protegidas, entre outras violências.

Isso nos leva a refletir que, empreendimentos são pensados (na perspectiva governamental) com vistas a possibilitar o giro econômico e o desenvolvimento da região, mas não são pautados os impactos gerados para aqueles que habitam e circundam tais territórios, ou quando são, não ocorrem em sua concretude. Conforme apresenta Garzon (2019), ao realizar uma reflexão sociológica sobre as barragens hidrelétricas Santo Antônio e Jirau, ambas construídas no estado de Rondônia, o que temos é um cenário desastroso, pois,

Os grandes barramentos hidrelétricos determinaram uma intervenção homogênea no rio Madeira, inviabilizando a pesca, agricultura de várzea, a silvicultura, o transporte de pequenas embarcações, vedando um conjunto de manifestações socioculturais próprias às comunidades ribeirinhas. O cenário desastroso dessas intervenções, naquilo que seria a metodologia-padrão de socialização dos prejuízos, é mais que fonte originária e adicional de rentabilidade. Oferece também um entramado para a vigência de formas expandidas de controle biopolítico sobre os atingidos. Ribeirinho, pescador, coletador, agricultor familiar, antes condição potencialmente titular de direitos, decai, no pós-desastre, para a condição de flagelado à mercê de políticas emergenciais e assistenciais, quando muito. Maneira cômoda para os causadores e beneficiados de última instância de apagar evidências de crimes sociais e ambientais perpetrados

As relações hegemônicas de poder operam controlando os corpos dos sujeitos envolvidos. Ao tratarmos da biopolítica podemos perceber esse exercício em diversos setores, onde determinados grupos se sobrepõem a outros. No caso da construção das hidrelétricas, essa problemática é ainda mais arriscada, pois afeta os envolvidos no que tange às suas necessidades básicas, ameaçando até mesmo a sobrevivência dos povos, principalmente, no sentido da identidade ribeirinha e culturas indígenas.

A construção das usinas hidrelétricas de energia, em Porto Velho-RO, proporcionou diversos impactos que acarretaram na expulsão desses grupos sociais da Amazônia. Conforme aponta Sassen (2016), tais dinâmicas são sentidas de forma brutal. Os impactos proporcionados pelas UHEs, deixaram muitos ribeirinhos e povos indígenas desterritorializados. Nessa perspectiva, é relevante enten-

der que as relações entre povos tradicionais e seus respectivos territórios diferem das interações entre não indígenas.

Quando falamos nas inter-relações entre comunidades e espaços que ocupam, temos a necessidade de falar de culturas e visões socio cosmológicas, para então compreendermos que os valores estabelecidos são diferenciados, mas possíveis de serem compreendidos, principalmente quando praticamos o relativismo cultural. Cabe ressaltar que a realidade da Amazônia apresenta muitos povos sendo “expulsos” de seus territórios, uma vez que estão em constante ameaças e violações dos seus direitos.

O estado de Rondônia também foi marcado pela presença de migrantes haitianos que vieram para o Brasil com o intuito de lutar pela sobrevivência, uma vez que ficaram sem moradias e trabalhos no Haiti, após o terremoto ocorrido em seu território (2010). Diante do cenário de desastre, ocorreu o processo migratório, conforme apresenta Baeninger, Cotinguiba & Cotinguiba (2017, p. 2-3),

A capital de Rondônia passava por um processo de mudança no início da imigração haitiana, em 2011, especialmente pela construção das usinas hidrelétricas na calha do Rio Madeira. A cidade tem passado por algumas mudanças na utilização do seu espaço do ponto de vista imobiliário, com a construção de alguns prédios nas regiões norte e noroeste de seu espaço urbano. No mesmo período, outras áreas das cidades se tornaram lugares com concentração de imigrantes haitianos, como nos bairros Agenor de Carvalho, Liberdade e Nova Porto Velho, ambos próximos à rodoviária, por meio da locação de imóveis para moradia - geralmente em grupos de 3, 4 ou 5 pessoas em uma casa - e da formação de igrejas. Das 4 “igrejas haitianas” de Porto Velho, 3 estão nos bairros Agenor de Carvalho, Nova Porto e Liberdade.

Pode-se observar uma transformação no espaço urbano de Porto Velho. A partir do excerto acima, podemos pontuar transformações ocorridas em diversos seguimentos da cidade, indo para além do campo do trabalho. É necessário ressaltar que as transformações evidenciadas no estudo se dão, não apenas pela presença de novos sujeitos na Capital, mas também pelo desenvolvimento da obra das hidrelétricas, que dentre vários setores influenciaram na especulação imobiliária. Em paralelo a todo o exposto, tivemos os bairros sendo ocupados por novos moradores vindos do Haiti, estes tiveram que

lutar arduamente pela sobrevivência. Em contrapartida, as políticas pensadas para atender esse público acabaram por não serem suficientes, houve um inchaço no espaço urbano e evidenciou-se muitos migrantes transitando em busca de empregos. Tivemos como desdobramentos, estigmas, perseguições e violações de direitos que foram lançadas em função das acentuadas correntes migratórias ocorridas em Porto Velho.

Na expectativa de condições melhores de sobrevivência, observamos a cidade enquanto um espaço de esperança para os olhos de quem a ocupa por necessidade advinda de desastres, e também por aqueles que acabam por serem expulsos de seus territórios, como supracitado. A partir desses recortes conflituosos, cabe refletirmos: como trabalhá-los em sala de aula? De imediato, nos ocorre que a disciplina de Sociologia agrega essa responsabilidade. Por essa razão, temos a necessidade de descolonizar os currículos que acabam desconsiderando os diversos saberes amazônicos, que resistem mesmo com as dimensões do capitalismo, do colonialismo e das práticas patriarcais que sempre estão conectadas e corroborando para as marginalidades existentes.

Quando refletimos em torno dos impactos pelos quais as comunidades passam em relação aos megaempreendimentos, precisamos ampliar a nossa visão, no sentido de considerar os desdobramentos para todos os envolvidos. De tal modo, compreendemos que a cidade, em algumas ocasiões, acaba por ser espaço de fuga, indígenas por vezes precisam deixar os territórios originários, que possuem sentidos e valores associados diretamente às suas culturas, por conta das práticas violentas ocasionadas pelas grandes obras, canceladas por decisões políticas. A cidade seria dessa forma o espaço acolhedor? Como o espaço urbano recebe esses indivíduos, dotados de saberes, suas construções e socialidades, acabam não sendo contempladas pelas instituições.

A escola, por exemplo, aplica os seus componentes curriculares sem ter compreensão profunda do público que alcança. Estas práticas podem ocorrer por conta do enraizamento colonizador do saber, o indivíduo que adentra ao ambiente educacional escolar acaba por ter que se habituar aos padrões e regimentos que lhes são exigidos e aplicados. Neste segmento, continuaremos nossa construção visando com que os estudantes ampliem suas habilidades analíticas

e detectem estes sujeitos na cidade, no espaço onde transitam, tendo a instituição escola como exemplo, e fazendo uma autoanálise de como veem e percebem essas dinâmicas sociais, ocorridas no espaço urbano.

Essa construção exposta, que dispõe de uma breve reflexão, girou em torno de conflitos que são apresentados a partir das relações sociais e contatos entre representantes governamentais, povos tradicionais, ribeirinhos, indígenas, imigrantes, entre outros. Vale ressaltar que esses apontamentos caracterizam as relações diversas (políticas, econômicas e culturais) no âmbito da Capital de Porto Velho-RO. Contudo, temos a necessidade de pensar sugestões que apontem para uma diluição destas práticas colonizadoras.

Sociologia no ensino médio: inclusão e aplicabilidade

Para darmos continuidade ao processo reflexivo que estamos construindo, é necessário ressaltarmos o que pode ter colaborado para certa fragilidade sociológica, mas também ressaltarmos as possibilidades de alcances sociais. A contextualização teórica que segue apresenta a Sociologia no Ensino Médio, tendo por base a importância que este componente curricular tem para a formação dos estudantes de Ensino Médio Integrado, bem como os principais problemas que pudemos identificar, por meio dos estudos teóricos realizados, em relação à consolidação dessa disciplina nas matrizes curriculares desse nível de ensino. Conforme exposto, faremos uma construção à luz das referências e documentos disponibilizados.

Ao longo das nossas reflexões, pudemos perceber dois aspectos fundamentais referentes à importância da Sociologia para os estudantes de Ensino Médio Integrado, sendo eles:

- O desenvolvimento do senso crítico desses estudantes; e
- O aprimoramento da sua formação enquanto pessoa, e, por conseguinte, enquanto cidadãos, bem como o desenvolvimento de suas habilidades à luz de uma Sociologia Amazônica.

Ambos os aspectos se encontram vinculados, na medida em que os estudos possibilitados pela Sociologia permitem que os estudantes do Ensino Médio compreendam de modo mais aprofundado

os fatores que os levam a serem o que são, e, assim, permitindo que os mesmos possam intervir de modo mais efetivo sobre a realidade que lhes circunda.

Ainda que possua essa importância, a disciplina de Sociologia, historicamente, enfrentado grandes problemas para ser incluída nos currículos do Ensino Médio.

O aspecto fundamental desses problemas refere-se à sua intermitência nas matrizes curriculares, ou seja, ao fato de que, de um modo geral, ela não tende a ser pensada enquanto um elemento permanente destas matrizes, tendo havido momentos em que ela é posta como disciplina obrigatória, outros como optativa, e outros em que nem mesmo contempla os currículos.

Atualmente, a disciplina encontra-se nas matrizes curriculares do Ensino Médio como disciplina obrigatória, por força da Lei Nº 11.684 de 2008, conforme apresentamos em outro momento. Ainda assim, foi necessário um considerável percurso para que a referida condição pudesse ser alcançada.

É possível observar que os problemas referentes à inclusão da Sociologia nos currículos do Ensino Médio, o que inclui o Ensino Médio integrado (em outros momentos também denominado Escola Secundária), encontram-se fortemente vinculados às questões políticas e sociais brasileiras, de um modo geral, e, de modo mais específico, à inserção da própria disciplina de Sociologia no contexto dos estudos científicos no Brasil e a perspectiva que os centros de poder por vezes desenvolvem em relação a ela.

A partir de Fernandes (1976), em conjunto com Moraes (*ibid.*), é possível observar que, inicialmente, as relações de poder no Brasil, fundadas em uma sociedade senhorial e escravocrata, em meados do século XIX, não permitiam, de um modo geral, o florescimento de disciplinas que eventualmente viessem a retirar de perspectiva determinados elementos que serviam de apoio ideológico para a manutenção das relações sociais e políticas que então caracterizavam o país. Tais elementos referiam-se ao fato de que as instituições, de um modo geral, e, mais especificamente, os órgãos do Estado, eram considerados como elementos sagrados deste mundo.

Como consequência, autoridades eclesiásticas e bacharéis em Direito eram considerados, por excelência, os grandes detentores do

saber, contribuindo, assim, para a conservação das relações de poder então existentes. Outro elemento que serve para apoiar a manutenção destas relações, é o fato de que, de um modo geral, os grandes senhores tinham o costume de manter, nos aparelhos do Estado, pessoas de sua confiança, de modo que a sua atuação pudesse se dar de acordo com os interesses destes senhores.

Esse quadro vai mudar, ao menos em certa medida, a partir da ocorrência de determinadas transformações, na forma de organização do Estado brasileiro. Isso faz com que passem a ingressar, em funções estatais, pessoas não vinculadas aos grandes senhores de terras, o que, por sua vez, faz com que a própria atuação estatal vá sofrendo determinadas transformações no sentido de um distanciamento dos interesses diretos desses senhores, o que termina sendo uma condição para o afloramento do estudo mais sistemático de outras disciplinas, além do Direito e da Teologia, dentre as quais a Sociologia.

Como consequência desse processo, temos o início das discussões acerca da inclusão da disciplina nos currículos da então denominada Escola Secundária e outros níveis de ensino.

É de se observar que, ainda que tenha ocorrido essa discussão e inclusive a inserção da disciplina nos currículos, houve também um retrocesso, expresso na Reforma Capanema e períodos posteriores, sobretudo na ditadura militar, em cujo contexto a Sociologia foi posta em uma condição de considerável marginalização, conforme é possível observar nos argumentos de Moraes (*ibid.*).

A retomada das discussões e ações referentes à inclusão da disciplina de Sociologia nas matrizes curriculares do Ensino Médio, podem ser consideradas como um fato relativamente recente, sendo que, de acordo com Moraes (*ibid.*), passa a se dar, ao menos para o Estado de São Paulo, em meados da década de 1980, ainda que seja possível observar alguns avanços e retrocessos nesta questão. Conforme apontado, a disciplina veio a ser tornada efetivamente obrigatória apenas ao ano de 2008, por meio da Lei Nº 11684.

Em 2008, a Sociologia torna-se efetiva enquanto disciplina nos componentes curriculares. Embora seja um avanço, temos na contemporaneidade planos de ensino que não agregam as realidades que caracterizam os espaços sociais onde os mesmos são aplicados.

Estamos deixando de incluir os diversos cientistas que a Amazônia contempla, conforme aponta Krenak (2020, p.63-4)

Há muito tempo não existe alguém que pense com a liberdade do que aprendemos a chamar de cientista. Acabaram os cientistas. Toda pessoa que seja capaz de trazer uma inovação nos processos que conhecemos é capturada pela máquina de fazer coisas, da mercadoria.

Os estudos sociológicos podem colaborar no sentido de apresentar as diversidades culturais existentes, onde podem e devem ser exauridos diversos saberes, e, dessa forma, sendo um contraponto em relação à práxis colonizada do saber existente, que em parte de sua prática atua no sentido de formar sujeitos para compor a engrenagem social que movimenta a produção de mercadoria. Conscientizar os indivíduos que vivem na Amazônia em relação à relevância dos seus papéis sociais e conhecimentos apreendidos, é parte do processo ensino-aprendizagem da didática sociológica. Essa conscientização visa colaborar para a construção de um pensamento crítico, apontando as realidades e problemáticas existentes, mas evidenciando as possibilidades de transformações e necessidade de contemplação de saberes de todos os agentes abraçados pelas dinâmicas culturais. Para tanto, um dos caminhos é agregar os olhares estudantis sobre o ambiente social que são envolvidos, bem como colaborar para que estes se vejam enquanto sujeitos críticos que podem tecer reflexões argumentativas em torno das temáticas sociológicas, incluindo seus próprios espaços territoriais.

Amazônia: multiculturas e suas interações

Percebemos que a Amazônia possui culturas diversas, o que evidencia resistência por parte dos povos que nela habitam, já que não os identificamos no que tange à representatividade em todos os setores sociais. Nessa perspectiva, refletimos em torno das referências disponibilizadas nos ementários sociológicos, que em predominância contemplam bibliografias clássicas, e conseqüentemente acabam por colaborar para a invisibilidade de povos que não têm domínio hegemônico nas relações de poder. Ao passo que circunda-

mos e vivemos em prol de uma sociedade que gira em torno do consumo de bens, da mercadoria, os povos tradicionais que possuem suas cosmologias acabam sendo imbuídos nesta engrenagem capitalista. Tomando como exemplo a dinâmica interativa entre indígenas e não indígenas, percebemos uma relação etnocêntrica provida do colonizador, como demonstra Silva (1988, p. 7), que há, no entanto, diferenças entre as culturas. Como compreendê-las? A tendência universal parece ser a de cada povo apreciar as outras culturas em comparação com a sua própria. Nesta dinâmica, povos com menor domínio nas cadeias decisivas no que tange à regulamentação das interações sociais acabarão recaindo na invisibilidade.

Quando pensamos na conjuntura educacional, observamos os currículos disponíveis para aplicação, e identificamos as problemáticas expostas no decorrer desse estudo, nos direcionando a pensar que é imprescindível a compreensão histórica das dinâmicas dos contatos estabelecidos entre os povos; percebemos o europeu sentindo-se sempre superior e como exemplo e modelo de sociedade. De que forma temas como esse são retratados (ou se não são) em sala de aula? Esses temas possibilitam compreender as dinâmicas de invisibilidades existentes? Nesse contexto, temos o exemplo dos povos indígenas que eram vistos como grupos selvagens, inferiores, como objetos que contribuiriam apenas para o avanço e desenvolvimentos dos senhores que aqui se instalaram, não com a intenção de povoar ou habitar, uma vez que aqui já se encontravam os indígenas, mas com metas de se manterem líderes sociais, econômicos e políticos, enriquecendo e dominando os povos existentes dentro e fora de seus espaços geográficos. Como percebemos por meio do registro realizado por Ribeiro (1993, p.61):

De um lado, o colono, querendo pôr os braços índios a produzir o que os enricasse, ajudados por curas regulares dispostos a sacramentar a cidade terrena, dando a Deus o que é de Deus e ao rei o que ele reclamava. Foi um desastre, mesmo onde as missões se implantaram produtivas e até rentáveis para a própria Coroa - como ocorreu com as dos Sete Povos, no Sul, e ao norte, na missão tardia da Amazônia - prevaleceu a vontade do colono, que via nos índios a força de trabalho de que necessitava para prosperar.

Cabe ressaltar que os contatos estabelecidos geravam uma série de instabilidades dentro dos grupos que aqui habitavam, uma vez

que até por meio das missões que se estabeleceram, percebemos intenções colonizadoras em suas ações e suas consequências desastrosas genocidas e etnocidas, por parte de colonizadores. Estas evidências, nos translada a refletir sobre a necessidade de incluir referências que caracterizem os povos amazônicos. A Sociologia, por meio de seus métodos de estudo e pesquisa, pode retratá-los, apontando o histórico de resistências e tentativas de inclusão e reconhecimento social. Ao observarmos e mentários de Sociologia e não questionarmos o referencial teórico, somos deslocados para a reflexão realizada por Krenak (2020, p.57), que diz “talvez estejamos muito condicionados a uma ideia de ser humano e a um tipo de existência.” Temos que desconstruir a ideia de currículo enraizado, podemos transformá-lo, compreendendo referências que apontem as mais variadas socialidades e povos existentes.

Em relação à ocupação do estado de Rondônia, Santos (2014, p.197) aponta que é necessário discutir

(...) o processo de colonização do estado de Rondônia e seus impactos sobre cultura e modo de vida das populações indígenas. De modo que o conjunto das iniciativas públicas e privadas adotadas para colonizar a região e as diferentes estratégias submetem as populações tradicionais e provocaram um efeito funesto sobre a cultura e seu modo vida. (SANTOS, 2014, 197).

No entanto, para chegarmos a essa reflexão e conseguirmos realizar uma conexão entre os dois pontos: colonização e cultura, faz-se necessário refletirmos em torno desses temas, uma vez que atuam no modo operante das relações sociais. O processo de colonização, vestindo o discurso do desenvolvimento, ganha força na Amazônia, em específico em Rondônia, na década de 1970, o que não implica dizer que o processo não tenha ocorrido/iniciado anteriormente, no entanto, os registros eram em pequena escala. Santos (2014, p. 198-9) nos diz que:

A reprodução sistemática, durante duas décadas, da mesma estratégia de colonização, evidencia que tantos as iniciativas públicas quanto os projetos privados de colonização tinham como o primeiro objetivo a ‘liberação’ da área e a disponibilização das terras para a implantação de um modelo agropastoril extensivo. As consequências advindas desse modelo econômico não pode-

riam ser outras senão a desestruturação das culturas indígenas, a perda dos territórios tradicionais e a inviabilização do seu modo de vida e de subsistência.

Aqui cabe destacar intenções que se voltam para atender aos interesses daqueles que formam os grupos pertencentes aos colonizadores, que vão para além das relações indígenas. Esses interesses são trabalhados de forma velada, mas seus resultados são totalmente violentos e intervencionistas no modo de vida dos povos tradicionais, ribeirinhos e minorias sociais. Os coletivos envolvidos nas dinâmicas exploratórias, muitas vezes “invisíveis”, acabam sofrendo influência dos grupos dominantes forçada e, por vezes, obtendo invasão em sua cultura por conta desta relação de sobreposição de uma sociedade ou coletivo a outra/outro. Tomando mais uma vez como exemplo, a sociedade urbana, onde habitam em boa parte não indígenas, sempre subjugando a cultura indígena e seus modelos de sociedade, os colocando por vezes como entraves ao desenvolvimento. Esta reflexão nos leva a um caminho, como as lutas dos coletivos sem visibilidade podem ser trabalhadas junto à instituição escolar? Apontar as construções culturais, práticas de resistências e conectar as socialidades dos estudantes, evidenciando suas autonomias e os saberes que possuem, certamente é uma das possibilidades que pode ser explorada pelo ensino sociológico.

As relações entre os povos são complexas e de difícil entendimento, posto que permeadas por diferentes interesses, processos políticos, significados e possibilidades conjunturais, passíveis de entendimento, apenas a partir de muita acuidade no olhar daqueles/as que se dispõem a deslindar os caminhos das culturas e dos contatos culturais. No entanto, como aponta Junqueira (2008, p.17):

Não é fácil estabelecer as causas específicas da diversidade. Cada cultura afirma-se como melhor, como a “verdadeira” expressão de humanidade, desqualificando as demais, que não passa, no seu modo de ver, de imperfeitas, primárias; quando não, selvagens e bárbaras.(...)

Se todos os modelos de sociedade respeitassem a alteridade, os coletivos que passam por invisibilidades não teriam caído em vastos massacres. No entanto, como já exposto nesse trabalho há exis-

tência de uma diversidade de culturas e povos, e na prática o que percebemos é que desde os primeiros contatos estabelecidos, desde a chegada dos lusitanos a terras que posteriormente denominada Brasil, culturas europeias se colocam enquanto modelos de desenvolvimento e superioridade, e caracterizam a cultura indígena como selvagem, e sociedades que devem ser desenvolvidas. Esse contato tem como resultado um massacre, de forma violenta aos ameríndios. E esta predominância colonizadora acaba por ser evidenciada dentro das estruturas educacionais por meio dos currículos.

As questões destacadas nos direcionam a pensar na significância das diversas singularidades culturais se unirem e lutarem, por meio de preservação de direitos, principalmente na década de 1970, quando iniciam lutas para que sejam construídas escolas com modelos que respeitem suas particularidades culturais. Tal medida faz com que além da manutenção da cultura, também conheça os meios percorridos pelos colonizadores, possibilitando-os caminhos para construção de seus próprios discursos, suas memórias

O ensino de Sociologia e sua aplicabilidade junto ao Ensino Técnico Integrado ao Ensino Médio

Os documentos analisados para esse estudo foram as ementas de Sociologia dos primeiros anos nos Projetos Pedagógicos de Curso (PPC) do curso Técnico em Informática Integrado ao Ensino Médio do IFRO. Tais ementas apresentam as bases sociológicas clássicas, transitando pelos processos sociais decorrentes dos fatos sociais ocorridos. Um dos pontos apresentados junto ao ementário é em relação ao estudo sobre a base econômica da sociedade e as mudanças sociais, bem como seus desdobramentos. Há proposições reflexivas em torno das políticas de inclusão e preconceito nas relações de gênero. No entanto, percebemos a necessidade de especificar a realidade da Amazônia e possibilitar o conhecimento teórico por meio de referências que trabalhem as realidades existentes. Quando nos deparamos com o referencial teórico evidenciamos uma problemática, não há a existência de referências que possibilitem debates embasados, que incluam e problematizem as existências amazônicas. O referencial teórico apresentado transita em torno dos clás-

sicos da sociologia e de teóricos que apresentam uma Sociologia de forma geral e não específica, que é justamente a necessidade dos estudantes da região amazônica. Dessa forma, detectamos que as referências disponíveis no plano estudado precisam ser repensadas, no sentido de as obras transitarem em torno das bases sociológicas e antropológicas que caracterizem a região de estudo, uma vez que não contemplar referências que tematizam o território amazônico no ementário acabam por fragilizar o alcance da prática sociológica em sala de aula.

Procura-se nessa discussão indagar ao leitor sobre a busca de compreender essas diversidades culturais com seus múltiplos significados. Pensando nesses universos com a análise de contextos distintos ao nosso sob a perspectiva do outro. Ao considerarmos o que expomos nos escritos mencionados, percebemos que essas distinções podem contribuir para a falta de visibilidade de alguns coletivos, mas é um elemento que contribui para a luta pela resistência, intensificando a necessidade de se ter respeito à alteridade e, consequentemente, não caracterizando como inferiores modelos de sociedade que não coloca a dimensão “econômica” enquanto elemento central de suas relações coletivas.

Os discursos constituintes das sociedades dominantes apontam para a ideia de que há povos inferiores e selvagens, discurso este que se encontra engendrado na massa da sociedade e faz com que muitas relações de hostilidades acabem por serem difundidas. Este processo surge no contexto de formação ou, como aponta Germano (2013, p. 01), “constituição do sistema-mundo moderno, das descobertas imperiais e das formações de mundos coloniais e pós-coloniais. (...)”. Referindo-se, desse modo, à imposição de uma sociedade enquanto superior as outras, com práticas eurocêntricas, buscando sempre relações baseadas na supremacia econômica, política e cultural.

Considerações Finais

É necessário refletir em torno do alcance que podemos realizar ao trabalharmos uma aula de Sociologia. A Amazônia exige ser refletida de uma forma com a qual os estudantes se percebam parte

dela. Para tanto, os conflitos envolvendo diversos segmentos sociais, incluindo os povos indígenas, devem ser retratados, relatando as diversas socialidades. De modo que, um referencial teórico que embasa os pareceres dos estudantes é extrema necessidade. Detectamos também uma formação em torno de Direitos, Movimentos Sociais e Mudanças Sociais, construções estas que necessitam ser dialogadas em sala de aula, à luz das experiências e visões estudantis.

Acreditamos na relevância do trabalho da disciplina de Sociologia, principalmente se em suas atuações práticas considerarmos as diversidades e culturas existentes, que caracterizam, e ao mesmo tempo diferenciam uma sociedade das demais. Nesse espectro, trouxemos a Amazônia, que necessita de uma construção analítica reflexiva que considere suas diversidades. Dessa forma, referências amazônicas são mais que necessárias para construirmos uma configuração mais justa e adequada dentro e fora dos contextos escolares.

Referências

BAENINGER, R. COTINGUIBA, G. C. COTINGUIBA, M. L. P. **Haitianos na Amazônia – pessoas em trânsito para uma cidade em transformação socioespacial: um estudo de caso em Porto Velho.** São Paulo: 2017. Disponível em <http://www.adaltech.com.br/anais/sociologia2017/resumos/PDF-eposter-trab-aceito-0752-1.pdf>. Acesso em 13 de maio de 2022.

FERNANDES, F. **A Sociologia no Brasil: contribuição para o estudo de sua formação e desenvolvimento.** Petrópolis, Vozes, 1976.

KRENAK, A. **Ideias para adiar o fim do mundo.** 2ª ed. São Paulo: Companhia da Letras, 2020.

RIBEIRO, D. **Os Índios e a Civilização: A Integração Das Populações Indígenas No Brasil Moderno.** 6ª. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.

GARZON, L.F.N. **Hidrelétricas no rio Madeira: desastre como meta e norma.** Revista Científica Foz, v. 2, p. 120-142, 2019. Disponível em https://redib.org/Record/oai_articulo3366682-hidrel%C3%A9tricas-rio-madeira-desastre-como-meta-e-norma Acesso 01 jan 2022.

GERMANO, JW. **O Clássico e o emergente: descolonização do co-**

nhecimento e epistemologias do sul. In: Seminário Nacional de Pesquisa em Enfermagem, 17, 2013 jun 3-5. Anais. Natal: Associação Brasileira de Enfermagem – Seção Rio Grande do Norte, 2013.

SANTOS, B. D. S. **Descolonizar:** abrindo a história do presente. Belo Horizonte, MG: Autêntica Editora; São Paulo, SP: Boitempo, 2022.

SANTOS, V. S. S. **O Processo de ocupação de Rondônia e o impacto sobre as culturas indígenas.** ISSN: 1982-3916, ITABAIANA: GEPIADDE, Ano 08, Volume 16 | jul./dez. de 2014. Disponível em: <http://seer.ufs.br/index.php/forumidentidades/article/viewFile/4267/3544> acesso em 03 de Ago de 2016.

SASSEN, S. **Expulsões:** brutalidade e complexidade na economia global. 1ª ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2016.

SILVA, A. L. D. Índios. São Paulo: Ática, 1988.

Menstruação: Tabu, Mito e Educação

Eduardo Costa Caldeira

Lediane Fani Felzke

Introdução

Entender e falar sobre menstruação é algo extremamente complicado, pois o tema é tido como um tabu, independente da cultura que esteja envolvida. Cercada destes tabus, uma série de mitos envolvendo a menstruação também são colocados em pauta. Seja para a menina, desde muito nova, passando pela menarca ou até mesmo em sua vida adulta, o tema aqui tratado é visto como um assunto espinhoso e difícil de abordar nas conversas, mesmos que mais veladas, da rotina destas mulheres.

O material sobre essa temática, tem em sua grande maioria, origem em revistas não acadêmicas, jornais ou documentários, pois o material acadêmico sobre o tema não é tão vasto como deveria. Após algumas pesquisas a bases de dados acadêmicos, é possível observar que na Educação Profissional e Tecnológica (ETP) não se encontram materiais específico para este tema, e debruçar sobre esse tema é algo necessário. O *locus* em que esta pesquisa é feita está inserida na Amazônia Ocidental e o grupo focal são as alunas do Instituto Federal de Rondônia no Campus Ariquemes.

Quando analisamos a realidade da Amazônia brasileira para além dos seus vastos recursos naturais, os quais têm sido alvo constante de interesse mundial, nos deparamos com graves problemas sociais vivenciados por sua população, dentre os quais se destacam: o desmatamento desenfreado, os conflitos contra indígenas e agrários, como também o trabalho precarizado e informal – o qual não raro se concretiza em condições análogas à escravidão e está ainda presente na região. Questões sobre a saúde e qualidade de vida das mulheres não estão entre os assuntos mais discutidos e pensar em políticas públicas que contemplem esse grupo se fazem extremamente urgentes.

De acordo com o estudo “Pobreza Menstrual no Brasil: desigualdade e violações de direitos” (2021), 713 mil meninas vivem

sem acesso a banheiro ou chuveiro em seu domicílio e mais de 4 milhões não têm acesso a itens mínimos de cuidados menstruais nas escolas. A pobreza menstrual é caracterizada pela falta de acesso a recursos, infraestrutura e até conhecimento por parte de pessoas que menstruam para cuidados envolvendo a própria menstruação; e afeta brasileiras que vivem em condições de pobreza e situação de vulnerabilidade em contextos urbanos e rurais, por vezes sem acesso a serviços de saneamento básico, recursos para higiene e conhecimento mínimo do corpo. Os resultados demonstram negligência e falta de acesso a direitos em boa parte do país.

Milhares de mulheres jovens e adolescentes sofrem rotineiramente adversidades quando em seu período menstrual, essas adversidades se encontram inclusive nas escolas públicas. Nestas instituições, muitas vezes, existe uma precariedade dos banheiros e não há um programa de educação menstrual. Um programa assim possibilitaria às mulheres maior conhecimento sobre seu corpo e sobre a higiene adequada no período menstrual.

Ao questionar sobre o acesso das mulheres amazônicas às políticas públicas, por exemplo, estamos lidando diretamente com questões que podem incidir no desenvolvimento local. Alguns exemplos poderiam ser destacados: quando a mulher tem acesso aos serviços públicos de saúde, ela passa a ter mais qualidade de vida; quando a mulher tem a possibilidade de fazer cursos técnicos, pode resultar em geração de renda própria; ou quando a mulher pode denunciar uma violência doméstica em uma delegacia especializada da mulher e passa a se sentir mais segura em sua cidade.

Assim, não causa surpresa saber que, ainda de acordo com a pesquisa, 10% das meninas em idade escolar deixam de ir à escola em algum momento, quando estão no período menstrual. O absentismo ocorre, também, por dificuldades em lidar com sintomas relacionados à menstruação, como cólica e dor de cabeça. O desconhecimento acerca do funcionamento e da anatomia do próprio corpo, os tabus e a falta de acesso aos serviços de saúde dificultam a identificação de condições e doenças relacionadas à menstruação, como endometriose, cujo diagnóstico muitas vezes demora anos para ser feito.

Menstruação: mitos e implicações na EPT

Menarca

Segundo Tsukamoto e Nunomura (2003) a vida é um processo dinâmico de constantes mudanças em que os indivíduos passam por diferentes etapas, manifestadas por meio de alterações das características físicas, biológicas e psicossociais até alcançarem um estado maduro.

A adolescência é o período de transição entre infância e idade adulta. É nessa fase que ocorre o desenvolvimento humano principalmente nas meninas com as transformações e formações biológicas além das psicopatias atípicas. A vida adolescente é uma fase caracterizada por inter-relações entre as várias dimensões orgânica, psicoemocional e sociocultural traduzidas especificamente por diferentes sociedades e culturas. Ao mesmo tempo, é delimitada pela faixa etária que vai dos 10 aos 19 anos de idade (BRÊTAS, *et al*, 2021).

De acordo com Tavares, *et al* (2000) a menarca, primeira menstruação, é um indicador de maturação no desenvolvimento da mulher. A menarca é o mais claro indicador de maturação sexual nas mulheres e é um processo natural resultante da maturação do primeiro óvulo (célula reprodutora feminina). Esse óvulo se desprende do ovário, fazendo um caminho pela trompa de Falópio chegando ao útero (órgão do aparelho reprodutor feminino). É, por meio das contrações do músculo uterino, o óvulo se desintegra acompanhado de resíduos do material menstruo, esse resíduo se dissolve e desce pelo canal da vagina, chegando à vulva, onde se apresenta na forma de um fio de sangue.

Nas mulheres, a sequência de eventos que caracteriza a puberdade abrange o desenvolvimento das gônadas, dos órgãos sexuais e das características sexuais secundárias, em especial, da mama (telarca), pelos pubianos (pubarca) e a ocorrência da primeira menstruação (menarca)(4). Dentre esses eventos, a menarca é o fenômeno mais representativo e de mais fácil determinação, constituindo um importante indicador da maturação sexual, especialmente em estudos históricos e/ou retrospectivos. (CARVALHO, FARIAS, GUERRA-JUNIOR, 2007, p.77)

De acordo com vários estudos pode-se observar que a média de idade para a menarca pode variar conforme a vulnerabilidade e

com o país. Segundo Conforme a Organização Mundial da Saúde no Brasil a idade para a menarca aparece em adolescente de 12,2 anos para as adolescentes que possuem vida econômica mais confortável, enquanto entre aquelas mais pobres foi de 12,8 anos. A idade da menarca tem sido estudada por vários pesquisadores sempre levando em consideração diferentes características como raça, etnia e aspectos genéticos (ARAÚJO, 2006)

Ainda de acordo com Araújo (2006) entender a idade da menarca significa compreender que ela é influenciada por diferentes variáveis, tais como, biológicas, socioeconômicas, atividade físicas, dietas. Muitos especialistas da OMS em 1995 descrevem essas variações de idade na menarca com resultados das diferenças genéticas e ambientais, diferenças entre grupos rurais e urbanos ou até mesmo entre meninas pobres em situações de abandono e esses fatores estão ligados a saúde como nutrição, higiene, atenção de saúde e outras.

Essa maturação biológica chega mais cedo na vida de uns e mais tarde para outros. Uma criança pode estar numa mesma idade cronológica que outra, porém em outra idade biológica, pois existem variações individuais significativas quanto à época em que um nível de maturação é atingido. (BORGES E SCHWARZTBACH, 2003.p.16)

Para Borges e Schwarztbach (2003), para as adolescentes a menarca é tida como um evento bastante significativo na vida da mulher, ao mesmo tempo cheio de dúvidas e incertezas, muitas vezes por falta de informação ou orientação, pois é nesse período que é caracterizado pelo início da vida reprodutiva envolvendo grandes transformações, sejam elas somáticas, metabólicas, neuromotoras e psicossociais na vida dessas adolescentes.

Tabus Acerca da Menstruação

A relação da mulher com seu ciclo menstrual atravessa barreiras culturais, já que a menstruação é envolta de mitos e tabus. Segundo o dicionário Cegalla (2016, p.846), tabu é a “proibição convencional imposta por tradição ou costume” ou, ainda, “aquilo que a sociedade considera como tradição intocável ou imutável” ou

uma “crença”. Discutir esse tema é dar visibilidade a um assunto que permanece sendo constrangedor para muitas mulheres de diferentes gerações, que ocupam distintos espaços na sociedade. Em diferentes sociedades como os *aleutas*, os *persas* e os *egípcios*, desde a infância é imposto um silenciamento às mulheres quando o assunto é menstruação. Desse modo deixa-se de ensinar para essas meninas o processo de transformação de seu corpo e como lidar com esse período menstrual, principalmente na menarca (SOUZA, 2017).

Ainda em dias atuais pode-se observar um enorme bloqueio ao falar desse tema, mesmo com avanço da medicina e com as orientações de que a menstruação constitui uma função fisiológica natural da mulher. A ideia de que o sangue menstrual é algo “sujo” ou “contaminante” - algo a ser negado e evitado - tem raízes muito antigas, e está presente de diferentes formas, de forma consistente, em diversas culturas. Por isso, diante de tantos mitos e tabus, as meninas desde cedo crescem com várias dúvidas acerca do seu processo menstrual. Segundo Feix:

A própria Bíblia traz a associação do sangue menstrual à contaminação e impureza em diversos versículos, como é possível observar no Levítico, 15:9: ‘Quando uma mulher tiver fluxo de sangue que sai do corpo, a impureza da sua menstruação durará sete dias, e quem nela tocar ficará impuro até à tarde’ (FEIX, 2018, p.13).

Segundo Pereira, *et al* (2014), muitos hábitos e costumes relacionados acerca do período menstrual são cultivados desde cedo pelos povos indígenas. Estes costumes são identificados desde restrições alimentares como “não chupar cana, não comer alguns tipos de peixe, carne de porco e ovo”, e restrições relacionadas às atividades diárias como “não fazer comida, não sair de casa, não carregar peso na cabeça” essas mulheres indígenas no seu período menstrual devem também evitar ter cheiro da menstruação e outras pessoas perceberem, por isso “ficam fechadas em quartos sobre os cuidados da mãe, tomando ervas e banho da cintura para baixo”. Os rituais que permeiam o período menstrual da mulher indígena podem ser observados em diversos povos. Um desses rituais é a reclusão da menina logo após a primeira menstruação, que é uma fase de preparação para a vida adulta, muito comum entre os povos xinguanos.

Entre os indígenas da etnia Karipuna do Amapá as concepções acerca da menstruação também estão ligados a vários mitos locais.

As *jonfi* e as *fam* Karipuna (meninas e mulheres) possuem concepções e práticas particulares com relação ao sangue menstrual, que, em patuá, se chama *djispoze*. Ele é um fluido demarcador dos limites do corpo, das fases da vida e dos comportamentos, além de ser considerado uma substância perigosa para as *jonfi* e *fam*, se elas se encontram em certas condições e/ou locais. As *jonfi* e *fam* menstruadas não podem ir a lugares como rios, lagos, igarapés, olhos d'água, matas, cavernas e roças, pois corre-se o risco de a *jonfi* ou a *fam* ser enfeitiçada por algum *karuãna* ou bicho que habite o local. Quem menstrua expele uma substância perigosa e deve reclusões. O sangue menstrual, quando fora do corpo, é atrativo em certos contextos e, em outros, é repulsivo para os encantados. Por vezes, tais seres prejudicam quem produz dito fluido corporal, logo, as *jonfi* e *fam*, em certas situações, são vistas como “culpadas” por esses seres fazerem mal, ainda que não tenham a intenção de utilizar o *djispoze* com o fim de causar dano. Portanto, para se evitar tais inconvenientes, as *jonfi* e *fam*, quando menstruadas, devem se resguardar e evitar estar em certos lugares que, em outras épocas, podem frequentar sem que haja implicações negativas. (SOARES, 2019, p.06).

Os diferentes conhecimentos praticados durante o período menstrual são cultivados por diferentes povos com diferentes culturas. Entre os *Ramkokamekra Canela*, quando a mulher entra no seu ciclo menstrual, seu marido é obrigado a cumprir o resguardo menstrual juntamente com a mulher e ambos são proibidos de consumir alimentos considerados fontes potenciais de poluição. Entre esses alimentos se destacam principalmente as caças veado, caititu, peba, entre tantas outras. Durante tal período, a alimentação se restringe apenas a fava, mandioca, feijão, farinha e principalmente arroz. Segundo a crença, estes alimentos são considerados “bons”, por ser não poluentes, e por esse motivo tornam a mulher mais bonita (BARROS 2014.p.21)

Barros (2014) ressalta ainda que são várias as proibições durante o período menstrual que vão desde restrições comportamentais muitos rigorosas. Ao entrar no seu período menstrual essa mulher uma vez isolada não deve ter contato com homens ou crianças, pois na sua cultura quando está no seu ciclo menstrual uma vez tendo contato com homens ou crianças pode enfraquecê-los, impedindo-

-os de realizar suas atividades diárias principalmente se os mesmos forem pajés ou corredores de tora. A quebra desse resguardo irá gerar sonolência, fadiga, mal-estar.

No candomblé, o sangue está associado a diferentes significados e também vinculado a impurezas, durante seu período menstrual as mulheres são proibidas de realizas várias funções dentre elas, participar ou realizar rituais em espaços sagrado, preparar alimentos ofertados aos Santos ou até mesmo entrar na cozinha do ilê. Por outro lado, esse sangue menstrual que desgasta o axé, também é considerado fertilidade, “somente quem pode sangrar pode ter filhos”. A fertilidade enquanto poder feminino de gerar filhos é dada por Oxum, “Orixá da beleza do amor e mãe fecunda que Olórun abençoou” (GAMA, 2009, p.79).

A iabassê não pode cozinhar os pratos das divindades quando está menstruada; a iaô não poderá, também, ser possuída quanto estiver nesse estado e, se alguma mulher menstruada penetrar no santuário no decorrer da festa, imediatamente os tambores desafinam; finalmente, as iniciadas não chegam ao grau supremo de ialorixá senão quando, segundo a expressão popular, tornaram-se homens, isto e depois da menopausa (GAMA, 2009, p.79).

Na Índia o maior tabu dos pais é falar sobre menstruação, trata-se de um tema pouco conhecido ou ignorado pela população. A menstruação no país e vista com uma doença. Pouco se vê falar sobre tal assunto, pois quando tratado gera vergonha e embaraço. Os homens negam conhecer o assunto e as crenças religiosas do país afirmam que mulheres nesse período se tornam impuras não podendo professar sua fé ou sequer adentrar em templos. Muitas mulheres no país enfrentam diariamente uma luta silenciosa contra a estigmatização de seus corpos e vidas onde são orientadas a retiraram seu útero sem necessidade podendo trazer problemas ginecológicos futuros. Muitas dessas mulheres, principalmente as que trabalham em canaviais durante seu período menstrual, utilizam pedaços de tecidos, papelão, miolo de pão, para estancar o fluxo sanguíneo (PAPLOWSKI e ZEIFERT, 2015)

Em diversas sociedades, a menstruação é considerada impura, vergonhosa e, muitas vezes, dotada de mistérios, magias e crenças. Estes tabus acerca do período menstrual da mulher forçam um si-

lencio para essas meninas desde cedo, causando transtornos psicológicos. A ideia de que a menstruação não dever ser discutida gera muitas dúvidas e desinformação e, aos poucos, essas meninas vão desenvolvendo conflitos internos, como medo, autoconhecimento do seu corpo, baixa estima, ou até mesmo uma imagem corporal negativa. Essa dificuldade de dialogar sobre tal assunto torna essas meninas com discursos e comportamentos negativos a respeito da menstruação (FEIX, 2018)

Pobreza Menstrual

Em maio de 2021 a UNICEF lançou o relatório “A Pobreza Menstrual no Brasil Desigualdade e Violação de Direitos”, jogando luz a um problema que em muito tem sido debatido em veículos de imprensa como: Revista Vogue, Fantástico, Revista Ponte, entre outros. Neste relatório pode-se ver que a UNICEF considera a pobreza menstrual um fenômeno complexo, multidimensional e transdisciplinar caracterizado principalmente pelos seguintes pilares: falta de acesso a produtos adequados para o cuidado da higiene menstrual tais como absorventes descartáveis, absorventes de tecido reutilizáveis coletores menstruais descartáveis ou reutilizáveis, calcinhas menstruais, além de papel higiênico e sabonete, entre outros.

Segundo Cavalcante (2020), é necessário reconhecer a menstruação como um direito da pessoa humana. Toda mulher tem direito a uma menstruação digna assegurada por direito reconhecido em lei. Essa escassez de acolhimento, produtos adequados, questões estruturais como a ausência de banheiros seguros e em bom estado de conservação, saneamento básico, água encanada e esgotamento sanitário, coleta de lixo, traz à tona a discussão acerca desse tema a fim de assegurar para essas mulheres seus direitos.

Menstruação e Vida Escolar

Atualmente, a escola tem sido vista como um local privilegiado de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes. Essa inclusão de orientação sexual na escola justifica-se pelo grande crescimento de casos de gravidez entre

adolescentes, disseminação de doenças sexualmente transmitidas e a falta de orientações principalmente para as meninas na menarca (primeira menstruação) (ALTMANN, 2003).

Tegegne e Sisay (2014) informam que cerca de uma em cada dez meninas africanas em idade escolar não frequentou a escola durante a menstruação ou desistiu. Este absenteísmo se dá por vários motivos, tais como, falta de higiene nos banheiros escolares ou até mesmo banheiros separados com instalação para as meninas, falta de iluminação adequada para a troca de absorvente, em alguns casos falta local para descarte adequado do material sujo, obrigando essas meninas a carregarem para casas absorventes usados. Relacionado a isso, as meninas também mencionam a dificuldade de assistir as aulas durante o período menstrual, por medo do absorvente não ser seguro e manchar a roupa e os meninos do sexo masculino verem. Também problemas relacionados a dor ou cólicas, tudo isso favorece para a desistência dessas meninas na escola e prejudicam seus aprendizados.

Para Souza e Crisostimo (2008) a escola tem muito a oferecer para essas meninas que quase sempre não estão preparadas para a menarca. Muitas vezes elas buscam explicações na escola, trocando informações com as amigas. Observa-se que muitas dessas meninas não têm apoio em casa ou se sentem com vergonha ao falar da sua menstruação. Isso gera um desconforto psicológico e emocional dificultando a concentração e prejudicando o rendimento escolar. Pra mim também foi... Foi difícil. Aprendi as coisas com as minhas colegas de escola, e quando eu menstruei, pra mim foi... horrível. Eu percebi que tava manchando; aí cheguei da escola, trocava de calcinha, e trocava de calcinha, e a minha mãe nem pra vir falar comigo... Chegando a noite é que ela percebeu alguma coisa, né? Daí ela (...) pôs lá perto da cama o modess, nem falou nada. (...) Até hoje (...) a gente é super fechada uma com a outra. (...) Não dá pra engolir, né? Às vezes eu (...) quero ajudar ela, mas depois eu falo: 'Eu aprendi com a vida, ela aprende!' (AMARAL, 2009, p.58).

De acordo com Brêtas et al, (2021) é de extrema importância a inserção de projetos que visam desconstruir concepções, mitos e tabus sobre as questões da menarca. Desconstruir estes preconceitos familiares sociais passados de geração em geração acerca da menstruação é fundamental; para permitir a essas meninas um ciclo menstrual menos sofrível e com suporte familiar e social.

No momento ainda não aconteceu comigo, mas estou fazendo

tratamento. Eu acho que a menstruação na mulher é muito marcante, porque ela fica pronta para gerar uma nova vida. Eu faço tratamento hormonal para isso. A menstruação eu aguardo com ansiedade, a médica disse que o tratamento está terminando. Nossa! Estou só esperando, pois será um acontecimento de muita felicidade (S1, 14 anos) (BRETAS et al, 2021, p.252).

A presença de irregularidade menstrual é bastante comum na adolescência. Estes distúrbios menstruais podem variar desde síndrome dos ovários policísticos, oligomenorreia, alterações importantes de humor, de comportamento, de socialização e de relacionamento familiar; descuido e desinteresse com as vestimentas próprias e higiene pessoal, e queda de rendimento escolar, por isso se faz necessário uma melhor educação menstrual e uma melhor preparação dessas meninas para a vivenciarem essas experiências (CUNHA, 2013).

Segundo Roriz (2017) outro distúrbio muito comum provocado pelo processo menstrual e a Síndrome da Tensão Pré-Menstrual (STPM), também conhecida como tensão pré-menstrual (TPM), essa fase antecede a menstruação provocando na mulher uma série de sintomas, que variam desde físicos, emocionais, hormonais e alimentares. A mudança de humor é a principal característica dessa síndrome deixando a mulher irritada ao ponto de não querer contato com ninguém. Algumas meninas durante (TPM) relatam fadiga, depressão e inchaço nos seios. Essas alterações são justificadas pelo aumento dos níveis de progesterona que está relacionada com as alterações no sistema nervoso central.

Compreender essas irregularidades e o processo menstrual dessas meninas é de extrema importância uma vez que, se elas não têm acesso a um bom acolhimento, com orientações adequadas e apoio de seus familiares, uma educação continuada se fez necessária para que o número de absenteísmo escolar diminua. Faz-se necessário que essas meninas se sintam acolhidas no âmbito escolar e todos possam aprender a respeitar e compreendê-las durante o ciclo menstrual, período esse que é cheio de dúvidas, angústias e incertezas, tornando esse processo menos sofrível (UNICEF, 2020).

Bem Estar das Alunas eaAs Bases Teóricas Da Ept

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) sempre foi marcada pela fragmentação histórica da sociedade brasileira, proporcionando uma formação baseada na condição econômica dos alunos. Os mais favorecidos economicamente estão preparados para estudar em um nível superior, como ingressar na universidade e posteriormente em cargos de chefia, bem como os que ocupam cargos mais pobres, trabalhando em funções de trabalhador. Hoje, vários autores (CIAVATTA, 2005; FRIGOTTO, 2005; RAMOS, 2008, 2010; SAVIANI, 2007) propõem estudos que enfatizam a educação única e não dual, para aqueles que não gozam de privilégios de classe social e proporcionam aos alunos a capacidade de compor força de trabalho no mundo atual. Este é um importante avanço em termos de educação para a formação do ser humano, com uma visão holística e integral e que desempenha diversas funções no mercado (SILVA, 2018).

A combinação da educação profissional e técnica com o ensino médio pode proporcionar educação abrangente. Esta é uma missão. No sentido de superar a dicotomia do trabalho. O trabalho é visto nestes contextos como um princípio educativo. Trabalho manual/intelectual, formando pessoas que podem ser líderes e cidadãos (SILVA, 2018).

No momento atual observa-se um aparente consenso dos atores sociais quanto à importância da EPT para o desenvolvimento do país. Porém, existem divergências profundas tanto em relação ao significado do desenvolvimento quanto ao papel desempenhado pela EPT nesse processo. Em relação ao desenvolvimento, explicitam-se a rejeição aos modelos tradicionais, excludentes e não sustentáveis social e ambientalmente, que envolvem concentração de renda e submissão à divisão internacional do trabalho; a dilapidação da força de trabalho e das riquezas naturais; e a competição, promoção do individualismo e destruição dos valores das culturas populares (PACHECO, 2012, p. 56; 57).

Segundo Ciavatta (2014), a formação integrada significa mais do que apenas um elo entre o ensino médio e a educação profissional. É tentar resgatar os conceitos de educação politécnica, educação omnilateral e escola unitária, portanto, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo social

brasileiro e com a estrutura e divisão das classes sociais, e em defesa da democracia e da escola pública. Ou seja, não se trata somente de integrar um ao outro, mais sim de construir o ensino médio como num processo formativo que integre as dimensões estruturantes da vida, trabalho, ciências e cultura.

Segundo Rodrigues (2005) a concepção de educação politécnica, principalmente em sua dimensão infraestrutural, define-se na luta pela liberdade no trabalho, na medida em que busca métodos de reconstrução da identidade do trabalhador com o produto de seu trabalho, por meio da mediação da compreensão totalizante do processo de trabalho.

Esse tipo de compreensão abrir-lhe-ia caminho para uma atuação mais ampla, propiciada pela polivalência, no processo de produção da existência. Politécnica pressupõe, assim, domínio teórico-prático do processo de trabalho. Em suma, o que a concepção politécnica de educação propõe, em sua dimensão infraestrutural, é a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, as quais apontem para uma reapropriação do domínio do trabalho (RODRIGUES, 2005, p. 272).

Em suma, o que a concepção politécnica de educação propõe, em sua dimensão infraestrutural, é a identificação de estratégias de formação humana, com base nos modernos processos de trabalho, as quais apontem para uma reapropriação do domínio de uma educação omnilateral (SILVA, 2018).

A reunificação das dimensões humana-manual-intelectual leva à superação da unilateralidade. Portanto, a formação deve ser orientada para a combinação ciência e produção, superar o modelo educacional criado para a classe dominante, que não favorece a formação subordinada da classe produtiva, e inserir o trabalho como princípio educativo no ambiente escolar (SILVA, 2018).

De acordo com Estrela (2013), a formação integral das pessoas deve ser um projeto de ação educativa. Combinar planejamento escolar e treinamento de professores visando a libertação individual e coletiva. Integrar o treinamento com formação omnilateral completa é atualizado para “certo grau de maturidade e criatividade intelectual e prática, bem como certa orientação e autonomia e iniciativa”

(ESTRELA, 2013, p. 10336). A Rede Federal de Ensino visa oferecer formação profissional voltada para a educação cívica, promove a autonomia intelectual e o pensamento crítico e vincula a teoria à prática. É um promotor indispensável da educação para a emancipação para a concretização desse ideal.

Diante desse achado, observa-se que para exequibilidade de uma educação integral, omnilateral, é necessário esclarecer o currículo, as disciplinas, as atividades extracurriculares e pensar sobre os problemas de forma abrangente. Isso significa que há contribuições teóricas relevantes e indiscutíveis. Porém, para que sejam eficazes, é necessário estabelecer mecanismos para que esse tipo de educação seja possível de ser alcançada. O trabalho educativo e a educação omnilateral oferecem possibilidades ao homem para pensar, ser, agir, fazer, para transformar a realidade objetiva (ESTRELA, 2013).

A possibilidade de uma educação omnilateral Como princípio educativo, oportuniza ao ser humano a produção da sua própria existência, do conhecimento e amplia a possibilidade de formar jovens capazes de lidar com o avanço da ciência e da tecnologia e de prepará-los para se situar no mundo e de participar de forma proativa na sociedade e no mundo do trabalho. (ESTRELA, 2013, p. 10137).

Observa-se que os conhecimentos sobre a EPT, presentes na cultura escolar, poderão contribuir para uma identidade mais forte dos servidores dos Institutos Federais, a fim de contribuir para uma prática pedagógica mais moderna e possibilitando aos alunos um conhecimento acerca do trabalho, como princípio educativo, pelo respeito às diversidades, associando assim os princípios do SUS: Universalidade, Equidade, Integralidade, Descentralização, Regionalização e Hierarquização e Participação da comunidade, almejando uma formação unitária e integral, que só é possível se os servidores estiverem alinhados com os princípios norteadores da EPT (MARTINS, 2019).

Para Matta (2007) definir e descrever os princípios e diretrizes do sistema de saúde brasileiro, o SUS, não é tarefa das mais simples, esses princípios são as bases para o funcionamento e organização do SUS, esse sistema reafirma os direitos conquistados pelo povo Brasileiro. Os princípios são resultantes de um processo político e que

expressa concepções sobre saúde e doença, direitos sociais, gestão, e relações entre as esferas de governo do país, para uma promoção e recuperação a saúde.

De acordo com Matta (2007) fica claro que o a constituição do SUS da lei 8080/2000 é um marco histórico, não se trata apenas de uma reformulação do setor da saúde mais sim de projeto e políticas públicas, igualitárias e democráticas para a sociedade, forçando a discutir a integralidade como princípio do SUS. No sentido do planejamento em saúde, na formulação de políticas pautadas na atenção integral. No sentido das relações entre trabalho, educação e saúde, na formação e gestão do trabalho em saúde.

A promoção da saúde evidencia desafios teóricos e estratégicos para o desenvolvimento da Saúde Pública como os compromissos firmados na V Conferência Internacional de Promoção da Saúde, realizada no México, em 2000, onde se discutiu que é necessário quebrar essas barreiras e construir a integralidade em toda a sua complexidade e singularidade social e individual. Mais do que isto, a definição de ações voltadas para a promoção da saúde, embora tenha um componente regulatório, devem ser mais indutoras e estar a serviço do desenvolvimento humano e do processo de emancipação da nação (BRASIL, 2002).

Promover saúde é educar para a autonomia como construído por Paulo Freire, é tocar nas diferentes dimensões humanas, é considerar a afetividade, a amorosidade e a capacidade criadora e a busca da felicidade como igualmente relevantes e como indissociáveis das demais dimensões. Por isso, a promoção da saúde é vivencial e é colada ao sentido de viver e aos saberes acumulados tanto pela ciência quanto pelas tradições culturais locais e universais (BRASIL, 2002, p.13).

Não obstante, é pertinente repensar a Educação Profissional e Tecnológica como princípio de trabalho técnico somado à formação integral, à ciência e à tecnologia. Uma articulação política inovadora é a expansão da rede de Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, contribuindo com a qualificação humana e para o trabalho, como educação pública, gratuita e de qualidade, atuando em prol das demandas sociais e do desenvolvimento regional. Entretanto, neste redesenho social, econômico e político há uma preocupa-

ção em relação à sua consolidação e fortalecimento (LORENZET, ANDREOLLA, PALUDO, 2020).

Considerações Finais

Com pouco dinheiro para comprar produtos básicos de sobrevivência, as adolescentes são os alvos mais vulneráveis à ansiedade menstrual. Eles sofrem de dois fatores: a falta de consciência da importância da higiene menstrual para nossa saúde e depender dos pais e parentes para comprar absorventes para nós acaba entrando na lista da desordem doméstica.

Segundo dados das Nações Unidas, 1 em cada 10 meninas em todo o mundo falta à escola durante a menstruação. No Brasil, esse número é ainda maior. Um em cada quatro alunos já abandonou a escola porque não tem guardanapo. Dado o quão hostil o ambiente escolar pode ser para estudantes menstruadas, a opção de ficar em casa é justificada. Por ainda estarem em fase de crescimento, seus ciclos costumam ser irregulares, levando a um sangramento inesperado, que pode manchar suas roupas e virar alvo de brincadeiras de mau gosto e preconceitos.

Diante de tudo isso seria necessário a produção de manuais de orientações técnicas para que não só podem utilizados pelas alunas, como será também pode ser disponibilizado para que todos tenham acesso aos dados ali encontrados. Isso demanda pesquisadores que entrem nesse universo para ajudarem a quebrar todos esses tabus impostos.

Referências

ALTMANN, H.; Orientação sexual de uma escola: recortes de corpos e de gênero. **Caderno Pagu**, (21), 2003. p. 281-315

AMARAL, C.E.; **Percepção do significado da menstruação para as mulheres**. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Ciências Médicas; 2003.

ARAUJO, C. L. **Padrões de crescimento na infância e ocorrência de menarca antes dos 12 anos de idade: Estudo de coorte de nas-**

cimento de Pelotas, 1982. 2016 (Dissertação) Mestrado em Epidemiologia do Ciclo Vital Universidade Federal de Pelotas, UFPEL. Pelotas, 2006)

BARROS, J. A. **Saúde: A busca incessante do povo Canela**, 2014. (Monografia) Especialização em Saúde Indígena, Universidade Federal de São Paulo, UNIFESP. São Paulo, 2014)

BORGES, G. A.; SCHWARZTBACH, C; Idade da menarca em adolescentes de Marechal Cândido Rondon – PR, **Revista Brasileira de Cineantropometria & Desempenho Humano**, vol. 5, n.2, 2003

BRASIL; **Ministério da Saúde.** Política Nacional de Promoção da Saúde. Brasília, 2002

BRETAS, JRS, *et al*, Significado da menarca segundo adolescentes. **Acta Paul Enferm**; São Paulo.2012

CAVALCANTE, L. R.; **Design no contexto antropoceno: Análise sobre o consumo de produtos para menstruação.** 2020. (Dissertação) Mestrado em Design, Universidade de Brasília, UnB. Brasília, 2020)

CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, A Politecnia E A Educação Omnilateral. Por Que Lutamos. **Trabalho e Educação**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 14 ago. 2021.

CUNHA, R, C.; **Menina x mulher: menarca a primeira menstruação.** 1ª ed. Porto Alegre, Buqui, 2017

DE CARVALHO, W. R.; FARIAS, E. S.; GUERRA-JUNIOR, G. A idade da menarca está diminuindo? **Revista Paulista de Pediatria**, vol. 25, n. 1, mar. 2007

ESTRELA, S.C; **Educação Profissional E Formação Omnilateral: Das Escolas De Artífices Ao Projeto De Ensino Integrado Do Instituto Federal Goiano** – Campus Posse. Anais do XIII EDUCERE, 2013.

FEIX, J. A.; **Projeto de livro ilustrado sobre menstruação.** 2018 (Trabalho de Conclusão de curso) Bacharelado em Design Universidade Federal do Rio Grande do Sul, UFRS. Porto Alegre, 2018)

GAMA, L. B.; KOSI EJÉ KOSI ORIXÁ: **Simbolismo e representações do Sangue no Candomblé**, 2009 (Dissertação) Mestrado em Antropologia, Universidade Federal de Pernambuco, UFP. Recife, 2009)

GAJARDO, M. (Org.). Teoría Y Práctica De La Educación Popular. Michoacán: Crefal, 1985, p. 73-78. **Visão Global**, Joaçaba, v. 11, n. 1, p. 79-96, jan./jun. 2008.

LORENZET, D. ANDREOLLA, F. PALUDO, C.; Educação Profissional E Tecnológica (Ept): Os Desafios Da Relação Trabalho-Educação. **Revista Trabalho & Educação**, v.29, n.2, p.15-28, maio-ago. , 2020.

MARTIS, A.P.A. **Princípios Norteadores da Ept Presentes da Cultura Escolar: Um estudo de caso No IFG – Campus Itumbiara**, 2019

MATTA, G. C. A. Construção da integralidade nas estratégias de atenção básica em saúde. In: EPSJV. (Org.). **Estudos de Politecnia e Saúde**. Rio de Janeiro: EPSJV, Fiocruz, 2006.

OLIVEIRA, M. M. **Como fazer pesquisa qualitativa**. Petrópolis, Vozes, 2007.

PACHECO, E; **Perspectivas da Educação Profissional Técnica de Nível Médio: Proposta de Diretrizes Curriculares Nacionais**. São Paulo. Ed. Moderna. 2012

PAPLOWSKY, S, K.; ZEIFERT, A. P. B.; Desenvolvimento e Justiça social pelo Gênero: um olhar através do documentário “Absorvendo o Tabu”. **Anais Ciência Criminais**, v. 1; n.1, 2019

PEREIRA, E.R.; *et al*; A experiência de um serviço de Saúde especializado no atendimento a paciente indígenas, **Saúde Soc.** São Paulo, v.23, n.3, 2018

RORIZ, M, B, M.; **A influência da tensão pré-menstrual nos sintomas emocionais e no consumo alimentar**, 2017.

RODRIGUES, J; Ainda A Educação Politécnica : O Novo Decreto Da Educação e Trabalho. **Educação e Saúde**, v. 3 n. 2, p. 259- 282, 2005. Profissional E A Permanência Da Dualidade Estrutura L

SILVIA, C.M.B; Educação Profissional e Tecnológica: da Dualidade Histórica aos Dias Atuais. **Anais do V CONEDU**, 2018.

SOARES, A. M. P. S. 2019. **Mulheres Karipuna do Amapá: trajetórias de vida das Fam-Iela: uma perspectiva autoetnográfica**. Trabalho de Conclusão de Curso, Faculdade de Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém.

SOUZA, M. E, K, F.; CRISÓSTIMO, A, L.; O corpo e sexualidade como enfoque interdisciplinar na formação continuada de professores. **Anais da Siepe**, 2009

SOUZA, T. M; Perspectivas sobre a menstruação: análise das representações na publicidade e na militância feminista on-line. **Revista Eletrônica de Ciências Sociais**, Juiz de Fora, n. 23, 2017.

TAVARES, C.H.F; *et al* .Idade da Menarca em escolares de uma comunidade Rural do sudeste do Brasil. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, 16(3): p.709-715, jul-set, 2000

TEGEGNE, T. K.; SISAY, M.M.; **Menstrual hygiene management and school absenteeism among female adolescent students in Northeast Ethiopia**. Public Health, 2014

TSUKAMOTO, M.H.C; NUNOMURA, M Aspectos maturacionais em atletas de ginástica olímpica do sexo feminino. IN: **Motriz**, Rio Claro, v.9, n.2, p. 119 - 126, mai./ago. 2003

UNICEF; **Pobreza Menstrual no Brasil: Desigualdades e violações de Direitos**. Brasil, 2021

Práxis de uma Professora Kokama: **Educomunicação para uma Educação Indígena** **Diferenciada**

Hemily Pastanas Marinho Kokama

Introdução

As nossas conquistas, enquanto povos indígenas brasileiros, é o reflexo da força ancestral coletiva que se personifica a cada luta que travamos contra o sistema que nos atravessa, e que nos vivifica a cada maracá erguido. Temos a Educação Escolar Indígena como uma dessas conquistas, que se constrói em *ajuri*¹ a partir das especificidades culturais de cada povo. É importante salientar as diferenças entre Educação Indígena e Educação Escolar Indígena.

A primeira, é desenvolvida a partir das relações cotidianas entre pais e filhos, crianças e os anciãos que são os guardiões dos segredos ancestrais. Essas relações tecidas pela narrativa, se configuram pelo ensinar e aprender a arte da farinha, da pesca, das danças, das canções, da sabedoria dos encantados, de preparar um *pajuaru*² ou seja, de todo aspecto cultural material e imaterial de cada povo. Já a Educação Escolar Indígena é a educação sistematizada do não indígena, ofertada nas escolas.

A Educação Escolar Indígena se faz necessária para que os parentes e parentas possam aprender a ler e escrever, conhecer outras formas de conhecimentos, para contribuir na luta pelos direitos legais e institucionais dos povos indígenas.

Nessa perspectiva de lutas coletivas e aprendizagens, entendemos a necessidade de desenvolver uma Educação Escolar Indígena que abranja o respeito à cultura e a desconstrução de estereótipos sobre os povos indígenas. Além disso, que contemple os conhecimentos de uma sociedade não indígena, sem deixar que a cultura da sociedade não indígena interfira na identidade e no modo de vida nas aldeias. Pensar numa Educação Escolar Indígena assim, pode até parecer uma utopia, mas, o que seria de nós sem o direito de sonhar?

1 Agrupamento de pessoas para uma atividade coletiva.

2 Bebida tradicional indígena feita da massa da mandioca.

A presente pesquisa tem como tema “Práxis de uma Professora Kokama: Educomunicação para uma Educação Indígena Diferenciada”, e originou-se do desejo de promover uma Educação Escolar Indígena diferenciada, com foco no fortalecimento da cultura indígena, desenvolvido na Escola Municipal Rural Indígena Santa Cruz Aldeia Barreira da Missão de Baixo/Terra Indígena (TI) Barreiras das Missões, localizada no Município de Tefé-AM.

O objetivo geral do projeto é fortalecer por meio da comunicação as culturas de estudantes indígenas do 5º ano do Ensino Fundamental. E objetivos específicos: valorizar as narrativas de educandos indígenas; pesquisar a historiografia da Aldeia; construir um jornal impresso com os educandos indígenas. É uma pesquisa de abordagem qualitativa, do tipo pesquisa ação, a coleta dos dados realizada com os moradores da aldeia consistia em canções na língua materna, textos, grafismos e entrevistas. O resultado da pesquisa era exposto em forma de texto e desenhos no jornal impresso *Uruma*. É um significativo passo na construção de uma educação indígena diferenciada, intercultural e bilingue.

Referencial Teórico

Nós, povos indígenas, passamos por um longo processo de destruição das nossas culturas, desde a invasão dos colonizadores, a demonização das práticas sociais indígenas e influências forçadas de culturas estrangeiras. Como, por exemplo, a proibição das nossas línguas e obrigação a negar nossa identidade para se comportar como “civilizados” (VAZ FILHO, 2019). Ser civilizado para o dominador, é reprimir a identidade indígena e viver um padrão cultural que não permite a pluralidade, preconiza a cultura do silenciamento como estrutura esmagadora da essência indígena.

Negar o uso das línguas indígenas, bem como as religiões que regiam cada povo, foi sem dúvidas um dos grandes obstáculos que enfrentamos para continuar com as nossas culturas. Pois, pensemos: como um povo que tem suas terras invadidas, suas mulheres violentadas, é proibido de falar sua própria língua e obrigado a aprender outra, seus deuses são trocados e inferiorizados em detrimento de uma única religião, pode permanecer com sua cultura intacta? Isso

jamais seria possível. As mazelas descritas neste parágrafo foram as bases da cultura do silenciamento dos povos indígenas brasileiros.

Em termos conceituais a cultura do silenciamento indígena (MEDEIROS E SANTOS, 2019, p.9) tem a ver com “às práticas sociais e do conhecimento herdado dentro de uma relação de vínculo cultural-identitário divergente do que deveria ser o padrão”. O padrão a que os autores se referem é singularmente branco, europeu, cristão, monogâmico, e científico, características dos colonizadores.

Diante desse padrão cultural eurocêntrico, não caberiam nesta régua cultural-indenitária a pluralidade das línguas indígenas, a espiritualidade da pajelança e dos encantados, a poligamia e a multiplicidade de conceitos de casamento dos mais diferentes povos que formam o Pindorama, ou o Brasil que oficialmente conhecemos.

Romper com a cultura do silenciamento, para a indígena Renata Tupinambá (MALDONADO, TUPINAMBÁ HÃ HÃ HÃE e CARNEIRO, 2021, p.18) é se “dar voz”, sem intermediários, mas com base na força das ancestrais. E, é nessa força, daquelas que existiam, emudecidas pela cultura do dominador, das que foram “pegas no laço”³, que ecoamos e nos posicionamos enquanto agentes produtores da própria cultura, para construir narrativas próprias de cada povo.

Mas, como superar os meios de comunicação, que usam as grandes mídias como controle de massa para perdurar a inculcação da cultura dos opressores e as suas narrativas sobre nós? Oliveira, Benites e Neto (2016) apontam que formas de divulgação midiática que apresentam discriminações e estereótipos contribuem para que as reivindicações sejam apresentadas como “invasão de terra e vandalismo”, e os assassinatos de indígenas por não indígenas se resumem a manchetes com temas de “violência interna e alcoolismo”. Assim, temos a Etnomídia Indígena que Renata Tupinambá (2016) conceitua como uma “ferramenta de empoderamento cultural e étnico, por meio da convergência de várias mídias dentro de uma visão etno”.

A escola é um influente território comunicacional local, antes usada como instrumento de dominação, hoje é importante aliada na ruptura da cultura do silenciamento. Isto porque, diferentes formas de comunicação estão presentes no contexto educacional indígena. Como aponta Célia Correa Xakriabá (2018, p.131) “o processo edu-

3 Indígenas mulheres

cativo precisa ser fortalecido a partir daquilo que o nosso povo acredita para que assim se tenha, de fato, uma educação escolar indígena pensada não para os povos indígenas, mas construída pelos povos indígenas.”

Assim, a fim de consolidar os processos educativos da Educação Escolar Indígena, a Educomunicação pode ser alternativa de metodologia de ensino para o exercício de poder participativo comunitário e fortalecimento identitário. Isso porque, segundo os estudos de Villalva Filho (2020, p.49) “neste modelo de comunicação, a intenção é que as mensagens fazem os destinatários - tomarem consciência da sua realidade [...] Então, assim concebem à mídia como instrumento para a educação popular, alimentadora de um processo educacional transformador.”

Terra Indígena (TI) Barreiras das Missões/Aldeia Barreira da Missão de baixo

A Terra Indígena Barreira das Missões se formou a partir do deslocamento desses povos indígenas, forçado pela grande cheia do Rio Solimões na década de 60 e ocuparam a área próxima ao centro urbano de Tefé. No entanto, nesse período:

[...] a prelazia de Tefé havia vendido um lote de Terra à Empresa Amazonense de Dendê (EMADE), ameaçando a posição dos indígenas. Diante disso, alguns padres ligados ao Centro Indigenista Missionário (CIMI) deram apoio para que eles procurassem a FUNAI para pedir a demarcação da área como terra indígena. A solicitação foi feita em 1987, mas somente em 1991 a demarcação foi homologada (CARIOCA E RODRIGUES, 2021, p.89).

A TI Barreiras das Missões é composta por quatro aldeias, são elas: Barreira da Missão Baixo (Kokama), Barreira da Missão do Meio (Kambeba e Tikuna), Betel e Barreira da Missão de Cima. A TI está localizada à margem esquerda do Rio Solimões, zona rural do município de Tefé (Médio Solimões), no estado do Amazonas.

Metodologia

Para Minayo “a metodologia inclui concepções teóricas de abordagem, conjunto de técnicas que possibilitam a construção da realidade e o sopro divino do potencial criativo do investigador (1994, p.16)”. Assim, organizar a metodologia da pesquisa é uma etapa crucial para que o pesquisador desenvolva da melhor forma possível o seu trabalho, e venha a ter êxito nos resultados.

A presente pesquisa de abordagem qualitativa, uma vez que visa aprofundar os conhecimentos nos “significados das ações e relações humanas (MINAYO, 1994, p.22)”, e se enquadra também na modalidade de pesquisa-ação.

A pesquisa-ação educacional é principalmente uma estratégia para o desenvolvimento de professores e pesquisadores de modo que eles possam utilizar suas pesquisas para aprimorar seu ensino e, em decorrência, o aprendizado de seus alunos, mas mesmo no interior da pesquisa-ação educacional surgiram variedades distintas (TRIPP, 2005 p. 445).

Diante disso, como técnica para coleta de dados usamos pesquisa de campo, diário de campo, entrevista semiestruturada, registro de imagens vídeos e áudios. A análise dos dados foi feita com base no desenvolvimento dos educandos na apropriação cultural dos códigos sociais conhecidos e praticados pelos adultos da aldeia.

Análise e discussão dos dados

O projeto em questão foi apresentado para comunidade escolar no terceiro bimestre de 2022 para apreciação, após a aprovação da equipe pedagógica da Escola Municipal Rural Indígena Santa Cruz, que é composta por uma pedagoga e a gestora, iniciamos a apresentação da proposta para os alunos do 5ª ano do Ensino Fundamental. Participaram do projeto de forma direta 16 pessoas, sendo dois professores do povo Kokama e 14 alunos dos povos Tikuna e Kokama.

A criação do Jornal Impresso *Uruma*

Embaixo das sombras de árvores, à margem esquerda do Rio Solimões apresentamos o projeto da criação de um jornal impresso para a turma, explicamos a importância de se ter um espaço para expor seus pensamentos, pesquisas das aulas, desenvolverem a escrita, e pesquisas sobre a comunidade, a história oral dos povos que formam a Terra Indígena Nova Esperança da Barreira de Baixo.

Figura 1 Apresentação do proposta aos alunos



Fonte: Shayene Kokama

Conforme íamos mostrando as possibilidades e o alcance de um jornal impresso, as primeiras ideias brotavam nas mentes férteis das *ikiratsen*⁴. Cada uma com seu caderno e lápis nas pernas ou no chão coberto com folha e capim, vislumbravam o lugar em que se encontravam, para assim escolher o nome do jornal impresso que estávamos criando.

A escolha do nome foi eleita logo no primeiro dia, os professores Lomas Kokama e Hemily Kokama trouxeram para a aula nomes de animais aquáticos, terrestres, aéreos e anfíbios, além de árvores

⁴ De acordo com o tradutor Kokama Ikiratsen na Língua Kokama significa criança.

frutíferas. O consenso entre os alunos foi que seria um animal que representasse a turma, que fosse “limpinho” e “feroz”. Nomes na língua Kokama foram sendo lembrados, como *iwirati yawara* (onça), *mishu* (gato), *tamakichi* (tambaquí), *iwatsu* (pirarucu) e *Uruma* (pato); a escolha seria *iwirati yawara* mas já tinha um projeto com o nome, a segunda alternativa, que para eles representa limpeza foi o *Uruma*. E assim nasceu o nome do jornal impresso da turma do 5º ano da Escola Indígena Santa Cruz.

Figura 2 aula ao ar livre para produção textual do jornal



Fonte: autora

O processo de criação dos textos que iriam para o jornal impresso iniciou com a leitura de jornais impressos locais, para que eles tivessem contato com os gêneros textuais e layout de um jornal impresso. Após essa leitura compartilhada iniciamos a produção textual com o gênero notícia em sala de aula. Não houve bons resultados. O ambiente era muito abafado e escuro, por conta de algumas lâmpadas queimadas.

Foi então que pelo corredor da escola, os conhecimentos acadêmicos se encontram com os saberes ancestrais. Esse encontro resultou na orientação do professor Jukson Kambeba de levar os alunos

para o barranco próximo ao rio, como consta na figura 2, o objetivo seria aliviar o corpo do calor e a mente das paredes.

Destacamos que os conhecimentos acadêmicos são importantes para apropriação das técnicas de alfabetização e letramento, bem como a aprendizagem de novos modos de pensar. Mas, quando se trata da Educação Escolar Indígena ele precisa ser pensado e combinado com a realidade cultural dos alunos. Aprender isso na prática que a universidade não oferece, é um divisor de águas na construção de uma identidade docente.

Figura 3 Primeiro contato com a computação



Fonte: autora

Na figura acima temos 7 alunos dos 14 alunos participantes, no processo de digitação dos textos produzidos, a digitação seguia um padrão de rodízio de duplas, para que todos os alunos pudessem participar. Para muitos, a produção do jornal impresso *Uruma* foi a oportunidade do primeiro contato entre eles e o mundo da computação. Isso porque, infelizmente a escola não possui estrutura de laboratório de informática que possa ser disponibilizado para as aulas.

Desse modo, foi necessário levar o notebook de uso pessoal da professora para construir as edições do jornal. Mas, isso não foi

empecilho, nesse caso, o desejo de aprender e também o de ensinar superou as barreiras do sucateamento da educação básica, especificamente a Educação Escolar Indígena.

Para o uso do notebook os alunos precisavam aprender o básico de informática, especificamente os botões de funcionalidades e o aplicativo *word* com as principais funções. O Layout do jornal foi escolhido durante a aprendizagem de informática básica.

Figura 4 Jornal Impresso Uruma - Pesquisa



Fonte: autora

A Escola Indígena Santa Cruz é uma escola intercultural, pois, além do povo indígena Kokama da TI Barreira de Baixo, atende também alunos da TI Barreira do Meio composta por povos Kokama, Tikuna e Kambeba, e alunos não indígenas residentes na Estrada da Emade. A aluna que escreveu a pesquisa da figura 4 é do povo Tikuna, e apesar da grande maioria dos alunos serem do povo Kokama bem como as festividades vividas na escola, se faz importante e necessário fortalecer e tornar conhecida a cultura de outros povos.

Atualmente muitas aldeias estão cercadas pela cultura do não indígena, seja pelos programas de televisão, filmes, jornais, livros, músicas, ou ausência de políticas públicas de fomento para a divul-

gação das nossas culturas. Muitos são os fatores que contribuem para o apagamento das culturas indígenas.

O fato é que essa realidade faz com que muitos conhecimentos que sobreviveram à cultura do silenciamento imposta a nós por séculos, deixem de existir na memória coletiva. Uma vez que nossas anciãs estão partindo para o solo sagrado e levando consigo conhecimentos milenares.

Em termos históricos, temos ainda o silenciamento religioso, por meio da conversão pelo medo do “inferno”, que teve o seu último pico antes da promulgação da Constituição de 1988, com o avanço da Summer Institute of Linguistics - SIL em 1950, período que entrou no Brasil. A entrada do SIL quando, “no interior do Serviço de Proteção ao Índio (SPI), ocorria uma transição do indigenismo de base positivista (chamada de “fase doutrinária”(BARROS, 2004, p.70)”

A missão evangélica americana Summer Institute of Linguistics - SIL, que foi criada no México em 1930 e se expandiu nas terras da América Latina tendo como importante aliado o indigenismo estatal como forma de sustentação política. Esse grupo desenvolveu uma dupla identidade com aliança entre evangélicos fundamentalistas e indigenistas anticlericais, sendo reconhecido o caráter evangélico da missão para o público evangélico, e linguista para grupos nacionais.

O SIL é uma missão evangélica especialista na tradução do Novo Testamento para línguas ágrafas [...] Essa estratégia significou iniciar a evangelização pela tradução, diferentemente de outras missões onde essa atividade só ocorria quando já houvesse na comunidade uma igreja estruturada, com pastores e crentes (BARROS, 2004, p.47).

Nesse sentido, como uma nova “catequese”, continuamente com sentido de integração, o SIL junto com o Estado, nesse caso representado pela FUNAI, desenvolveu um trabalho de caráter proselitista com uso e distribuição de material didático pela própria FUNAI para educação bilíngue objetivando a evangelização nas línguas indígenas.

O cenário contemporâneo da Educação Escolar Indígena evidencia as mudanças nas políticas nacional e internacional, principalmente quando reconhecem nossas pluralidades culturais e as

resguardam com uma ampla legislação, que vai desde a Constituição Brasileira de 1988, perpassando as legislações que tratam da educação no Brasil, como a Lei de Bases da Educação. A Constituição Federal/1988 garante:

Art- 210 - Serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais. 2. O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem (BRASIL, 1988).

Diante do exposto acima, ainda temos como resultado de séculos de tentativas de nos “civilizar e integrar” a sociedade não indígena, uma quantidade significativamente pequena de falantes das línguas indígenas. Além disso, outro fato que tem gerado maior afastamento das sociedades indígenas da ancestralidade no que tange às práticas religiosas, são igrejas evangélicas avançando constantemente os limites das aldeias para a conversão dos indígenas.

A escola deve assumir esse papel de instrumento de fortalecimento cultural, bem como os professores e professoras indígenas ou não, mas que se propuseram a trabalhar em escolas indígenas. Esse compromisso de fortalecer nossas identidades é importantíssimo para as gerações, seja a nossa ou as que estão chegando.

Figura 5 Jornal Impresso Uruma - produção textual sobre bullying

Um mês para ser trabalhado o amor: é fato que a saúde mental dos nossos jovens precisa de cuidados, a turma do 5º ano preparou um lindo painel e, distribuiu chocolates em nossa escola para melhorar o dia de quem trabalha.

Diga NÃO ao bullying
Atividade coletiva sobre o mal que o bullying pode causar é desenvolvida

RELATO DE EXPERIÊNCIA

SETEMBRO AMARELO
Onde está o seu sorriso? 😊
Você não está só!
Lutar e resistir!
Desejamos muito tsachi (amor) para você!

Um que é Bullying? "É quando você recebe uns apelidos de outras pessoas por onde anda, em cidades e comunidades vizinhas, principalmente quando você tem amigos que não gostam de você e começa a fazer "bulle" da sua pessoa, ainda mais se você tiver uma deficiência. E também tem pessoas que fazem "bulle" de outras pessoas sem pensar, porque ele pensa que está fazendo o certo. O CERTO É VOCÊ RESPEITAR O SEU PRÓXIMO. Porque todos nós somos iguais, os direitos são todos iguais, nada faz diferença. PORQUE É VOCÊ QUE FAZ A DIFERENÇA; PRINCIPALMENTE A SEU VÊ E A SEU PENSAR. -Shay candeio (10).

Sou a Ana Patrícia (11) e sofri bullying quando o Wendel do 4º ano me chamou de formiga preta [...] eu fiquei muito triste.

Eu sou a Janaina (10), sofri bullying na escola brincando da pira. Eu, Ana, Emily e Christelly, aí chegaram os meninos e eu falei: deixa a minha bochecha porque eu não estou mexendo na bochecha de vocês. Eles falaram: Cala na boca perna de gigante. E fui ao banheiro e comecei a chorar.

Eu sou a Christelly (10) e sofri bullying aqui na escola quando estava brincando de bola, o Leandro, Ruan, Carlos Eduardo, me chamava de pimentinha. Ainda bem que eles pararam de me apalpar porque eu estava ficando com muita raiva deles.

Eu sou a Tiffany (10) e sofri racismo pelos meus tios, que me chamaram de feia, preta e piolenta. Tchau que eu não fazia nada em casa e me mandaram calar a boca, eu estava me defendendo.

Fonte: autora

A figura da página anterior traz textos produzidos por alunas, que sentiram desejo de compartilhar suas vivências relacionadas à temática do bullying durante a campanha do “setembro amarelo”. É importante salientar que setembro é um mês dedicado ao combate de suicídio no Brasil, e que, segundo um documento didático produzido para orientar equipes de saúde dos Distritos Sanitários Especiais Indígenas – DISEI, os Povos Indígenas estão entre os grupos que apresentam maiores índices de mortalidade por suicídio em diversos países.

No Brasil esse fato tem se mostrado um agravante de saúde extremamente preocupante em determinadas populações indígenas. Vale ressaltar que os dados coletados em grande parte mostram que este não é um fenômeno generalizado, mas sim localizado em aldeias de povos específicos (BRASIL, 2019).

Diante disso, trabalhar essa temática é importante para que o ambiente escolar proporcione segurança e bem-estar aos alunos, promovendo reflexões sobre as inúmeras consequências que ações de violências físicas e psicológicas que constituem o *bullying* podem causar. Além disso, auxilia no desenvolvimento da capacidade de verbalização dos sentimentos e age como estratégia no combate ao suicídio.

Considerações Finais

Diante do que foi exposto neste trabalho, consigo compor algumas importantes reflexões sobre o ato de ensinar na perspectiva da educomunicação: ensinar vai além da responsabilidade aceita em nossa diplomação, perpassando ainda o sentido que nós, enquanto indivíduos históricos, conseguimos construir como membros de um coletivo historicamente marginalizados.

Quando entendo essa responsabilidade enquanto professora, mulher e indígena deixo o “assim prometo” muito mais significativo na minha prática pedagógica. Pois, à medida que nossa relação professora e aluno é constituída com afetividade e respeito, sem o uso da hierarquia como fator fundamental no ensino. Consigo, assim, ressignificar essa relação superando a “educação bancária”, que consequentemente ainda gera pelo medo, boa parte das relações tecidas em uma sala de aula.

Acredito que a palavra “ressignificar” ao longo do desenvolvimento deste trabalho, tenha sido uma companheira inseparável desde o primeiro “olá, turma!”. Diante disso, preciso abrir um parêntese aqui, para explicar o porquê desta companhia inseparável ter me aberto portas na mente para muitas outras reflexões que anos de universidade não abriram.

. No ano anterior, minha turma tinha tido um professor, por nome de Jukson Kambeba, do povo Kambeba. Esse professor, em sua prática, conquistou tanta afetividade que a turma não conseguia desvincular dos sentimentos que eles construíram no ano anterior, e nem precisavam, mas o meu pensar branqueado achava que sim. Assim, toda proposta de trabalho que eu propunha a se desenvolver era rejeitada por eles, inclusive a minha presença.

Inicialmente, eu via que precisava fazer algo para que o apego dos alunos ao sentimento do que fora vivido em 2021 com o professor Jukson, não atrapalhasse o desenvolvimento da turma em 2022 comigo. Ao mesmo tempo em que vivia uma “briga interna” entre as teorias da universidade e a verdadeira prática da educação escolar indígena em uma aldeia.

Minha minha prática, sempre focada em quadro, pincel e quatro paredes, estava sendo questionada pelos alunos. Claro, afinal, eles já tinham um modo de aprendizagem que minha mente calcificada não compreendia. E eu pensava: como pode uma criança de dez anos querer me ensinar a dar aula? Logo eu que passei cinco anos estudando? Então, concluí meus pensamentos dos primeiros dias assim: “Foi assim que eu aprendi, é assim que vou ensinar.”

No entanto, esqueci de um detalhe: estava trabalhando em uma escola indígena, com práticas indígenas no processo de aprendizagem. E mesmo eu, sendo indígena do mesmo povo, mas com o pensar formado com maior influência da sociedade não indígena, pois sempre morei na cidade, não conseguia enxergar isso.

Eu só enxergava que o calor, a inquietude e a vontade de estar “lá fora” iam suprimindo toda empolgação de uma aula. Afinal, eu estava acostumada a ficar sentada cercada em quatro paredes ouvindo horas e horas de falas, mas eles não. Eu precisava ressignificar a minha prática e a mim mesma.

Até que pelos corredores da escola, uma luz se acendeu. Em uma conversa com o mesmo professor, aquele que citei anteriormen-

te e que era exclusivamente o mais amado por eles, me lembrou do detalhe que já mencionei: eu estava em uma escola indígena, cuja aprendizagem não se prende a quatro paredes.

Aquela conversa ressignificou o meu pensar. Dialogar com um professor que passou por um processo de aprendizagem que não colonizou sua mente foi importantíssimo para que a arrogância de pensar que não se pode aprender com uma criança, ou que para aprender de verdade você precisa estar em silêncio, quietinho em uma sala de aula, saísse da minha prática.

Kokama é o meu povo, o povo da minha mãe e eu não os conhecia em sua essência da vida em comunidade. Foi ao longo de um ano que passei trabalhando e convivendo diariamente na aldeia que percebi que a essência de uma Kokama é mais que a ligação hereditária, perpassa o modo de ser, viver e pensar em si e no coletivo. Hoje entendo como a vida em comunidade e os significados que damos a cada ato vivendo assim, em aldeia.

Depois desta experiência, consigo entender que a valorização da comunicação nos processos educativos nas escolas indígenas, é fundamental para possamos sair da pedagogia do não indígena. Ou seja, dessa pedagogia tradicional e ao mesmo tempo colonial que eu, por morar fora do ambiente da vida em aldeia, que dá ao conhecimento da não indígena maior relevância nesses processos educativos.

O desenvolvimento dessa experiência de Educomunicação em escola indígena serviu como um exercício de poder coletivo dos alunos e alunas. Pois, quando construídas a partir de percepções individuais, traziam demandas coletivas da turma e da escola para o jornal.

Visível no ato das expressões individuais e coletivas dos participantes, nas falas, nos escritos questionadores é possível identificar o desenvolvimento da autonomia gerada como um processo coletivo de transformação. Foi um modo lúdico que encontramos (alunos, alunas e eu) em agregar a aprendizagem indígena e não indígena, presentes na educação escolar indígena no fortalecimento cultural.

Por fim, descrever os resultados alcançados ao final deste projeto em palavras “acadêmicas” é um pouco difícil. A harmonia das letras e as significâncias exigidas no ambiente acadêmico causa certo

desconforto. Afinal, o que para uns é apenas a escrita da conclusão de uma pesquisa, para outros é a descrição das suas próprias vivências rumo ao encontro da sua ancestralidade agregada a construção da própria identidade docente.

Por isso, antes de toda essa pedagogia acadêmica, dos termos técnicos aqui descritos, este trabalho foi construído com base numa relação de conquista, afetividade e ressignificação entre o ensino e a aprendizagem de alunos, alunas e professora.

Referências

BARROS, Maria Cândida Drumond Mendes. **A missão Summer Institute of Linguistics e o indigenismo latino-americano: história de uma aliança (décadas de 1930 a 1970)**. REVISTA DE ANTROPOLOGIA, SÃO PAULO, USP, 2004, V. 47 Nº 1.

BRASIL, Congresso Nacional. Constituição: República Federativa do Brasil. Brasília: Ministério da Educação. 1988.

BRASIL. MINISTÉRIO DA SAÚDE. Secretaria Especial de Saúde Indígena. Departamento de Atenção à Saúde Indígena. **Estratégias de Prevenção do Suicídio em Povos Indígenas** / Ministério da Saúde, Secretaria Especial de Saúde Indígena, Departamento de Atenção à Saúde Indígena. – Brasília: Ministério da Saúde : 2019.

CARIOCA, Cleimison Fernandes. RODRIGUES, Eubia Andréa. **A reestruturação da Terra Indígena da Barreira da Missão, no município de Tefé/am**. Geographia Opportuno Tempore, Londrina, a, v.7, n. 1, p. 85-103, 2021.

CORREA XAKRIABÁ, Célia Nunes O Barro; ***o Genipapo e o Giz no fazer epistemológico de Autoria Xakriabá: reativação da memória por uma educação territorializada***. Dissertação de Mestrado (Mestrado Profissional em Sustentabilidade junto a Povos e Terras Tradicionais (MESPT)), Centro de Desenvolvimento Sustentável, Universidade de Brasília. Brasília – DF, p. 218. 2018.

MALDONADO, Alberto Efendy. TUPINAMBÁ HÃ HÃ HÃE, Anápuaka Muniz. CARNEIRO, Raquel Gomes. **“Você ouve a Rádio Yandê, a rádio de todos nós”**: a construção de uma etnomídia indígena

na cidadã. In: OROBITG, Gemma. MORALES, Elena Nava.

MEDEIROS, Samuel Lucena de. SANTOS, Tatiana de Lima Pedro-
sa. **Quebrando Urnas:** as formas de licenciamento e apagamento
da cultura material e memória utilizadas pelos invasores europeus
na Manaus colonial (séc.XVII-XIX). Revista Latino-Americana de
Estudos em Cultura e Sociedade. V. 05. Ed. especial, artigo nº1654,
maio de 2019.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Ciência, Técnica e Arte:** o desa-
fio da pesquisa social. In: Deslandes, Suely Pereira, et al. **Pesquisa
social:** teoria, método e criatividade Petrópolis, RJ: Editora Vozes,
1994.

OLIVEIRA, Luciana de. BENITES, Tonico. NETO, Rui de Oliveira.
Sacrifício e quase-acontecimento: apontamentos sobre a visibilida-
de da luta pela terra dos povos indígenas Guarani e Kaiowa. Cader-
nos de História, Belo Horizonte, v. 17, n. 26, 1º sem. 2016.

VAZ FILHO. Florêncio Almeida. **O nativo revestido com as armas
da antropologia.** Revista do PPGCS – UFRB – Novos Olhares So-
ciais | Vol. 2 – n. 1 – 2019.

VILLALVA FILHO, Mário Ramão. **Educomunicação, língua-cultu-
ra guarani, sustentabilidade e teko porã:** myasãimboè, avañeẽ ay-
vu-arandu, ñeñangareko ha bom viver. Tese de Doutorado, Progra-
ma de PósGraduação em Desenvolvimento Rural Sustentável – Nível
Doutorado – do Centro de Ciências Agrárias da Unioeste – Univer-
sidade Estadual do Oeste do Paraná.

TRIPP, David. **Pesquisa-ação:** uma introdução metodológica. Tra-
dução de Lólio Lourenço de Oliveira. Editora educação e pesquisa,
São Paulo, v31, n.3, p.443-446, set/dez. 2005. Acesso em 25 de março
de 2023. Disponível em [https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQ-
qyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt](https://www.scielo.br/j/ep/a/3DkbXnqBQ-
qyq5bV4TCL9NSH/?format=pdf&lang=pt)

Educação Profissional: Por um Empreendedorismo Social

Pedro Ribeiro dos Santos

Lediane Fani Felzke

Introdução

A necessidade de formar pessoas capacitadas ao mercado do trabalho por meio de uma educação escolar é uma realidade cada vez mais abrangente no cotidiano do brasileiro. Na perspectiva de Saviani (1989), isso se dá por uma demanda mercadológica que, ao exigir uma série de competências e habilidades aos profissionais que atuam no mercado de trabalho, passa a definir tais características como objetivos da formação escolar. Frente ao crescente debate sobre as potencialidades do empreendedorismo na economia, percebe-se um avanço cada vez maior deste tema também dentro do lócus educacional, desde o ensino fundamental até o ensino superior.

Hoje, sabemos que as várias modalidades de ensino são cada vez mais cooptadas para a produção de profissionais com tais características singulares. Sabe-se que,

o espaço escolar é disputado como lócus para formar um trabalhador de novo tipo, convencido de estar apto a enfrentar os desafios do atual mercado de trabalho vendendo sua força de trabalho sob diversos moldes, quer seja prestando serviços, fazendo consultorias, realizando trabalho terceirizado, temporário, a domicílio, subcontratado, quer seja com bolsas de estudo, estágio ou arranjos flexíveis e precários similares (COAN, 2013, p02).

Assim, pode-se perceber uma dualidade nesta relação: uma tentativa hegemônica de manutenção do *status quo* do mercado, e a marcha contrária das abordagens contra hegemônicas e insurgentes, que trazem consigo uma série outros valores e princípios a essa discussão. Para Oliveira e Lucini (2020), a manutenção desse *status quo* é uma tentativa do condicionamento do ser na perspectiva de transparecer não haver outras epistemes ou, ainda, demonstrar uma

impossibilidade de ver a filosofia e a ciência para além de um modo universalizado. Assim, de maneira ampla, existe o controle da subjetividade e dos conhecimentos adquiridos e produzidos.

De maneira mais específica, podemos perceber estes avanços e disputas ao analisarmos como um tipo de empreendedorismo, parametrizado por conceitos individualizantes e que transpõe a cada sujeito a responsabilidade unilateral de capacitar a si mesmo para produção econômica social, tem cada vez mais ganhado espaço de discussão no cotidiano da sociedade e, por conseguinte, inseriu-se também nos espaços educacionais, e com sucesso. Analogamente, é possível observarmos um movimento de resistências epistemológicas no seio acadêmico, que visa não apenas conter os tais avanços ideológicos do neoliberalismo frente a relação do ser humano e a produção social do trabalho, mas também marchar em direção contrária e promover, assim, avanços seus. A exemplo, uma epistemologia que busca tal objetivo é o Empreendedorismo Social, que como nos trazem Melo Neto e Fróes (2002), tem seus princípios produtivos pautados nas relações comunitárias, integradas e sustentáveis, promovendo o empoderamento e autossuficiência de seus povos.

Neste contexto, o presente capítulo é um esforço na perspectiva de evidenciar não somente o Empreendedorismo Social como uma ferramenta insurgente e decolonial, como também e sua possibilidade de inserção “[...] no contexto da Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Para isto, traremos autores como Saviani, Ramos, Ciavatta e Frigotto para entendermos os princípios educativos presentes na EPT e como estas pavimentam as possibilidades insurgentes do sul global; Quijano, Dussel, Mignolo, Oliveira e Lucini, para entendermos as dinâmicas sociais, econômicas e intelectuais em que nos encontramos hoje como sociedade; e Melo Neto e Fróes, Paul Singer, Raj e Sisodia para entendermos como o Empreendedorismo Social é uma ferramenta econômica que tem o potencial emancipatório e insurgente. Por fim, abordaremos como exemplo um produto educacional fruto da confluência destes três ambientes supracitados, elaborado colaborativamente por agentes educacionais do IFRO – Campus Zona Norte.

Da Decolonialidade

Com o avanço das diferentes relações sociais que permeiam a sociedade hodierna, frequentemente deixamos para trás questões

vividas por nossos antepassados, dentre elas as vivenciadas pelos habitantes dos países que hoje conhecemos como o Sul Global, ou seja, territórios colonizados a partir do Século XIV. Porém, como nos trazem Oliveira e Lucini (2020), há uma necessidade de superar a ideia de que a colonização é um evento acabado, pois podemos percebê-lo como um processo em continuidade, mesmo que tenha adquirido outras formas. Assim, ao final do século XX, autores pertencentes a estes territórios da periferia do sistema capitalista defendem uma outra epistemologia, fundamentada em uma dinâmica de resistência e rejeição ao eurocentrismo que se perpetua desde o colonialismo até os dias de hoje, conhecida como Decolonialidade.

Para compreender o que de fato é a decolonialidade, precisamos de um entendimento significativo do que foi o colonialismo e do que é a colonialidade. O colonialismo foi uma política de exercício de controle e/ou autoridade sobre um território ocupado por agentes administrativos estrangeiros. Embora este processo tenha origem ainda na Antiguidade, ele vai atingir seu ápice durante a Idade Moderna, atingindo povos da Índia, China e Sudeste Asiático; da África subsaariana; e do continente americano inteiro. De qualquer forma, esta relação, entre colonizador e colonizado, é uma relação de lógica maniqueísta que, como disse Fanon (1961), chega a um extremo em que desumaniza o colonizado, o animalizando. Assim, percebemos a violência como um importante fator de exercício de poder nesta relação em que um lado atua como o impositor da força repressiva (o colonizador), enquanto que o outro sofre a repressão (o colonizado).

Já a colonialidade é a percepção de que estas relações perpetuam-se até os dias de hoje, ainda que os colonizadores tenham, em suma, retirando-se das terras colonizadas ao redor do mundo (OLIVEIRA E LUCINI, 2020). Porém, atualmente estas dinâmicas estão parametrizadas por ferramentas e tecnologias sociais, econômicas e culturais modernas, formando assim o arcabouço para o conceito de Modernidade, sendo essa indissociável da colonialidade (QUIJANO, 1997; MIGNOLO, 2018; DUSSEL 2005). Em essência, dinamizam-se as relações de exploração direta do trabalho e extração de riquezas naturais, porém conservam-se a imposição da violência aos colonizados, cerceando seus poderes e liberdades. O que se mostra mais flagrante nesta relação no presente é a elevação do que é estrangeiro ao pináculo, em detrimento do que é local ou distante dos centros europeus de produção de cultura e saberes e, também, do jeito de ser.

No contexto acadêmico, o qual primariamente pretendemos atingir com este texto, faz-se mister entendermos as dinâmicas específicas da colonialidade do saber. Em seu conceito, “consiste no governo dos outros e de si em nome da verdade produzida pelo saber especializado (do teólogo, filósofo, gramático ou científico)” (RESTREPO E ROJAS, 2010). Sob a lógica colonial do eurocentrismo, percebemos então que a “verdade” está estabelecida pelo norte global, cabendo ao sul global seguir estes preceitos, para que possa, talvez, alcançar resultados similares. É neste ponto em que é possível identificar os avanços do ideário neoliberal, nascido no seio do eurocentrismo e exportado às periferias do capitalismo.

Assim, podemos entender o pensamento decolonial como um movimento de oposição aos avanços e perpetuações da colonialidade. Inicialmente, trata-se de um termo que significa a resistência e a recusa das colonialidades impostas aos grupos subalternos, pois vale lembrar que a decolonialidade existe há pelo menos 500 anos, por meio de lutas ações e resistências dos povos originários das Américas (MIGNOLO, 2018). Porém, com avanço deste movimento social, não apenas se resiste e se opõe, agora se marcha, fazendo uma pressão contrária aos ditames eurocêntricos. E isso tem ficado cada vez mais notório, como explanam Oliveira e Lucini (2020), com a emergência de epistemologias do sul, que envolvem conhecimentos plurais e, conseqüentemente, uma relação mais próxima e contra hegemônica entre os conhecimentos científicos e outros saberes.

Da Educação Profissional e Tecnológica

A Educação Profissional e Tecnológica (EPT) hoje é uma modalidade de ensino amplamente praticada no seio dos Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia (IFs) de todo o Brasil. Trata-se de um modelo de educação contra hegemônico, portanto, divergente, e discorreremos aqui como seu arcabouço teórico fundamenta este posicionamento frente aos movimentos mercadológicos e ideários do sistema capitalista.

Primeiramente, a EPT destaca-se em seu campo educativo por buscar uma formação omnilateral para seus alunos, além de trazer a abordagem politécnica na *práxis* educativa em si. Por forma-

ção omnilateral, entendemos ser, a partir dos conceitos marxianos, uma formação que se oponha a formação unilateral, que é provocada pelo trabalho alienado presente nas dinâmicas liberais de produção. Desta forma, ela caracteriza-se por buscar a formação das pessoas a partir do princípio integrador, unindo trabalho, ciência, cultura e cidadania (BRASIL, 2007). Analogamente, tem-se uma abordagem politécnica, ou seja, uma com pluralidade de conhecimentos teóricos e práticos, indissociáveis, que são necessários ao domínio do trabalho em sua completude.

É importante destacar que, quando tratamos de trabalho, abordamos um conceito do trabalho trazido por Marx. Como explana Oliveira (2006), entendemos, na tradição marxiana, que o trabalho é característica essencial do ser humano, sendo sua atividade formadora por excelência. Naturalmente, isso faz com que o humano, como espécie, se afaste dos outros seres vivos, já que esses, em interação com a natureza, apenas sobrevivem. No entanto, a humanidade, a partir do trabalho, transforma a natureza para produzir sua existência, de maneira consciente e cumulativa.

Lukács (1978) percebe que esta característica do trabalho tem um sentido ontológico para o ser humano, pois a partir do trabalho também se produz o conhecimento; e, por decorrência, o trabalho também carrega com sigilo um sentido histórico, que hoje pode ser percebido como o trabalho assalariado, uma forma específica do trabalho no sistema capitalista. É, pois, uma categoria econômica que passa a utilizar de conhecimentos existentes e passa a produzir novos conhecimentos. No contexto da EPT, então, o trabalho é trazido como um tema central, como um princípio educativo (Brasil, 2007), e que não se encerra em formar pessoas que atendam as demandas do mercado, mas também como uma ferramenta primordial do ser humano em produzir sua própria existência.

Saviani (1989), considera que o trabalho pode ser interpretado como princípio educativo de três maneiras distintas, porém articuladas entre si. Em um primeiro ponto, é princípio educativo ao determinar, de maneira histórica, o grau de desenvolvimento atingido pela sociedade, a partir do seu modo de educação. Através de se o materialismo a esta perspectiva histórica, percebemos então que criar-se-á, através da história, formas distintas de educação para castas distintas da sociedade, separadas pelo recorte social-econômico

presente em cada uma delas. Em um segundo ponto, o trabalho é princípio educativo ao demandar do sistema educacional, através do mercado, especificidades que o processo educativo deve preencher. Assim sendo, o senso comum passa a perceber as escolas como etapa significativa para o trabalho, já que o mercado delinea o perfil, as capacidades e habilidades que dessa nova massa de pessoas que integrarão a força de mão de obra. Por fim, o trabalho é princípio educativo em uma modalidade específica de trabalho, no caso, o trabalho pedagógico, uma vez que educar é o trabalho em si, nesta interpretação.

Frigotto, Ciavatta e Ramos (2006) deixam claro que, nesse sentido, o trabalho não deve ser entendido apenas como o emprego ou a atividade laboral já que na verdade é parte fundamental na ontologia do ser social, é a atividade basilar pela qual o ser humano se humaniza, se cria, se expande em conhecimento e se aperfeiçoa. Então, sendo esta uma concepção tão fundamental no cotidiano do ser humano, é lógico se pensar no trabalho também como um princípio educacional.

Apresentando o Empreendedorismo Social

Nesta sessão, abordaremos uma série de ferramentas administrativas e epistemes que compõem um arcabouço divergente, ou seja, que se opõem aos modelos hegemônicos que buscam entender as relações sociais, principalmente no seio da atividade econômica e laboral. Assim, daremos um breve aprofundamento de como estas ferramentas e modelos afastam-se do modelo clássico de empreendedorismo, abertamente difundido pelas ideologias liberais e neoliberais.

Primeiramente, trazemos à luz o conceito das Empresas Humanizadas, proposto por Sisodia, Wolfe e Sheth (2015) e sua obra homônima, que buscou analisar uma série de empreendimentos ao redor do globo e como estas mantinham práticas alternativas aos modelos padrões de empreendedorismo. Em sua definição, uma empresa humanizada é “uma empresa que se torna amada pelos *stakeholders* ao trazer os interesses de todos os grupos de *stakeholders* para alinhamento estratégico. Nenhum grupo se beneficia em

detrimento de qualquer outro, e cada um prospera como os outros prosperam” (SISODIA, WOLFE E SHETH, 2015, p. 6).

Portanto, humaniza-se a relação entre a empresa e os diversos grupos de pessoas com quem elas interagem, denominados de *stakeholders*. Sisodia, Wolfe e Sheth (2015) categorizam cinco principais grupos de *stakeholders* das empresas humanizadas em: Sociedade, Parceiros, Investidores, Clientes e Empregados.

Desde os princípios históricos da atividade capitalista, alguns destes grupos específicos têm mais importância para as empresas do que outros grupos. Investidores, clientes, empregados e os parceiros do empreendimento (outras empresas que participam da cadeia produtiva do empreendimento), têm sido cada vez mais considerado pela Administração como fatores diferenciais nas estratégias de atuação do empreendimento, sendo as duas últimas um acontecimento mais recente na história do mercado. Porém, trazendo-se a sociedade como quinto componente, e no mesmo patamar dos demais, percebemos que os quatro outros grupos interagem entre si e são participantes desta mesma sociedade, interagem entre si das mais diversas formas.

Considerar a própria sociedade como um *stakeholder* vai além disto, já que o empreendimento passa a considerar seu impacto na vida das pessoas que não interagem diretamente com a ela, já que a maior parcela de pessoas não são nem empregados, nem investidores, nem clientes e nem parceiros dos empreendimentos. Para Sisodia, Wolfe e Sheth (2015) as responsabilidades de líderes de empresas humanizadas vão muito além de seus mundos imediatos, pois estas empresas tocam rotineiramente a vida de muitas outras além da esfera pessoal de seus responsáveis. Na visão dos autores, esta é uma perspectiva um tanto quanto revolucionária, já que até então era um consenso, particularmente entre economistas, considerar qualquer ação desta natureza, que afete o lucro final, como externalidades negativas, principalmente ações de características sociais, que não trazem resultados monetários diretos ao empreendimento.

Ainda, Sisodia, Wolfe e Sheth (2015), consideram a Sociedade como o *stakeholder* supremo, já que é para benefício da sociedade que as empresas humanizadas existem. É perceptível esta perspectiva na fala do economista britânico John Kay (1998), ao exprimir que os valores do negócio são diferentes de, e inferiores àqueles de

outras atividades humanas. A sociedade como principal interessada no funcionamento da empresa justamente humaniza estes valores, aproximando as pessoas da empresa à comunidade da qual elas fazem parte, nas suas múltiplas facetas.

De maneira alternativa, um outro movimento acadêmico, com uma nova perspectiva sobre empreendedorismo, chega ao Brasil no início do século XXI, o Empreendedorismo Social. Segundo seus autores, Melo Neto e Fróes (2002), o empreendedorismo social difere-se do empreendedorismo comum em dois principais aspectos: por não produzir bens e serviço para venda, mas sim para a solução de problemas sociais; e a atuação do empreendimento não é direcionado para o mercado, mas sim para segmentos populacionais em situações de risco social. Portanto, este movimento vem como uma ferramenta de apropriação das comunidades em solucionar os problemas que permeiam seu dia a dia, e possui um modelo de desenvolvimento comunitário, sustentado e integrado. Estas características advêm de um movimento recente na história, qual seja,

um novo tipo de globalização, constituída pelas redes e alianças transfronteiriças entre movimentos, lutas, organizações locais ou nacionais que nos diferentes cantos do globo se mobilizam para lutar contra a exclusão social, a precarização do trabalho, o declínio das políticas públicas, a destruição do meio ambiente e da biodiversidade, o desemprego, as violações dos direitos humanos, as pandemias, os ódios interétnicos produzidos direta ou indiretamente pela globalização neoliberal (SANTOS, 2002, p. 13).

Daí, podemos perceber uma forte base contra hegemônica ao movimento neoliberal da globalização, que tem precarizado as diversas relações humanas e sociais, não apenas de maneira econômica, mas constituindo-se a principal causa de outras diversas mazelas da sociedade.

Entende-se, portanto, que o empreendedorismo social não é apenas uma ferramenta alternativa ao desemprego, pois as diversas estratégias que compõem seus conceitos visam “dotar as comunidades de capacidade e habilidades empreendedoras, conscientizá-las e mobilizá-las para mudanças com base numa educação libertadora, sem violar culturas e tradições” (MELO NETO & FRÓES, 2002, p. 17). Daqui, partimos para uma perspectiva centrada nas comunidades e passa a significar um desenvolvimento sustentável centrado em

seus agentes, reestruturando as relações entre governo e governos, tendo ele como parceiros e agentes integrantes de tais comunidades. Portanto, Melo Neto e Fróes (2002) defendem que, para superar desigualdades sociais, é necessário primeiramente transformar a realidade social de maneira paradigmática.

Uma destas principais mudanças paradigmáticas está na economia, já que percebemos que é dela que advém as principais mazelas sociais, principalmente no que diz respeito a estratificação social e a desigualdade social. Assim, Melo Neto e Fróes (2002) trazem o conceito de uma socioeconomia, pautada em uma economia a serviço da sociedade, para um fim além da acumulação de riquezas. Dentre suas características estão o fortalecimento das iniciativas econômicas cooperativadas e associativas, criação de formas alternativas de crédito e poupança – este advém de casos amplamente bem-sucedidos em comunidades ao redor do mundo, sendo o mais famoso o caso do Grameen Bank, implementado por Muhammad Yunus em 1976 – e tem como objetivos, promover a complementaridade, sociabilidade e irmandade entre os grupos de produção, associações e cooperativas; construir um movimento aberto que una esforços destes grupos e desenvolver experiências inovadoras de controle e gestão, produção, distribuição, comunicação, etc. Assim, o que realmente se deseja é transformar a sociedade atual, imersa em um emaranhado de problemas sociais, em uma sociedade com características muito mais emancipadoras.

Do Produto Educacional¹

Nesta sessão, trataremos sobre um produto educacional elaborado no Instituto Federal de Rondônia (IFRO), pela colaboração conjunta entre os autores deste texto e uma aluna do Curso Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio. Este produto, o livreto *Emancipação Comunitária*, é a manifestação material dos temas abordados até então, e, assim, caracteriza-se por ser um produto feito de forma socialmente colaborativa, voltado à educação, principalmente a EPT, e mostra-se como uma ferramenta decolonial e divergente. Não por unicamente se opor aos conceitos da ideologia hegemônica do mercado, mas também por nascer no território arraigado pela luta anticolonial, a Amazônia Ocidental.

1 O produto educacional *Emancipação Comunitária* está disponível no endereço <<https://educapes.capes.gov.br/handle/capes/717569>>

Este livreto é resultado da pesquisa participante Empreendedorismo Social na Educação Profissional e Tecnológica, realizada no IFRO, Campus Zona Norte, com participação de uma aluna do curso supracitado. Este estudo partiu do princípio da integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando a formação omnilateral (BRASIL, 2007) dos alunos, alinhando-se assim aos princípios e concepções expressas no Documento Base para a Educação Profissional e Tecnológica do Ministério Público da Educação (BRASIL, 2007).

O livreto tem em seu cerne a instrumentação para o ensino do Empreendedorismo Social como disciplina e contextualizado para a Educação Profissional e Tecnológica. Assim, abarca uma série de assuntos e informações que darão sustentabilidade para o ensino do tema. Dentre os conteúdos disponíveis no livreto, estão: uma breve introdução sobre o que é empreendedorismo social e como este se alinha à EPT; uma proposta de plano de disciplina contextualizado ao Curso Técnico em Administração Subsequente ao Ensino Médio do Instituto Federal de Rondônia (IFRO); exemplos de como trabalhar esta disciplina com sequências didáticas, a fim de nortear professores que trabalharão o tema pela primeira vez; um repositório de indicações de conteúdos diversos que abordam o empreendedorismo social, e; apresentação de vários empreendedores sociais e suas contribuições para com a sociedade.

Figura 1 – Capa do livreto Emancipação Comunitária



Fonte: SANTOS e FELZKE (2022)

Na seção de sequências didáticas o livreto aborda os aspectos referentes a como trabalhar o tema em sala de aula. Embora esta seja uma etapa a ser ponderada individualmente pela professora ou professor que venha a trabalhar futuramente com esta disciplina, consideramos trazer este instrumento pedagógico por conta de alguns fatores relevantes.

Inicialmente, justificamos o uso de sequências didáticas pela sua aplicabilidade no contexto da Aprendizagem Significativa. Esta teoria de aprendizagem considera que, ao se aprender uma nova informação, ela se relaciona de maneira substantiva a um aspecto relevante da estrutura de conhecimento do indivíduo (AUSUBEL, 1968), sendo especialmente relevante ao empreendedorismo social, que considera a realidade de cada cidadão no contexto de suas comunidades, cidades e outros meios sociais aos quais pertencem. Assim, a cada etapa, em cada sequência didática proposta, há também a oportunidade dos alunos e professores de significarem cada informação assimilada às suas realidades, suas vivências e particularidades.

Figura 2 – Estrutura de Sequência Didática utilizada



Fonte: SANTOS e FELZKE (2022)

Também, consideramos trazer as sequências didáticas já minimamente prontas no intuito delas servirem como uma bússola para orientar educadoras e educadores já experientes ou, ainda, como uma ferramenta já pronta para aquelas e aqueles em seus primeiros passos. Ao enfrentarmos as dificuldades de se acessar as professoras durante a pesquisa, principalmente durante a situação de pandemia que encaramos nos anos de 2020 e 2021, percebemos o valor do tempo delas fora da sala de aula, ainda que voltado para a educação. Assim, as sequências também têm função de contingência para as celeridades vividas na era da informação.

Ao longo do livreto também está organizado uma série de imagens e textos que contam uma breve biografia de diversos empreendedores sociais de diversas regiões do planeta. O intuito destes excertos são de trazer uma familiaridade ao aspecto humano e social do conteúdo, de entender e conhecer estes agentes sociais, suas ideias e vivências. Os textos são de autoria dos organizadores do livreto e as figuras são baseadas em imagens retiradas de bancos de imagens gratuitos na internet.

Por fim, o livreto conta com uma seção final onde é possível encontrar uma gama de indicações de mídias e conteúdos que abordam o empreendedorismo social. Estas indicações foram sistematizadas pelos organizadores da pesquisa e têm por objetivo formar uma base de referências que não seja diretamente acadêmica, e por isso conta com documentários, palestras, longas-metragens e outros tipos de mídias. Acompanhado de cada título indicado, há uma breve descrição de seu conteúdo e estes textos são de autoria dos organizadores da pesquisa.

Figura 3 – Página do Repositório de Indicações

The image shows a page from a 'Repositório de Indicações' (Repository of Recommendations). The title 'Repositório de Indicações' is at the top in a large, teal font. Below it, there are three entries, each with a small image of the documentary cover and a text box describing it.

Documentário - Quem se Importa (2013)
Dirigido por Mara Mourão, este documentário evidencia a jornada do empreendedor social nos últimos anos. Para isso, nos traz a reflexão sobre os crescentes problemas sociais e como estes têm afetado as sociedades modernas. Além disso, também conta com entrevistas a vários empreendedoras e empreendedores sociais ao redor do mundo, com destaques para projetos e agentes no Brasil.

Documentário - Conectados Transformamos (2014)
Uma produção brasileira realizada pela Social Good Brasil (SGB), este documentário traz uma sequência de 6 histórias sobre as movimentações de pessoas que buscam trazer mudanças de valor social para suas comunidades. Este breve documentário aborda diferentes iniciativas com diferentes impactos no Brasil, e evidencia a importância da organização comunitária para suas realizações.

Documentário - Real Value (2014)
Produzido nos EUA, este premiado documentário busca trazer novas perspectivas de geração de valor para além do reducionismo econômico e objetivo do lucro. Conta com a contribuição de empreendedoras e empreendedores sociais, executivos de empresas sociais, etc. Aqui é possível interpretar a diferença entre empreendimentos sociais de empresas humanizadas presentes neste documentário.

At the bottom left of the page, there is a small teal circle containing the number '34'.

Fonte: SANTOS e FELZKE (2022)

Considerações Finais

Procurou-se apresentar neste texto como a disputa ideológica econômica e seus meios de produção e reprodução produziu, no âmago do ambiente educacional, um produto educacional com

características insurgentes. Tais disputas, neste caso, surgiram da necessidade de se enfrentar o pensamento liberal e neoliberal que despolitizam as relações sociais contraditórias e responsabilizam o sujeito pela busca às soluções das questões sociais ao passo que estimulam a competitividade e o individualismo como valor moral (COAN, 2013). Assim, a EPT pretende formar alunos e professores que encontrem respostas a tais questões, mas por um viés comunitário e emancipatório, a partir da proposta da formação omnilateral partindo de uma abordagem politécnica de ensino e, tendo a concepção marxiana de trabalho como princípio educativo.

Outrossim, intenta-se trazer o Empreendedorismo Social como epistemologia e metodologia central ao tratarmos da resolução dos problemas sociais pois ela reinterpreta as dinâmicas sociais das relações entre meios de produção e a força produtiva. Desta forma este conceito se mostra como insurgente aos meios hoje perpetrados pelas dinâmicas mundiais de produção econômica, que tentam justificar no empreendedorismo predatório a solução para as crises capitalistas. Ainda, a concepção do empreendedorismo social busca tornar as comunidades emancipadas deste mesmo sistema opressor e promotor de mazelas sociais, mas ainda inserido nesta mesma dinâmica, sem subverter, ainda, as raízes originárias, ou seja, as dinâmicas de reprodução de capital presente nesta era do capitalismo tardio.

O livreto Emancipação Comunitária propõe-se, então, como uma ferramenta de enfrentamento a estes valores individualizantes e opressores, pois tenta comunicar os valores e princípios do empreendedorismo social aos valores e princípios da Educação Profissional e Tecnológica. Nota-se que este produto promove um avanço às disputas ideológicas dentro do contexto educativo que, no caso específico da EPT, se evidencia pela perda de espaço de atuação dos próprios princípios da EPT dentro do IFRO. Assim, o livreto é um realinhamento de uma episteme voltada ao estudo da Administração como Ciência Social Aplicada aos princípios da Educação Profissional e Tecnológica.

Referências

AUSUBEL, D.P. **Educational Psychology: A Cognitive View**. New York: Holt, Rinehart and Winston, 1968.

BRASIL. **Documento Base**. Brasil: Ministério da Educação, 2007. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf>.

COAN, Marival. **Educação para o empreendedorismo como estratégia para formar o trabalhador de novo tipo**. Florianópolis, Revista LABOR, nº9, v.1, 2013

DUSSEL, Enrique. **Europa, modernidade e eurocentrismo**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624093038/5_Dussel.pdf>. Acesso em: 30 de Março de 2023.

FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. Lisboa: Editora Ulisseia Limitada, 1961.

FILHO, Edson D. **Pensamento crítico versus estratégias de controle: reflexões sobre a educação profissional e a atuação docente**. Campinas: Revista de Educação PUC-Campinas, 2007. n. 23, p. 103-112.

FREEMAN, R. E; MCVEA, J. F. **A stakeholder approach to strategic management**. SSRN Electronic Journal, 2001.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria; RAMOS, Marise. **O trabalho como princípio educativo no projeto de educação integral de trabalhadores – excertos**. São Paulo. 2005. Disponível em: <<https://docplayer.com.br/63451908-O-trabalho-como-principio-educativo-no-projeto-de-educacao-integral-de-trabalhadores-excertos.html>>. Acesso em: 29/06/2020.

KAY, John. **The role of business in society**. Johnkay.com. 3 de fevereiro de 1998. Disponível em: <<https://www.johnkay.com/1998/02/03/the-role-of-business-in-society/>>. Acesso em: 27/04/2022.

LUCKÁCS, György. **As bases ontológicas da atividade e pensamento do homem**. Revista Temas. São Paulo: Ciências Humanas, nº4, 1978.

MELO NETO, Francisco P; FRÓES, César. **Empreendedorismo Social: a transição para a sociedade sustentável.** Rio de Janeiro: Quality Mark. 2002.

MIGNOLO, Waler D. **Colonialidade: o lado mais escuro da modernidade.** São Paulo: RBCS Vol. 32 n° 94, 2018. Disponível em: <<https://www.scielo.br/j/rbcsoc/a/nKwQNPrx5Zr3yrMjh7tCZVk/?lang=pt&format=pdf>>. Acesso em: 30 de Março de 2023.

OLIVEIRA, Rafael de. **O trabalho como princípio educativo no ensino médio politécnico do estado do RS.** Siredoc Regional, Anais, 2006.

OLIVEIRA, Elizabeth de Souza; LUCINI, Marizete. **O Pensamento Decolonial: conceitos para pensar uma prática de pesquisa de resistência.** Sergipe: Boletim Historiar, vol. 08, n. 01, Jan./Mar. 2020, p. 97-115.

RESTREJO, Eduardo; ROJAS, Axel. **Inflexión decolonial: fuentes, conceptos y cuestionamientos.** Popayan: Editorial Universidad del Cauca, 2010. Disponível em <<http://www.ram-wan.net/restrepo/documentos/Inflexion.pdf>>. Acesso em: 30 de Março de 2023.

QUIJANO, Aníbal. **Colonialidade do poder, eurocentrismo e américa latina.** Buenos Aires: Clacso, 2005. Disponível em: <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/clacso/sur-sur/20100624103322/12_QUIjano.pdf>. Acesso em: 30 de Março de 2023.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia.** Rio de Janeiro, 1989.

SISODIA, Raj; WOLFE, David B.; SHETH, Jag. **Empresas Humanizadas.** São Paulo: Capitalismo Consciente, 2015.

Sobre os Autores

Alexandre de Oliveira (Organizador)

Docente no Instituto Federal de Sergipe – IFS. Coordenador do Núcleo de Estudos Afro brasileiros e Indígenas – NEABI/IFS. Professor credenciado no Programa de Pós-graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia (PPGSCA-UFAM) e no Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEpt – IFRO). Doutor em Design, pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro - PUC-Rio, com doutorado Sanduíche no Centro de Estudos Sociais da Universidade de Coimbra.

E-mail: olialx@gmail.com

Antonio Pereira Sobrinho

Pesquisador Apurinã, mestrando do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRO, campus Calama. Graduado em Ciências Biológicas pela Universidade do Estado do Amazonas (2015). Graduação em Pedagogia (FAEL)-2022, Graduação em Enfermagem (UNIP)-2023. Professor emergencial pela SEDUC-RO, atua desde 2019 como docente do ensino fundamental e médio na SEDUC/RO. E-mail: sobrinhoantonio91@gmail.com.

Arthur Figueira do Nascimento

Graduado em História pela Universidade do Estado do Amazonas. Graduado em Licenciatura em Informática Uniasselvi. Especialista em Metodologia do Ensino de História Uniasselvi. Mestrando do Programa de Pós-graduação interdisciplinar em ciências humanas. Email: afdn.mic23@uea.edu.br.

Bruno Henrique Fernandes da Silva

Pedagogo da rede município de ensino; Mestrando em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas – UFAM; Especialista em Docência do Ensino Superior – UNIASSELVI; Tecnologias Aplicadas a Educação – IFAM; Sociologia e Filosofia – UNIASSELVI; Ciências Humanas e Sociais-UFPI e

Licenciatura em Pedagogia pela Universidade Paulista – UNIP. Possui experiência profissional nas áreas de Educação básica, Educação escolar indígena e superior. Atuando principalmente nos temas sociológicos, gênero, manifestações culturais da Amazônia e tecnologia aplicadas a educação. E-mail: fernandes5481@gmail.com

Cleuter Tenazor Tananta

Doutor e Mestre em Ciências da Educação pela Universidade Interamericana em Assunção-Paraguai. Graduado no Curso Normal Superior pela Universidade do Estado do Amazonas. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Educação. Foi docente da Universidade do Estado do Amazonas (2012-2017). Em sua experiência profissional trabalha como professor na Formação Superior de Professores no Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica – PARFOR pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA e Instituto Federal do Amazonas-IFAM. É docente de curso de Especialização pelo CEPAM, FACIBRA. Pesquisador sobre questões indígenas e culturas Amazônicas. Orientador e avaliador de projeto de Pesquisa e Trabalho de Conclusão de Curso. Docente da rede pública municipal de ensino desde 1996. Email: ctenazor1@gmail.com

Daniele Severo da Silva

Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Professora de Sociologia da Educação Básica do Estado de Rondônia (SEDUC). E-mail: daniele-severo-profsociologiajbc@gmail.com

Deize Martins França

Graduada em Licenciatura em Letras e Literatura pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Especialista em Educação Inclusiva, Especial e Políticas de Inclusão pela Faculdade Única/MG. Técnica em Tradução e Interpretação de Libras/CETAM-AM. Mestranda em Ciências Humanas pela Universidade do Estado do Amazonas/UEA. Atuou como professora da rede municipal de Ensino como Professora de Educação Especial. Bolsista FAPEAM. E-mail: dmf.mic22@uea.edu.br

Eduardo Costa Caldeira

Enfermeiro, estudante de Medicina. Mestre do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProFEPT) do IFRO, campus Calama. E-mail: ecaldeira795@gmail.com.

Erikson Bruno Mercenas Santos

Doutorando e Mestre em Estudos Linguísticos pelo Programa de Pós-Graduação em Letras da Universidade Federal de Sergipe (PPGL/UFS). Atualmente é professor de Língua Inglesa pela Secretária de Estado de Sergipe (SEDUC/SE). Integrante do Grupo de Pesquisa “DInterLin: Diálogos Interculturais e Linguísticos”, desenvolvendo pesquisas na área de Linguística Aplicada, focando os seguintes temas: decolonialidade, epistemologias do Sul, identidades brancas e negras em comunidades tradicionais de terreiro. Iniciado em 2020 para o Candomblé de Nação Nagô-Ketu, mas pertencente às comunidades tradicionais de terreiro há mais de 10 anos. E-mail: erikson.ufs@gmail.com

Florêncio Almeida Vaz Filho

Possui graduação em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (1994), mestrado em Ciências Sociais em Desenvolvimento, Agricultura e Sociedade pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1997) e doutorado em Ciências Sociais, concentração em Antropologia, pela Universidade Federal da Bahia (2010). Atualmente é professor no Programa de Antropologia e Arqueologia na Universidade Federal do Oeste do Pará (UFOPA). Tem experiência na área de Antropologia, com ênfase em estudos sobre povos indígenas e comunidades tradicionais na Amazônia, atuando principalmente nos seguintes temas: indígenas no baixo rio Tapajós, pajelança, Cabanagem, festas e cultura popular na Amazônia, ações afirmativas, Flona Tapajós, Resex Tapajós-Arapiuns, conflitos e identidade indígena no Brasil. Email: florencioalmeidavaz@gmail.com

George da Silva Inhuma

Professor efetivo da Rede Estadual de Ensino do Amazonas, graduado em Geografia pela Universidade do Estado do Amazonas. Especialista em Administração Escolar, Supervisão e Orientação

pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci, Mestrando do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas da Universidade do Estado do Amazonas. Email: gdsi.mic23@uea.edu.br

Guilherme Gitahy de Figueiredo (Organizador)

Professor do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) e do curso de Pedagogia do Centro de Estudos Superiores de Tefé da Universidade do Estado do Amazonas (CEST-UEA). Integrante da Rede de Notícias da Amazônia e do coletivo Ampliando Vozes. Pós-doutor em Estudos Antrópicos da Amazônia da UFPA, doutor em Antropologia Social pelo Museu Nacional da Universidade Federal do Rio de Janeiro e mestre em Ciência Política através da Unicamp. Atua com Antropologia da Mídia, Antropologia do Colonialismo, Estudos Pós-Coloniais, Educação e Jornalismo Popular. E-mail: gfigueiredo@uea.edu.br

Hemily Pastanas Marinho Kokama

Indígena Kokama, filha, mulher, professora.. Atua com estudos na Educação Escolar Indígena e Educação com mulheres indígenas. Integrante do Grupo de Pesquisa CNPq- Feminismos, Trabalho e Participação Popular e Comunitária. Graduada em Licenciatura em Pedagogia pela Universidade do Estado do Amazonas-UEA (2023). Pós-Graduada em Psicopedagogia, Anos Iniciais e Ensino Fundamental pela Faculdade de Venda Nova do Imigrante – FAVENI, Cursa Mestrado em Educação (Programa de Pós-graduação em Educação - PPGED/UEA. E-mail: hemilypmt@gmail.com

Greiciele Rodrigues da Costa

Professora da Educação Básica da rede pública do Amazonas. Graduada em Letras- Língua Portuguesa pelo Centro de Estudo Superior de Tefé (CEST/UEA). Especialista em Metodologia do Ensino de Língua Portuguesa pela UNIASSELVI. Pós-graduada em Coordenação Pedagógica pela Universidade Federal do Amazonas. Mestranda em Ciências Humanas pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UEA. E-mail: greicilerodrigues5@gmail.com

Jessica Cardoso Lopes

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA). Nutricionista formada pela Universidade Federal do Amazonas (UFAM). Atualmente está com Analista de Pesquisa e Desenvolvimento do Programa de Manejo de Agroecossistema do Instituto de Desenvolvimento Sustentável Mamirauá. E-mail: jcl.mic23@uea.edu.br

Iza Reis Gomes

Professora do Instituto Federal de Rondônia; Professora do Programa Pós-graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – PROFEPT; Professora credenciada no Mestrado em Estudos Literários da UNIR; Professora do Programa de Mestrado em Letras: Linguagem e identidade da UFAC; Doutora em Sociedade e Cultura na Amazônia pela UFAM; Mestre em Letras: Linguagem e Identidade pela UFAC; Pós-doutoranda em Letras: Linguagem e Identidade pela UFAC; Bolsista CAPES/BRASIL; Líder do Grupo de Pesquisa Criamazônia/IFRO/CNPq; Membro dos Grupos de pesquisa ‘Letramento Literário: estudos de narrativas da/na Amazônia’ pela UNIR; ‘Estudos e Pesquisas em Literatura Infantil e Juvenil (GEPLIJ)’ pela UNIFESSPA; Grupo de Pesquisa em ‘Literatura infantil e juvenil: análise literária e formação do leitor’ pela UTFPR; E-mail: iza.reis@ifro.edu.br

Lediane Fani Felzke

Historiadora, Mestre em Desenvolvimento Regional e Meio Ambiente (UNIR-RO), Doutora em Antropologia (UNB), Professora do Ensino Básico Técnico e Tecnológico (PEBTT) do IFRO, Campus Ji-Paraná, Docente do ProfePT, campus Calama, email: lediane.fani@ifro.edu.br

Lucas Lopes da Silva Aflitos

Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA, da Universidade Federal do Amazonas (2023). Especialista no Ensino de Filosofia no Ensino Médio – CED/UFAM (2019), com Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade Federal do Amazonas (2010). Membro do CONNEABS e UNEGRO região norte. E-mail: aedo.lopes@gmail.com

Márcio Augusto Silva de Souza

Professor de História da rede estadual de ensino do Amazonas. Aluno do curso de Mestrado Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH – UEA). Agitador cultural e artista da região na área da música, e promotor de eventos culturais na cidade de Tefé com a ajuda de tantos outros voluntários, Email: marciopaladino@hotmail.com

Marcus Vinícius Ferreira Gomes

Mestrando no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas. Graduado em Design pela Faculdade FUCAPI, foi bolsista do Programa Institucional de Iniciação Científica e Tecnológica (PIICT/CNPq/FUCAPI) pelo projeto de pesquisa: “Manaus Imaginada: A construção da cidade pelo imigrante haitiano”. Possui interesse em Design Urbano, Estudos Simbólicos, Identidade Social e Negritude. E-mail: mvncgomes@gmail.com.

Maria Evany do Nascimento

Doutora em Design pela PUC-RIO, Mestre em Sociedade e Cultura na Amazônia (UFAM), especialista em História e Crítica da Arte (UFAM), licenciada em Educação Artística (UFAM). Líder do Grupo de Pesquisas Intercidade, integrante do Grupo de Pesquisas Diversa, autora dos livros “Monumentos Públicos do Centro Histórico de Manaus”, “Manaus em Poesia” e “Respiro”. Pesquisadora nas áreas de Patrimônio, Metodologias Educacionais e Educação para a Biodiversidade. Professora da Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: nasci.eva@gail.com

Maria de Fátima Castro de Oliveira Molina

Professora da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Professora do PPG Mestrado Acadêmico em Estudos Literários da Universidade Federal de Rondônia – UNIR; Doutora em Letras pela Universidade Estadual Paulista – UNESP; Pós-doutora em História literária: circulação literária, análise de discursos literários e sociais pelo PROCAD Amazônia; E-mail: fatimamolinaunir@gmail.com

Maria Mírian Pereira dos Santos

Mestranda do PPGICH/UEA - Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas, Turma: 2023/01; professora da SEDUC com formação em História, especialização em Educação de Jovens e Adultos e Metodologia do Ensino de História pela UEA/CEST. E-mail: mariamiriansantos1@gmail.com

Michel Justamand (Organizador)

Licenciado em Pedagogia pela UniNove; 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; Pós-doutor em Arqueologia pela Universidade Estadual de Campinas – UNICAMP e em Cultura e Sociedade pela Universidade Federal da Bahia – UFBA. Professor Permanente do Programa de Pós-Graduação Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA e Associado III do Curso de Graduação em Antropologia ambos da Universidade Federal do Amazonas – UFAM. É autor, coautor e organizador de livros sobre Amazônia, Pinturas Rupestres e Educação. É da Direção Editorial da Revista Acadêmica Fazendo Antropologia no Alto Solimões – FAAS. Email: micheljustamand@yahoo.com.br

Natasha Marzliak

É editora associada da revista Art Style - Art & Culture International Magazine, membro do coletivo AnarkoArtLab (NYC, Berlim e Amazônia) e profissional autônoma especializada em operações artísticas, arte digital/NFT, vídeo e fotografia. Sua carreira acadêmica inclui posições como pesquisadora de pós-doutorado em arte socialmente engajada no Departamento de História da Arte da Universidade Livre de Berlim (FU Berlin), Professora de Teoria, Estética e História da Arte na Universidade Federal do Amazonas (UFAM), e de História da Arte, Multimídia e Design na Universidade PUC-Campinas. É doutora em Artes pela Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP), com residência doutoral no Departamento de Cinema e Audiovisual da Université Panthéon-Sorbonne Paris 1. Sua experiência abrange as disciplinas de Estética, História da Arte,

Cultura Visual, além de teorias críticas como Estudos Pós-coloniais e Decoloniais, Teoria Interseccional, bem como Política Feminista e Queer. E-mail: natmarzliak@gmail.com

Pedro Ribeiro dos Santos

Administrador, Mestre em Educação Profissional e Tecnológica pelo ProfEPT, IFRO, campus Calama. E-mail: pedroribsan@gmail.com

Priscila de Oliveira Leal de Lima

Mestranda no Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade do Estado do Amazonas (UEA), sendo bolsista da Fundação de Amparo a Pesquisa do Estado do Amazonas (FAPEAM). Graduada em Letras - Língua Português pela Universidade do Estado do Amazonas (UEA). E-mail: pdol.mic23@uea.edu.br

Queila Barbosa Lopes

Doutora em Estudos Linguísticos (UNESP -2019); Mestra em Letras: Linguagem e Identidade (UFAC - 2008); Licenciada em Letra-Inglês (UFAC-2000); Professora Adjunta de Língua Inglesa lotada no Centro de Educação, Letras e Artes da UFAC. Área: Linguística Aplicada. Coordena o Grupo de Pesquisa DALI - Digitalidades e Aprendizagem de Línguas. Docente permanente do Programa de Pós-graduação em Letras: Linguagem e Identidade-UFAC. Coordenadora Institucional do Pibid-Ufac. E-mail: queila.lopes@ufac.br

Raimunda Ester Pereira da Silva

Graduada em Letras (2022) pelo Centro de Estudos Superiores de Tefé (CEST/UEA), Mestranda do Programa de Pós- graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA). Bolsista da Fundação de Ampara à Pesquisa do Estado do Amazonas-FAPEAM. E-mail: repds.mic23@uea.edu.br

Renan Albuquerque

Professor Associado II da Faculdade de Informação e Comu-

nicação da Universidade Federal do Amazonas (FIC/UFAM). Possui graduação em Comunicação Social pela UniNiltonLins (2001), especialização em Psicopedagogia pela Universidade Cândido Mendes/RJ (2002), especialização em Comunicação Empresarial pela UniNiltonLins (2004) e especialização em Psicologia Social pela UniNiltonLins (2005). Tem mestrado em Psicologia Social pela Universidade Federal da Paraíba (2008) e doutorado em Sociedade e Cultura na Amazônia pela Universidade Federal do Amazonas (2013). Realizou pós-doutorado em Antropologia pela PUC-SP (2016-2017), pós-doutorado em Psicologia Social pela PUC-SP (2019-2021), pós-doutorado em Humanidades pela USP (2021) e pós-doutorado em Comunicação pela USP (2023). É Professor Permanente e Vice-Coordenador do Programa de Pós-Graduação em Informação e Comunicação da Universidade Federal do Amazonas. É Professor Colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências da Educação da Universidad Del Sol/Mercosul. É Pesquisador Membro do Núcleo de Estudos da Dialética Exclusão/Inclusão da PUC-SP. Desenvolveu trabalhos colaborativos com a Profa. Dra. Carmen Junqueira, com quem realizou levantamentos etnológicos sobre o povo Sateré-Mawé/AM. E-mail: renanalbuquerque@hotmail.com

Renilda Aparecida Costa

Doutora em Ciências Sociais pela UNISINOS (2011). Professora da UFAM, no Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Cultura na Amazônia – PPGSCA. Atuando no Instituto de Filosofia e Ciências Humanas e Sociais – UFAM. Coordenadora do CON-NEABS região norte. e-mail: renildaaparecidacosta@gmail.com

Rodolfo Santos Nunes

Mestrando do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH) da Universidade Estadual do Amazonas (UEA) e bolsista da FAPEAM, onde desenvolve pesquisa sobre educação decolonial e intercultural com foco em ensino de histórias e culturas indígenas. Possui especialização em História e Cultura Afrobrasileiras pela faculdade Unileya, na área de ensino de história. Professor efetivo da Secretaria de Estado de Educação e Desporto do Amazonas (SEDUC - AM) desde 2020, onde desen-

volve práticas pedagógicas decoloniais, interculturais e antirracistas. Graduado em História (Licenciatura e Bacharelado) pela Universidade de Brasília (UnB). E-mail: rsn.mic23@uea.edu.br

Rosse Antunis Oliveira de Araújo

Professor da Educação Básica da rede pública municipal de Tefé e da rede pública do Amazonas. Graduado em Normal Superior pelo Centro de Estudo Superior de Tefé (CEST/UEA). Especialista em Gestão de Política Ambiental pela Faculdade TÁHIRIH. Pós-graduado em Administração Escolar, Supervisão e Orientação, pelo Centro Universitário Leonardo da Vinci. Mestrando em Ciências Humanas, pelo Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas - PPGICH/UEA. Participa como Supervisor bolsista do Programa Intitucional de Iniciação à Docência - PIBID/CEST/UEA/2023. E-mail: raoda.mic23@uea.edu.br

Sandra Aparecida Fernandes Lopes Ferrari

Doutora em Letras, Área de Teoria da Literatura, pela Universidade Estadual Paulista (Unesp), docente do Programa de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) do IFRO, campus Calama. E-mail: sandra@ifro.edu.br

Shirley Cristina Amador Barbosa

Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade do Estado do Pará (PPGED/UEPA). Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará (UEPA). Integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP e da Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia – RPPDA. E-mail: Shirleyamador@hotmail.com

Thayline Carius Teixeira

Mestranda do Programa de Pós-Graduação Interdisciplinar em Ciências Humanas (PPGICH/UEA). Sendo bolsista da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Psicóloga formada pela Universidade Salgado de Oliveira (UNIVERSO), especialista em Terapia Cognitivo Comportamental pela Instituição Educacional Latino Americana (IESLA).

E-mail: tct.mic23@uea.edu.br

Welton Yudi Oda

Doutor em Educação Científica e Tecnológica (UFSC), Mestre em Ecologia (INPA) e licenciado em Ciências Biológicas (UFAM). É líder do Grupo de Pesquisas Diversa e integrante do Grupo de Pesquisas Intercidade. É autor de artigos, capítulos de livro e recursos educacionais na área de Ensino de Biologia, particularmente no campo da Educação para a Biodiversidade. É um dos idealizadores da Caravana da Diversidade, sendo credenciado em programas de pós-graduação da área de Educação em Ciências na UEA e na UFAM. É professor do Departamento de Biologia da UFAM. E-mail: yudioda@yahoo.com.br.

Amazônia Insurgente” constitui uma coletânea de artigos, ensaios acadêmicos e reflexões que abordam a intrincada concretude desta região, salientando a premente necessidade da decolonização, tanto em termos ontológicos quanto epistemológicos. O livro se caracteriza pela colaboração entre diversos autores que se engajam em uma busca intelectual com o propósito de questionar modelos estabelecidos. Os temas explorados na obra abrangem uma extensa variedade de disciplinas, englobando desde a antropologia e etnografia até a história, artes, literatura, educação e questões relacionadas a raça e gênero. Os autores que dão vida a estas páginas não ostentam uma postura contemplativa, desprovida de envolvimento. Pelo contrário, eles se imergem ativamente na teia da realidade, desempenhando um papel de protagonistas nas dinâmicas que a compõem. Comprometem-se com a desmontagem das narrativas e ações eurocêntricas, com o intuito de desvelar a complexidade das histórias, culturas e perspectivas das comunidades indígenas e locais na Amazônia.

Natasha Marzliak

ALEXA
CULTURAL



EDUA

EDITORA DA UNIVERSIDADE
FEDERAL DO AMAZONAS

ABEU

Associação Brasileira
das Editoras Universitárias



ISBN - 978-85-5467-384-0

