

Revista  
**ethne**

V.1 N.1 - Ano 2022



### **Coordenação Editorial**

Dr. Marcos Flávio Portela Veras, Universidade Evangélica de Goiás, UniEVANGÉLICA.

### **Conselho Editorial**

Dr. Miguel de Nazaré Brito Picanço (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

Dra. Maria do Perpétuo Socorro Chaves (Universidade Federal do Amazonas)

Dr. Alfredo Ferreira de Souza (Universidade Federal de Roraima)

Dr. Christian Maciel de Britto (Universidade Federal do Paraná)

Dr. Dave Eberhard (Dallas International University)

Dra. Lídice Meyer Pinto Ribeiro (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias).

Dr. Cláudio Antônio Cardoso Leite (Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Sul).

Dr. Almir Oliveira Júnior (Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada).

Dr. Frederico Henrique Galves Coelho da Rocha (Universidade Federal de Goiás).

### **Secretaria**

Adriana Sodré de Assis, Universidade Evangélica de Goiás - UniEVANGÉLICA

### **Portal de Periódicos Eletrônicos da UniEVANGÉLICA**

Ma. Natasha Sophie Pereira, Universidade Evangélica de Goiás - UniEVANGÉLICA.

Eduardo Ferreira de Souza, Universidade Evangélica de Goiás - UniEVANGÉLICA.

Adriana Sodré de Assis, Universidade Evangélica de Goiás - UniEVANGÉLICA.



## Pareceristas

Dr. Miguel de Nazaré Brito Picanço (Universidade do Vale do Rio dos Sinos)

Dra. Maria do Perpétuo Socorro Chaves (Universidade Federal do Amazonas)

Dr. Frederico Henrique Galves Coelho da Rocha (Universidade Federal de Goiás).

Dr. Christian Maciel de Britto (Universidade Federal do Paraná)

Dra. Mariana Rezende Maranhão da Costa (Universidade Evangélica de Goiás)

Ma. Maxilene Soares Corrêa (Centro Universitário Brazcubas e Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio)

Dr. Artur Costa Lopes (Universidade Federal do Rio de Janeiro)

Ma. Jamille Narciso dos Reis Bezerra (Pontifícia Universidade Católica - RJ)

Dr. Agenor Vasconcelos Melo (Universidade Federal do Amazonas)

Me. Heber Negrão (Dallas International University)

Me. Hugo de Andrade Silvestre (Universidade Evangélica de Goiás)

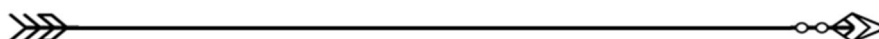
Ma. Maria Fernandes Gomide Dutra e Silva (Universidade Evangélica de Goiás)

Dra. Susy Rodrigues Simonetti (Universidade Federal do Amazonas)

Dra. Lídice Meyer Pinto Ribeiro (Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias)

Dra. Carolina Cássia Batista Santos (Universidade Federal do Amazonas)

\* *Imagem da capa*: imagem de uso aberto disponível no site: [www.canva.com](http://www.canva.com) como sugestão para o tema da diversidade cultural.



## EDITORIAL: A QUESTÃO DO *OUTRO*

A discussão em torno da alteridade é extremamente necessária atualmente em que a mobilidade humana, os fluxos migratórios e as trocas culturais têm sido cada vez mais recorrentes. As transformações da modernidade potencializam experiências com a diferença, especialmente com sua ênfase na autonomia e na individualidade (GIDDENS, 2003). Os encontros culturais promovidos pela diluição das fronteiras se deparam com o desafio do respeito e da tolerância.

De acordo com Lévi-Strauss (2018), historicamente as culturas humanas se constroem por meio desses encontros, coexistências, fusões, coligações, relações sociais de afinidade e consanguinidade. Em seu aporte seminal, Mauss (2003) aponta a questão da reciprocidade como central nas relações humanas, no funcionamento da vida social, onde há a obrigação de dar-receber-retribuir. Logo, as culturas humanas têm uma inerente dinamicidade que tem a ver com a alteridade, com a reciprocidade, com a diferença.

Todas as vezes em que o ser humano ignorou esta realidade protagonizou capítulos tristes, sangrentos e sofridos na história. A diversidade cultural deve ser vista como riqueza e não como entrave para as relações humanas. Os encontros e trocas podem ser instrumentos de construção de novas perspectivas, possibilidades, saberes. No universo sociocultural contemporâneo não pode haver espaço para intolerância por causa da cor de pele, origem étnica, ou de qualquer outra natureza que seja capaz de produzir violência e até a morte.

Foi pensando nisso que criamos um espaço de discussão sobre a temática, abrindo espaço para produções de diversas áreas do conhecimento abordando contextos de interculturalidade. A ideia é que pesquisadores das mais diversas áreas e perspectivas teóricas possam participar, sem censuras, desde que apresentem o devido rigor científico exigido em publicações acadêmicas, com a avaliação de pareceristas ad hoc.

Portanto, temos a imensa satisfação em disponibilizar a primeira edição da revista ETHNE, um espaço para preencher uma lacuna em nossa instituição de uma publicação com essa especificidade. Historicamente o campo da antropologia se ocupa em elucidar questões suscitadas pela alteridade, a relação com outros saberes, sobretudo, no combate ao preconceito e luta pela garantia de direitos.



No primeiro artigo, Onésimo Castro e Edna Pereira aborda a problemática gestão democrática na educação indígena no noroeste do Pará. Mesmo sendo um direito garantido por lei, os desafios de sua efetivação ainda estão longe de serem uma realidade em alguns contextos, onde as intervenções do Estado e outras agências podem representar entraves importantes que devem ser repensados.

Em seguida, André Sousa nos apresenta com a análise de processos de conversão indígena ao cristianismo no povo indígena Waiwai. A partir do aporte do antropólogo Victor Turner de dramas sociais, ele analisa a trajetória de uma liderança indígena que passa pela experiência da conversão dentro do processo de ruptura, crise crescente, ação corretiva e reintegração.

Maxilene Corrêa por sua vez aborda o processo de construção histórica da figura do estrangeiro desde a antiguidade até os dias atuais, com seu caráter paradoxal. O fato desta categoria está passando por atualizações constantes, requer uma revisão contínua de seus direitos. Sendo o estrangeiro o principal objeto de estudo do Direito Internacional, problematiza a complexidade de tal temática.

No quarto texto Artur Lopes nos traz uma rica reflexão sobre as influências musicais comuns do gospel e funk cuja origem estariam no chamado Atlântico Negro. Em sua construção analisa as formações acústicas no Brasil, bem como os silenciamentos e censuras de um gênero musical de origem negra.

Ricardo Dias escreve um artigo sobre as imagens da nação com base nas obras de José de Alencar e Mário de Andrade, respectivamente autores de Peri e Macunaíma. Estas obras retratam a figura indígena que seria a imagem preferida para pensar o brasileiro. Contudo, o autor problematiza a generalização, a utilização de uma imagem única para representar um país tanta riqueza de expressões.

Dentro dessa discussão de identidades, Jamille Bezerra nos traz autonomias identitárias e a questão da multiculturalidade. Levantando questões sobre Estado, soberania e governabilidade, sendo este último atribuído a Foucault, ela discute os desafios dos regimes políticos de lidar com a diversidade, nem sempre homogênea e fixa como as intervenções estatistas.

Por meio de uma abordagem etnográfica, Igor Vale retrata a vida e cultura de duas comunidades ribeirinhas amazônicas. O trabalho é o resultado de sua participação em um projeto social desenvolvido nos referidos povoados localizados no Rio Cuieiras, que fica a



60km da zona urbana da capital do Amazonas. O texto relata percepções e experiências a partir do ponto de vista de um professor de música em uma experiência transcultural num projeto de musicalização em comunidades ribeirinhas.

Por fim, o texto de Ernesto Feliciano e Vivian Braz sobre a percepção do tema da educação ambiental em escolas primárias angolanas. Pesquisando o currículo, livros didáticos, sistema de ensino, bem como coletando depoimento de professores de uma escola primária em Angola, os autores apresentam resultados bem instigantes para pensar a problemática.

Desejo a todos, como editor da revista, uma excelente experiência de leitura e que o encontro com outras lógicas de pensamento possam suscitar novos horizontes.

O Editor<sup>1</sup>

## REFERÊNCIAS

GIDDENS, A. **As consequências da modernidade**. Campinas: Editora Unicamp, 2003.

LÉVI-STRAUSS, C. Raça e história. In: **Antropologia Estrutural II**. São Paulo: UBU, 2018.

MAUSS, M. **Sociologia e Antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

---

<sup>1</sup> Marcos Flávio Portela Veras, doutor em Antropologia Social. Universidade Evangélica de Goiás, UniEVANGÉLICA. E-mail: [marcos.veras@unievangolica.edu.br](mailto:marcos.veras@unievangolica.edu.br).



## GESTÃO DEMOCRÁTICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO NAS COMUNIDADES INDÍGENAS DO NOROESTE DO PARÁ

Onésimo Martins de Castro<sup>1</sup>  
Edna Marzzitelli Pereira<sup>2</sup>

**RESUMO:** O presente trabalho tem por objetivo avaliar a educação escolar indígena no Noroeste do Pará, sob a perspectiva de gestão democrática e do direito à educação, clarificando-se quanto à sua estrutura organizacional e pedagógica, ao impacto sociocultural e político produzido nessas etnias e os desafios quanto ao direito de todos à educação. Para isso foi executada pesquisa-ação, mediante observação participante e entrevistas com professores e líderes das aldeias já contempladas pela educação escolar indígena e com representantes da coordenação de educação indígena do Município. Os resultados apontam que para a etnia Wai Wai a educação produziu bons resultados e avança no processo de gestão democrática. Porém, para as demais etnias há ainda um grande desafio a ser superado, competindo ao Estado e às entidades parceiras uma atitude mais enérgica para que o direito de todos à educação, na perspectiva de gestão democrática, seja de fato efetivado.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Escolar Indígena; Gestão Democrática; Direito à Educação.

### DEMOCRATIC MANAGEMENT AND THE RIGHT TO EDUCATION IN THE NORTHWEST INDIGENOUS COMMUNITIES OF PARÁ

**ABSTRACT:** The present work aims to assess the sociocultural and political impacts produced by indigenous school education in indigenous communities in Northwest Pará, from the perspective of democratic management and the right of all to education, clarifying its organizational and pedagogical aspects structure and mechanisms for its implementation. This initiative justifies the results obtained in social coexistence with various indigenous ethnic groups in each region and the challenges in relation to the right of everyone to education proposed by the current legislation on the subject. For this was executed action research, through of participant observation and interviews with teachers and village leaders already covered by school education and representatives of coordinating education indigenous the city. The results show that in the Wai Wai ethnicity the education produced good results and advances in democratic management process. However, for the other ethnic groups there is still a great challenge to be overcome, incumbent upon the State and partner organizations a more strong attitude to the right of everyone to education, in the democratic management perspective to take effect.

**KEYWORDS:** Indigenous School Education; Democratic Management; Right to Education.

### INTRODUÇÃO

A educação escolar que acontece nas diversas aldeias indígenas da região Noroeste do Pará, situadas nos rios Trombetas, Mapuera, Cachorro, Cuminapanema e Erepecuru,

<sup>1</sup> Especialista em Antropologia Intercultural. PARFOR/ Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: [onesimo.mariana@gmail.com.br](mailto:onesimo.mariana@gmail.com.br).

<sup>2</sup> Doutora em Educação. Universidade Federal do Oeste do Pará. E-mail: [edna.pereira@ufopa.edu.br](mailto:edna.pereira@ufopa.edu.br).



em comparação com o que prescreve a legislação educacional vigente, constitui ainda um grande desafio para o sistema educacional brasileiro.

Isso porque, embora tenha havido nos últimos anos um maior esforço por parte do Estado para com a educação indígena, na prática, percebe-se ainda muitas lacunas a serem preenchidas. Por essa razão, entende-se que este tema se reveste de real importância nessa nova proposta de educação, bem como no direito subjetivo adquirido por essas populações, amplamente amparado pela legislação educacional vigente.

Destarte, este trabalho tem como objetivo avaliar o programa educacional vigente nas comunidades indígenas situadas nos Municípios de Óbidos e Oriximiná - PA, clarificando-se quanto à estrutura organizacional e pedagógica, bem como ao impacto sociocultural e político produzido nas etnias contempladas e, em outras, os desafios de efetivação desse direito.

Esta iniciativa justifica-se pelo fato de que, segundo a legislação nacional e os acordos internacionais, dos quais o Brasil é signatário, toda pessoa tem o direito à educação e o “[...] não oferecimento do ensino obrigatório ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente”. (BRASIL, 1988). Acrescendo-se ainda que, de acordo com o Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973).

[...] Aos índios e às comunidades indígenas se estende a proteção das leis do País, nos mesmos termos em que se aplicam aos demais brasileiros, resguardados os usos, costumes e tradições indígenas, bem como as condições peculiares reconhecidas nesta Lei. (BRASIL, 1973, Art. 1º, Parágrafo único).

O levantamento de dados se deu em duas etapas específicas: 1) Fase Exploratória, quando de forma indireta procedeu-se o levantamento bibliográfico e coleta de dados a partir dos setores públicos de fomento à educação, bem como em relatos de experiência em períodos anteriores junto às comunidades em foco; e 2) Pesquisa-ação - que se deu, prioritariamente, através da técnica de observação participante nas aldeias Santidade e Chapéu da etnia Kaxuyana e nas aldeias Wai Wai e seu agregados (Xereu, Mawayana, Katuena), ministrando palestras e em conversas informais com membros dessas etnias, bem como mediante entrevistas com professores indígenas e não indígenas e com a liderança dessas aldeias.

E, na perspectiva de gestão democrática e do direito à educação, propõe-se a discussão do tema em pauta, subdividindo-o nos seguintes tópicos: 1. A gestão escolar





democrática na escola e o direito à educação; 2. Os reflexos da educação escolar indígena no Brasil; e 3. Os desafios da educação escolar indígena no Noroeste do Pará, para no final avaliar e propor algumas soluções.

## A GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA E O DIREITO À EDUCAÇÃO

A educação escolar no Brasil, sobretudo a partir da Constituição Federal (CF) de 1988, tem sofrido mudanças significativas rumo ao processo de democratização proposto pelo texto constitucional e amparados também pelos acordos e pactos internacionais. Essa discussão se baseia na concepção de gestão democrática e de inovação emancipatória, proposta por Veiga (2003), distanciando-se da perspectiva empresarial, até então adotada.

Isso porque, segundo Oliveira et al. (2014c), a escola diferencia-se em muito das empresas porque, enquanto as empresas “visam à produção de um bem material tangível ou de um serviço determinado [...], a organização escolar tem por meta básica a produção e a socialização do saber, tendo por matéria prima o elemento humano, que, nesse processo, é sujeito e objeto.” (p. 2). E, para que esse processo se efetive, Oliveira et al. (2014a, p.3) aponta seis elementos essenciais ao processo, tais como: a autonomia da escola; a construção do PPP; o financiamento das escolas; a escolha dos dirigentes escolares; a criação de órgãos colegiados; e a participação da comunidade no processo educacional.

No que tange a autonomia da escola, Oliveira et al. (op. cit.) pontuam também a necessidade de contemplar os aspectos: administrativo; jurídico; financeiro; e pedagógico. E, segundo Neves (1995, apud OLIVEIRA, et al., 2014a) “A autonomia é a possibilidade e a capacidade de a escola elaborar e implementar um projeto político-pedagógico que seja relevante à comunidade e à sociedade a que serve.” (p. 113)

Quanto ao Projeto Político-Pedagógico, Cury (2007, p.492) considera-o como a marca registrada ou a carteira de identidade de uma escola. Também Veiga (2002) destaca sua importância para o direcionamento do processo escolar porque nele deve conter pelo menos sete elementos básicos que são: “[...] as finalidades da escola, a estrutura organizacional, o currículo, o tempo escolar, o processo de decisão, as relações de trabalho, a avaliação.” (p. 4).

No que se refere à escolha dos dirigentes, segundo Dourado et al. (2004) a eleição de diretor é o melhor processo de gestão democrática, porque através desse mecanismo,



conduzido prioritariamente pelo Conselho Escolar, a pessoa investida dessa função tem maior legitimidade para conduzir o processo educacional numa determinada comunidade.

Quanto ao financiamento da escola, Oliveira, et al. (2014b) destacam a Emenda Constitucional n.º. 14/96 que modificou o art.60 da Constituição Federal de 1988, criando o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (FUNDEF), tendo em vista a universalização do Ensino Fundamental. E depois em 2006, o Fundo Nacional de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica (FUNDEB) com a aprovação da Emenda Constitucional n.º. 53/06 deu maior abrangência à universalização do ensino.

Outro ponto significativo é a instituição dos conselhos escolares, pois segundo Navarro (2004 p. 38-39), exercem papel fundamental na educação, tanto por suas funções: deliberativa, consultiva, fiscal e mobilizadora, como por suas atribuições, que fortalecem a participação coletiva na escola.

No que tange à participação da comunidade, considera-se um ponto alto desse processo de democratização, pois é através de uma gestão coletiva que se previne o autoritarismo e abre espaço para uma discussão mais equilibrada sobre os rumos da educação escolar.

No que se refere à legislação educacional, podemos citar o “Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais de 1966”, ratificado pelo Brasil em 1992, apontando que:

Os Estados Partes no presente Pacto reconhecem o direito de toda a pessoa à educação. Concordam que a educação deve visar ao pleno desenvolvimento da personalidade humana e do sentido da sua dignidade e reforçar o respeito pelos direitos do homem e das liberdades fundamentais. (ONU, 1966, Artigo 13.º).

Também “A declaração mundial sobre educação para todos” (ONU, 1990, Art. 1.º. 1, 2) pontua que a educação tem por objetivo proporcionar aos povos uma convivência pacífica e harmoniosa com as demais sociedades, culturas, religiões e sistemas políticos diferentes dos seus. E a “Convenção relativa à luta contra a discriminação na esfera do ensino” de 1960 evoca a Declaração Universal de Direitos Humanos que proclama o princípio de não estabelecimento de discriminações a quem quer que seja e define como discriminação a:

[...] exclusão, limitação ou preferência fundada na raça, na cor, no sexo, no idioma, na religião, nas opiniões políticas ou de qualquer outra índole, na



origem nacional ou social, na posição econômica ou o nascimento, que tenha por finalidade ou por efeito destruir ou alterar a igualdade de tratamento na esfera do ensino e, em especial:

- a) Excluir uma pessoa ou um grupo de acesso aos diversos graus e tipos de ensino;
- b) Limitar a um nível inferior a educação de uma pessoa ou de um grupo; [...]  
(ONU, 1960, Artigo 1) grifo nosso.

E, mais recentemente, a Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos Indígenas, acatada pelo Brasil em 2007, sintetiza as demais leis prescrevendo que “Os povos indígenas têm o direito de estabelecer seus próprios meios de informação, em seus próprios idiomas, e de ter acesso a todos os demais meios de informação não-indígenas, sem qualquer discriminação (UNIC, 2008, Art. 16. 1) grifo nosso.

A toda essa legislação e acordos internacionais junta-se a legislação nacional, em particular a Constituição Federal do Brasil de 1988 - CF que afirma o seguinte:

Art. 205

[...] A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho [...].

Art. 210 - § 2º

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 [...].

Art. 5

Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade [...] (BRASIL, 1988).

Assim sendo, percebe-se que o direito dos indígenas à educação, amplamente amparado pelos acordos internacionais, pela CF de 1988 e respaldado também pelo Estatuto do Índio, (BRASIL, 1973, Art. 1º, Parágrafo único), é também regulamentado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB (Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996) prescrevendo que:

O Sistema de Ensino da União, com a colaboração das agências federais de fomento à cultura e de assistência aos índios, desenvolverá programas integrados de ensino e pesquisa, para oferta de educação escolar bilingue (sic) e intercultural aos povos indígenas, com os seguintes objetivos:

I - proporcionar aos índios, suas comunidades e povos, a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas, a valorização de suas línguas e ciências;

II - garantir aos índios, suas comunidades e povos, o acesso às informações, conhecimentos técnicos e científicos da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-índias (BRASIL, 1996, art. 78) grifo nosso.

No entanto, segundo Cury (2013) em texto publicado na plataforma do curso de Gestão Escolar, não basta que os preceitos constitucionais estejam estabelecidos, mas sim



que esse direito “[...] esteja inscrito no coração de nossas escolas cercado de todas as condições.” (p. 3) lembrando ainda que a educação é

[...] um bem público de caráter próprio por implicar a cidadania e seu exercício consciente, por qualificar para o mundo do trabalho, por ser gratuita e obrigatória no ensino fundamental, por ser gratuita e progressivamente obrigatória no ensino médio, por ser também dever do Estado na educação infantil (CURY, 2009, p. 484).

Desafio a ser superado, não só entre as etnias desta região, mas em todas as comunidades indígenas espalhadas por esse Brasil e até mesmo fora de nosso país.

## OS REFLEXOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO BRASIL

A história revela que até o século XIX a Igreja Católica Romana, como única expressão religiosa da cultura dominante no país, exerceu a maior parte do papel educacional no Brasil e, conseqüentemente, na escolarização indígena, com um modelo próprio de educação, pois

Segundo Teixeira & Cordeiro (2008, no período colonial predominou o sistema educacional elaborado pelos Jesuítas, conhecido como ‘Ratio Studiorum’, documento final publicado em 1599. Esse documento apresentava, ‘o conteúdo e a metodologia a serem utilizados pelos professores’ dividindo o programa em ‘três cursos: Letras ou Humanidades, Filosofia e Ciências, Teologia ou Ciências Sagradas.’

Esses autores apontam também que ‘Manuel da Nóbrega, chefe da Missão Jesuíta Brasileira, e seus missionários utilizaram-se de uma nova língua, de ritos e mitos próprios dos indígenas’ e também os recursos da dança, da música e do teatro. E, ‘por volta de 1556, concebeu a política dos aldeamentos com o intuito de solucionar o problema da cristianização’. (CASTRO, 2009)

Mesmo após a institucionalização da escola no Brasil, a Igreja Romana continuou atuante na educação indígena, visto que ainda no século XX foram fundadas novas “Missões”, dentre elas a Missão Tiriyo no extremo Norte do Pará, região fronteira ao Suriname, para onde foram levados diversos grupos indígenas de fala Karib (Kaxuyana, Txikiyana e outros) com essa finalidade. Porém, nos últimos anos, seu envolvimento, tem sido mais político do que educacional, mediante ações do CIMI (Conselho Indigenista Missionário) ou através das Dioceses, Prelazias e Paróquias no apoio logístico para encontros indígenas e nos cursos de formação de professores indígenas, conforme apontam Pitanga & Lira (s.d., p. 4) sobre um evento de educação indígena no Estado do Amazonas. “Os professores estudam na cidade de Maués, no centro de treinamento da Igreja Católica, conhecido como “Paraíso” a cerca de 5 km da cidade, com acesso por estrada e por barco.”

Porém, segundo Schalkwijk (2002), ainda no Século XVII houve também a atuação dos protestantes holandeses que se estabeleceram no Nordeste Brasileiro (1630 - 1654) chegando a



efetivar professores índios ao lado dos servidores espanhóis, holandeses e ingleses e remunerados com “[...] salário mensal de 12 florins, como o de um cabo no exército” (p. 163), instituindo, já naquele tempo, o magistério indígena no Brasil. Porém, com a expulsão dos holandeses do país, essa iniciativa se desvaneceu, ficando os indígenas fadados à discriminação e ao extermínio, pois segundo Ribeiro (1962), até o início do Século XX, os índios eram considerados um empecilho para a colonização do país.

Contudo, em 1910, inspirado nos ideais positivistas do Marechal Cândido Rondon, foi criado o Serviço de Proteção ao Índio - SPI, hoje Fundação Nacional do Índio - FUNAI. A partir de então, passaram a ser tutelados pelo Estado e seu sistema educacional gerenciado por políticas do órgão tutelar, em parceria com a igreja católica e com as agências missionárias evangélicas, dentre elas a SAIN (South America Indian Mission) junto ao povo Terena em 1913 e, em 1928, numa iniciativa brasileira das Igrejas Presbiterianas e Metodista, a fundação da Missão Caiuá, ambas no Estado de Mato Grosso do Sul. Porém, maior movimento rumo à educação indígena se deu, a partir da segunda metade do século XX, com a participação de educadores e linguistas missionários, vinculados às entidades conhecidas como MNTB (Missão Novas Tribos do Brasil), SIL (Sociedade Internacional de Linguística), MEVA (Missão Evangelizadora da Amazônia), ALEM (Associação Linguística Evangélica Missionária), dentre outras, que implementaram a educação escolar bilíngue e intercultural, nessas comunidades.

Essa nova forma de educação nas aldeias, celebrada hoje pelo Ministério da Educação e seus seguimentos educacionais, foi fundamentada na aprendizagem efetiva das línguas indígenas, nos estudos linguísticos e antropológicos, que propiciaram a execução da educação em língua materna e posteriormente, o ensino bilíngue e intercultural, reconhecido em 1996 pela Lei de Diretrizes Básicas da Educação (LDB). Isso porque, antes de qualquer processo educacional ser implantado numa aldeia, é imprescindível a execução de uma análise linguística e antropológica da língua e da cultura alvos, pois segundo Silva, (2008, p. 69), “Linguística e educação estão intimamente ligadas, porque a primeira fornece os dados e ferramentas necessárias” para a elaboração e aplicação da segunda.

E dessa forma os primeiros resultados passaram a ser vistos como aponta o relato de Ursula Wiesemann, linguista da Sociedade Internacional de Linguística - SIL, ao dizer que, quando chegou ao Rio Grande do Sul em 1958,, os índios Kaingang viviam um dilema irremediável devido aos choques culturais com a sociedade envolvente, levando-os a uma tremenda queda na sua autoestima, vindo a afogar o seu desespero no álcool. Porém, o resgate dessa autoestima se deu com o estabelecimento de uma escola bilíngue de formação de professores indígenas, mediante parceria firmada entre o SPI e a Igreja Luterana do Brasil, pois,



Antes de freqüentar (sic) à escola, os Kaingang desprezavam sua identidade de tal forma que se envergonhavam de falar a língua materna na presença de não-indígenas. Mas agora eles empregavam essa mesma língua com orgulho para estabelecer sua identidade étnica ante os incrédulos visitantes. [...] (WIESEMANN, 1999)

De modo semelhante, Carvalho (2008, p. 104) aponta que o processo de resgate da dignidade étnica dos Hupdah, no Noroeste amazônico foi fundamentado no novo modelo de educação. Foi à alfabetização na língua materna, a formação de professores indígenas e a produção de materiais didáticos em seu próprio idioma que deu a eles a possibilidade de sentirem-se não mais como objetos, mas como sujeitos de sua própria história.

É o que destaca também a antropóloga e educadora, Izabel Murphe, citando a experiência de um jovem Kayapó que, ao ser-lhe dada a oportunidade de falar em um encontro multiétnico o fez muito bem em sua língua, deixando seu pai com um brilho nos olhos. Entretanto, percebendo que na platéia só a educadora e o seu pai o entendiam, ficou desanimado e parou de falar. E, segundo ela “Foi por isso que Midjêre e seus colegas se sentiram fortemente motivados para adquirir um corpus de conhecimento além do saber Kayapó.” (MURPHY, 2008, p. 111).

Semelhantemente, Paes (2009) dissertando sobre os dilemas da educação nas aldeias Paresi de Tangará da Serra - MT, registra que,

Embora as recentes discussões, sobre a questão da educação escolar indígena, caminhem no sentido da valorização da língua materna no interior das rotinas escolares, o domínio da língua portuguesa aparece nos discursos do Paresi como necessário neste movimento de pertença à sociedade envolvente [...] (p. 10).

Ainda de acordo com um líder indígena Ticuna, em artigo intitulado “Autonomia Indígena e Escolha de Rumos”, aponta que “A escolarização dos índios ampliou a sua visão de mundo.” E acrescenta que:

É inútil a tentativa de construir um muro de proteção contra a invasão externa ao redor dos indígenas, uma vez que a força e volume dessas invasões são comparadas a água do mar, cuja força é impossível de deter. A solução mais indicada a ser seguida pelos indígenas, a fim de minimizar os prejuízos provocados por essas influências, é a educação formal. É necessário que o indígena conheça os princípios e a estrutura da sociedade envolvente; isto o tornará um ser consciente e capaz de discernir entre os elementos da cultura externa que lhes são nocivos e os que lhes são benéficos. [...] (CATACHUNGA, 2008, p. 59 e 63) grifo nosso.

No entanto, a participação mais efetiva do Estado só veio a ocorrer após a promulgação da Constituição Federal do Brasil de 1988, visto que o

Artigo 210 § 2º. preceitua que “o ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. E a “categoria de ‘escola indígena’ nos sistemas de ensino do país (...) com ‘normas e ordenamento jurídicos próprios’, com o intuito de promover o ensino



intercultural bilíngüe” foi implementada somente em 1999, conforme nos informa Silva (2008, p. 70).

No entanto, a participação da Universidade no processo educacional indígena até o final do século XX foi um tanto tênue. Sua maior contribuição diz respeito à pesquisa linguística e antropológica, colaborando com a fundamentação de dados para a educação intercultural e bilíngüe. Isso porque, segundo Ruth Monserrat, prefaciando “Línguas Indígenas Brasileiras” (RODRIGUES, 1986, p. 6), até a década de 1980, menos de sessenta línguas indígenas brasileiras estavam sendo contempladas com trabalhos de natureza linguística. E, em cerca de cinquenta dessas línguas, a pesquisa fora feita por linguistas missionários, conquanto muitos deles vinculados a alguma universidade (UNICAMP, UNB, UFPA, entre outras).

Embora a execução de projetos educacionais esteja mais a cargo dos governos estaduais e municipais (SEDUCs e SEMEDs), a educação indígena hoje é discutida no âmbito acadêmico de nível superior, entre outros a UFPA, a UNAMA e a própria UFOPA. Também o sistema de cotas nas universidades públicas e de bolsas de estudo para as particulares, refletem uma tentativa de resgate para com os indígenas de seus direitos constitucionais. E, numa iniciativa inédita no País registrou-se em 2001 a criação da primeira Universidade Indígena, localizada no Estado de Mato Grosso.

Nota-se que na maioria dos casos o curso de formação superior indígena está mais centrado na formação de professores, visto ser esta a maior demanda nas aldeias. No entanto, muitos jovens optam por outros cursos, o que para alguns, devido ao pouco domínio da língua portuguesa torna-se um desafio quase inatingível, como revela alguns professores da UFOPA, onde se reserva uma cota para 50 indígenas habitantes dessa região.

Não obstante ao grande esforço por oferecer uma educação adequada a essa parte de nossa sociedade, percebe-se que esse processo de formação é ainda precário, como foi possível observar em um curso de formação de professores indígenas promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará - SEDUC em 2008.

## OS DESAFIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO NOROESTE DO PARÁ

O Projeto-intervenção executado junto às etnias indígenas do Noroeste do Pará teve como objetivo principal pesquisar o sistema educacional em andamento nessa região, sob a perspectiva da concepção de gestão democrática. E como objetivos específicos avaliar o impacto sociocultural e político que a educação escolar tem produzido nas comunidades já contempladas pela educação, clarificando-se quanto aos novos desafios ainda a serem enfrentados.



Essa ação de intervenção se deu mediante contato com agentes de educação envolvidos nessas comunidades, na coordenação de educação indígena da Secretaria Municipal de Educação - SEMED de Oriximiná - PA e no convívio direto com a população indígena onde funcionam essas escolas e onde um dos autores atuou como consultor de aquisição de língua e cultura indígena aos prestadores de serviço nessas comunidades.

E como metodologia de pesquisa usou-se a técnica conhecida como observação participante no dia a dia com a comunidade e em reuniões formais, onde discutiam a educação, em curso de formação de professores indígenas e no apoio à produção de material didático em algumas das etnias envolvidas. E, como resultado desta intervenção foi possível levantar dados tanto sincrônicos como diacrônicos relacionados à educação escolar indígena nessa região, que apontam significativo êxito, mediante a alfabetização em língua materna, com transição para o português entre os Wai Wai, implementação do ensino fundamental e médio nas aldeias, mas também um grande desafio a ser superado nas diversas etnias abordadas.

### **Povo Wai Wai - Rio Mapuera**

Segundo dados da Secretaria Municipal de Oriximiná - PA, nessa etnia há uma Escola Pólo na aldeia central (Mapuera), com uma boa estrutura física e organizacional, contendo 14 salas anexas em funcionamento em outras aldeias. Conta com um efetivo predominantemente indígena, dentre eles mais de 30 professores formados pelo Magistério Indígena a Nível Médio.

Além do mais, cerca de 30 jovens estão cursando graduação na Universidade Federal do Oeste do Pará - UFOPA e na Universidade Federal do Pará - UFPA e pelo menos 35 professores já concluíram o curso de Educação Intercultural Indígena oferecido pela Universidade Estadual do Pará - UEPA, com alguns módulos ministrados na própria aldeia.

Segundo Castro (2009), a taxa de analfabetismo é praticamente zero, sendo que a maioria das pessoas já completou o ensino fundamental e muitos outros cursam o ensino médio na própria aldeia. Grande parte dessa população é bilíngue e podem conviver





harmoniosamente com a sociedade nacional e com outras etnias indígenas sem, contudo, abandonarem suas cultura e língua.

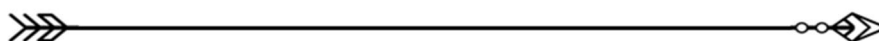
Ressalva-se ainda que a etnia Wai Wai e outras a ela agregadas foram pioneiras na assinatura do “pacto para criação de territórios etnoeducacionais indígenas”, denominado de Território Ixamná, “[...] constituído pelos seguintes povos: WaiWai, Mawayana, Katwena, Hixkariyana, Xeerew, Xowyana, Charuma, Kaxuyana, Tunayana, Manakayana, Cikyana, Tiriyó, Kahyana, Muurayana, Yukwariyana, Parukotó.” (PORTA, 2014).

Segundo o cacique de uma das aldeias, o início da educação escolar nessa etnia se deu em meados do século 20, por iniciativa da Missão Evangelizadora da Amazônia - MEVA, que não mediu esforço no cumprimento dessa função social, iniciando pela língua materna e com transição para o português. Professores foram treinados e depois nomeados pelo Cacique que, mediante pagamento feito pelos próprios membros da comunidade, passaram a exercer o magistério. E, somente em 1996, passaram a ser remunerados pelo Município.

A atuação direta do Estado só veio a acontecer no final do século XX com professores não indígenas alocados pela SEMED/Oriximiná para o ensino das séries mais avançadas e ainda, numa parceria da MEVA com a Secretaria Estadual de Educação do Pará - SEDUC, foi instituído também o Ensino Médio Modular na aldeia Mapuera. Posteriormente foi iniciado nas aldeias Inajá, Tacará e Kwanamari o Ensino Médio através do programa de Educação de Jovens e Adultos - EJA, ministrado por professores não indígenas e contratados pela SEDUC/PA.

Assim, depois de incansáveis 40 anos de magistério, Irene Benson, umas das professoras da MEVA, entregou ao Município e ao Estado a educação nessa etnia, deixando um grande legado nessa região, pois essa população conta hoje com professores formados em magistério e licenciados em educação, técnicos em enfermagem, agentes de saúde e funcionários da FUNAI, dentre outros.

Nessas aldeias ao longo do rio Mapuera, a maioria das escolas tem sido construída pela própria comunidade com cobertura de palha e piso ainda de chão batido. Em algumas delas usam a Casa Grande (casa comunitária) ou a Igreja como sala de aula, por falta de construção adequada para o ensino. Inclusive, a construção de escolas foi a principal reivindicação dos caciques numa Assembleia Geral realizada na aldeia Santidade no mês de maio de 2014.



Segundo informações recebidas na SEMED/ Oriximiná em 2104, há nessa escola um Projeto Político-Pedagógico elaborado e extensivo às demais etnias contempladas, porém ainda necessitando de revisão, de acordo como os princípios propostos pela gestão democrática. Quanto à coordenação pedagógica, embora haja um diretor em atuação na Escola Pólo, ainda é feita predominantemente pelos coordenadores de educação indígena dessa Secretaria. Isso porque, devido abrangência dessa escola e às características peculiares dessas comunidades, composta por etnias distintas, tem sido até então o melhor mecanismo de ação nesse sentido. O mesmo se dá quanto ao Conselho Escolar que já foi instituído, mas ainda limitado a representantes da Aldeia Mapuera e mais duas aldeias apenas, necessitando se estender às demais etnias ou aldeias.

Não obstante ao grande avanço quanto à Educação nessas aldeias, muitos desafios ainda precisam ser superados. Dentre eles, a formação adequada dos professores, pois no curso de Formação de Professores Indígenas, oferecido pela SEDUC - Pará foi observado que muitos desses professores ainda têm grande limitação quanto ao uso da língua portuguesa e conseqüentemente dificuldades de assimilação das disciplinas ministradas, visto que todo material usado em sala de aula é produzida, não só fora do ambiente indígena, mas também fora do contexto cultural da região Norte.

Observa-se também que, tanto nesse curso de Magistério a Nível Normal dado anteriormente, como nas licenciaturas ministradas atualmente, as aulas são oferecidas por módulos em período de férias, o que dificulta com certeza a assimilação dos conteúdos para esses estudantes, devido ao acúmulo de informação a ser absorvida em tão pouco tempo.

Ocorre também que a maioria dos professores que trabalham nessa formação não têm nenhuma experiência de trabalho junto às comunidades indígena, não conhecem a língua e nem a cultura desses indígenas, gerando um distanciamento entre a teoria e a prática pedagógica. E com isso a qualidade do ensino às novas gerações podem estar sendo comprometida.

Cabe, portanto ao sistema de educação vigente, a elaboração de pesquisas e constante avaliação dos resultados à luz da prática pedagógica proposta pela modelo de gestão democrática, tendo em vista o aluno como sujeito direto da educação escolar indígena nessas comunidades. Só assim será possível oferecer, não só aos membros da



etnia WaiWai e seus agregados uma educação escolar adequada, como para as demais etnias que participam da educação oferecidas nas salas anexas à escola em Mapuera.

### **Povo Katxuyana - Aldeias Santidade e Chapéu no Rio Cachorro**

Em entrevista com um líder da aldeia Santidade, ficou entendido que os Katxuyana iniciaram seus estudos ainda nos anos de 1970, quando levados dos afluentes do rio Trombetas no estado do Pará para a Missão Tiriyo (católica) na divisa do Brasil com o Suriname. Ali estudavam em português e depois em Tiriyo e só mais tarde houve uma tentativa de incluir a língua Katxuyana na escola em funcionamento em uma de suas aldeias.

Em 2003, parte da população retornou para sua terra natal no rio Cachorro, afluente do Trombetas, reabrindo uma antiga aldeia chamada Santidade. E, como o filho desse cacique já era professor lá na Missão Tiriyo, tiveram a iniciativa de implementar a educação nessa nova aldeia, solicitando apoio da SEMED/ Oriximiná que o contratou. Daí por diante, passou a ensinar numa escola improvisada, não se limitando ao uso de materiais em português, mas também criando seu próprio material de alfabetização na língua materna. Hoje é ministrado ali o Ensino Fundamental até o 9º. ano, com professores indígenas na Educação Infantil e na alfabetização, um professor Wai Wai e um não indígena.

Posteriormente, um grupo que havia se deslocado para o rio Nhamundá também retornou formando uma nova aldeia que recebeu o nome de Chapéu, onde também funciona hoje uma escola de Ensino Fundamental, com um professor nativo, uma Wai Wai e um não indígena.

Em 2007, uma equipe da Missão Novas Tribos do Brasil - MNTB passou a atuar nessas aldeias, estudando a língua e a cultura dessa etnia. Fizeram a análise fonológica da língua e iniciaram a produção de material didático para as escolas. Em agosto de 2014 numa reunião em Oriximiná com representantes das aldeias Katxuyana, dos rios Cachorro e Nhamundá e das aldeias ainda existente no Parque Indígena do Tumucumaque e, com a presença de outros estudiosos dessa língua, foi formalizada uma ortografia oficial para essa língua. Assim, no mês de outubro de 2014, a equipe da MNTB entregou às escolas indígenas nessas aldeias um conjunto de 04 cartilhas, guia do professor e materiais de fixação, elaborada com base linguística e destinada à alfabetização na língua materna,



conforme prevê a CF de 1988 e a LDB de 1996. Posteriormente o mesmo material foi entregue oficialmente à SEMED/Oriximiná, com a proposta de sua adoção e implementação nessas escolas de fala Katxuyana.

No entanto, essas escolas ainda não são autônomas, como prevê a legislação, mas continuam vinculadas à Escola Pólo Wai Wai e ainda com a participação dos Wai Wai e de não indígenas para completarem o seu quadro de professores nessas aldeias.

### **Povos Kahiyana e Tunayana - Rio Tombetas**

Os povos Kahiyana e Tunayana também se deslocaram na década de 1970 para o parque do Tumucumaque e para o Suriname e, há menos de dez anos, retornaram para suas terras e ocuparam suas antigas aldeias. E, devido ao pouco tempo de estabelecimento nessa região e do pequeno número de pessoas em cada aldeia, só recentemente foram contemplados pela educação escolar indígena, graças à sensibilidade da coordenação de educação indígena da SEMED/Oriximiná que, atendendo solicitação das lideranças locais, estendeu também a elas algumas salas anexas da Escola Wai Wai em Mapuera, onde atuam professores Wai Wai no Ensino Fundamental.

### **Povo Zo'é - Rios Cuminapanema e Erepecuru**

A situação da etnia Zo'é é um tanto mais preocupante, porque, mesmo depois de quase 30 anos de contato com a sociedade nacional e internacional que adentram o seu território e com outras etnias no entorno de sua reserva, seus membros não desfrutam ainda das funções sociais da educação como proposto acima. E, por desconhecerem os códigos da sociedade envolvente, ficam vulneráveis, quando se trata do relacionamento Inter étnico. Só a título de exemplo, cita-se o depoimento do ex-coordenador da FUNAI entre eles, exibido no Programa “Caldeirão do Ruck” no dia 12 de julho de 2014 (REDE GLOBO, 2014). Segundo ele, os Zo'é saíram de suas terras em busca de trabalho para aquisição de bens de consumo e, por não conhecerem devidamente os valores em moeda nacional, foram explorados por parte daqueles que lhe ofereceram os serviços.

Suas imagens estão já expostas nos livros didáticos usados pelo Brasil afora, porém toda uma população ainda continua sem acesso à educação escolar. Embora no sítio da FUNAI (BRASIL, 2014) conste um programa denominado “Casa de Mapas”, no qual está inserido uma proposta de letramento, informações recebidas da coordenação da



SEMED/Oriximiná e de agentes de saúde que atuam nessa etnia, a educação escolar nessa etnia ainda não foi implementada, conforme aponta a pesquisa bibliográfica os dados externos levantados durante a fase exploratória do Projeto Vivencial, que precedeu a elaboração deste trabalho de conclusão do curso.

Embora a Educação Escolar Indígena não seja de responsabilidade da FUNAI, mas sim das Secretarias de Educação Estadual e Municipal, uma iniciativa denominada “CASA DE MAPAS” foi inserida no “Programa Zo'é”, elaborado pela Frente Etnoambiental Cuminapanema, sugerindo a participação de professores universitários e representantes de Organizações Não Governamentais - ONGs, pela qual propõe executar um

[...] processo de letramento e capacitação dos Zo'é para o uso das ações de saúde. A alfabetização e letramento tecnologias de registro e continuidade processo de letramento incluem o manejo da leitura escrita e de outras formas de registro, tais como vídeo, GPS, fotografia, mapas e iniciação às primeiras contas. (ISA, 2017)

No entanto, em publicação posterior, a própria FUNAI evidencia que essas ações referem-se apenas à Educação Comunitária e não à Educação Escolar Indígena proposta pela legislação educacional brasileira como se pode ver adiante.

O Programa Zo'é está sendo estruturado em torno de dois eixos:

- a) Proteção Territorial
- b) Promoção Sociocultural.

O eixo de proteção territorial tem como objetivos garantir o controle da Terra Indígena pelos Zo'é, e envolve uma série de ações de fiscalização (combate a garimpos, invasões, grilagem, madeireiros, etc) e de monitoramento (ações pensadas, nesse caso, em conjunto com os Zo'é: sobrevoos, expedições de reconhecimento de limites, elaboração de mapas pelos índios, etc).

O eixo de promoção sociocultural, por sua vez, tem como objetivo promover, no longo prazo, a apropriação pelos Zo'é de ferramentas, linguagens e mercadorias do mundo dos brancos de uma forma autônoma. Para tanto, esse eixo está sendo organizado em torno de diversas ações: Casa dos Mapas, Fundo de Artesanato, Intercâmbios, acompanhamento das ações de saúde, etc). (FUNAI, 2017).

Também em postagem no site do “Instituto de Pesquisa e Formação Indígena - IEPÉ”, notificando sua participação nesse programa, percebe-se que a referida “CASA DOS MAPAS” é ainda uma proposta não efetivada nessa comunidade, como segue.

[...] Além dos mapas, o contexto Inter étnico vivido pelos Zo'é em resposta à sua relação com os não-índios e outros povos indígenas vizinhos também fomentou a realização de outras iniciativas, como o letramento, cuja proposta de programa está em discussão. Grifamos (IEPÉ, 2017).



Além do mais, em documento emitido pela Coordenadora da COPE (Coordenação Projetos Educacionais) da Coordenação-Geral de Promoção da Cidadania - CGPC da FUNAI, Sirlene Bendazzoli, ao dar parecer sobre um projeto de pesquisa em educação proposto pela própria UFOPA, classificou esse processo como “um contraponto ao modelo das escolas indígenas municipais e estaduais” (FUNAI, 2015a). E como justificativa para esse contraponto cita o Memorando nº 895/CGIIRC/DPT/2015, determinando que a

CGPC, dentro de suas atribuições regimentais, considere os aspectos educacionais relativos às ações junto aos povos de Recente Contato Zo'é, destaque-se quem em 31/03/2016 foi homologado o Parecer CEB/CNE nº 9/2015 (anexo) que trata das 'Orientações e para a promoção de acesso de povos indígenas de recente contato a processos educacionais' [...] (FUNAI, 2015b)

No entanto, observa-se que este posicionamento vai de encontro ao referido Parecer, cujo objeto era uma consulta sobre a Educação Escolar Indígena entre os Awajá no Maranhão, considerados também de recente contato, mas que há anos desfrutam do direito à Educação Escolar Indígena em suas aldeias e a favor dela se manifestaram nessa consulta, bem como o posicionamento dos conselheiros da Câmara de Educação Básica, que aprovaram por unanimidade o voto da Relatora, destacando-se que

[...] Em se tratando de povos indígenas de recente contato, propomos que os processos educacionais, mediados ou não pela escola, observem as seguintes orientações:

1. Os espaços educacionais poderão ser pensados como locais de discussão de temas relacionados à realidade indígena, de questões que façam sentido para os índios, tendo em vista suas peculiaridades históricas, geográficas, linguísticas e culturais, seus processos e atores educacionais tradicionais, sua autonomia na definição e condução de seus projetos societários e a situação de contato Inter étnico vivida.
2. O acesso aos conhecimentos sistematizados e registrados historicamente nas línguas maternas e na língua portuguesa, em textos escritos e/ou na modalidade oral, poderá ser promovido de acordo com os modos, tempos e espaços próprios dos indígenas.
3. Poderão ser criadas infraestruturas físicas para o desenvolvimento dos projetos educacionais nas comunidades indígenas de recente contato com funcionalidade múltipla, a partir do tratamento de temas relevantes para a comunidade, geralmente ligados as suas atividades cotidianas.
4. Os projetos educacionais deverão ser de natureza intersetorial e interinstitucional, articulando-se temas ligados, prioritariamente, aos direitos territoriais, à educação, à saúde, à cultura e à assistência social. Grifamos
5. As atividades educacionais podem ser organizadas por módulos ou etapas e, na medida do possível, integradas ao cotidiano das comunidades, atendendo à natureza coletiva dos interesses comunitários ou a grupos indicados pela coletividade. Grifamos (MEC, 2015).

Já o diretor de Promoção e Desenvolvimento Sustentável da FUNAI, Sr. Artur Nobre Mendes, questionando a viabilidade do referido Projeto de Pesquisa, deixou claro que, sendo os Zo'é “[...] um povo que mantém íntegras suas formas próprias de



organização, não há escola em suas aldeias.” - (FUNAI, 2015c) grifamos, dados também confirmados pelos servidores públicos que atuam nessa Terra Indígena, revelando que nenhum sistema escolar foi ainda implementado nessa comunidade indígena.

Diante disso, percebe-se que o posicionamento adotado para com essa etnia, fere drasticamente o que estabelece a Constituição Federal do Brasil de 1988, a Lei 6.001 de 19 de dezembro de 1973, que dispõe sobre o Estatuto do Índio, a Lei Nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996 (LDBN), os Acordos e Pactos Internacionais dos quais o Brasil é signatário e ainda a Resolução Nº 5 de 22 de junho de 2012, que “Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica”. (MEC, 2012) conforme já exposto, destacando ainda que o Art. 208, § 2º da Constituição Federal, estabelece que “O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo poder público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.” (BRASIL, 1988)

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Avaliar o impacto sociocultural e político que a educação escolar tem produzido nas comunidades indígenas, principalmente, Wai Wai e Kaxuyana e os mecanismos adotados até então para a implementação, manutenção e administração dessas escolas numa perspectiva de Gestão Democrática, foi o propósito desse Projeto-intervenção, clarificando-se também os desafios da Educação Escolar Indígena nesta região.

Levando em conta os parâmetros apontados por Oliveira et al. (2014a) como fundamentos da gestão democrática, tais como a autonomia da escola, a construção do PPP, o financiamento das escolas, a escolha dos dirigentes escolares, a criação de órgãos colegiados e a participação da comunidade na escola, percebe-se que na etnia Wai Wai, há um bom avanço nesse processo de democratização e usufruto do direito subjetivo adquirido. No entanto, como a educação indígena está ainda vinculada à educação do campo nem mesmo no nível institucional possui a referida autonomia.

Já nas demais etnias, o processo segue um pouco mais lento, haja vista que nas aldeias Kaxuyana, Kahiyaná e Tunayana, a educação escolar ainda está vinculada à etnia Wai Wai e com apenas dois professores nativos atuando nas aldeias Santidade e Chapéu. Embora a maioria dos professores nessas escolas sejam seus parentes, ou membros da mesma família linguística, enfrentam dificuldades de comunicação e relacionamentos,



porque essas três etnias possuem características socioculturais e políticas diferentes que demandam tratamento diferenciado e específico rumo à sua emancipação.

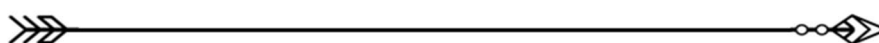
No entanto, devido às características peculiares dessa região, parece que até o momento o funcionamento de uma Escola Pólo na aldeia central, com salas anexas espalhadas pelo interior de seu território, tem sido o caminho ainda mais seguro na condução desse processo educacional. Todavia, percebe-se que, com o programa de formação continuada do corpo docente e a participação de outros como funcionários da escola, vemos um futuro promissor rumo à democratização da educação escolar indígena nessas localidades.

Porém ainda é preocupante a situação do povo Zo'é que, embora oficialmente em contato com a sociedade envolvente desde 1987, ainda não foi contemplada pela educação escolar indígena conforme propõe a legislação brasileira e os acordos e pactos internacionais. Assim sendo, percebe-se que o “Estado de Direito” dessa população, amplamente, amparados pela CF de 1988, LDB de 1996 e demais leis correlatas, está sendo violado, em nome de um pseudo protecionismo cultural, conforme alertou acima o grande líder indígena Eli Ticuna, dizendo:

É inútil a tentativa de construir um muro de proteção contra a invasão externa ao redor dos indígenas, uma vez que a força e volume dessas invasões são comparadas a água do mar, cuja força é impossível de deter. A solução mais indicada a ser seguida pelos indígenas, a fim de minimizar os prejuízos provocados por essas influências, é a educação formal. (CATACHUNGA TICUNA, 2008, p. 63)

Diante do exposto, sugere-se que medidas urgentes sejam tomadas por parte do Estado e das agências de fomento à educação para que o direito de todos à educação seja de fato efetivado e o processo de democratização da escola em todas as etnias dessa região se concretize. Cumpre também à Universidade Federal do Oeste do Pará, como representante acadêmica da Região Oeste do Pará, executar novas pesquisas nessa direção e, de posse de mais dados, cobrar do Estado que por si mesmo ou em parceria com outros setores de fomento à educação cumpra o seu dever constitucional para com as populações indígenas desta região.

Pontuando ainda que o êxito no processo educacional da população indígena Wai Wai, foi resultado da alfabetização na língua materna, implementado pelos professores da MEVA - Missão Evangelizadora da Amazônia, com posterior transição para o português, estratégia comprovadamente eficaz na educação bilíngue. Somando-se a isso, a persistência de 40 anos de dedicação da professora Irene Benson e sua equipe, no aprendizado da





língua, preparação de material didático e tradução da Bíblia, que, como material de leitura de interesse da comunidade, tornou-se fator preponderante de estímulo ao aprendizado.

Graças também à iniciativa de estabelecer parceria com a Prefeitura de Oriximiná - PA, para a oficialização da Escola Indígena em suas aldeias quanto ao ensino fundamental e, com a SEDUC / PA, no estabelecimento do ensino médio na própria aldeia Mapuera e hoje se estendendo a outras aldeias ao longo do rio também chamado Mapuera.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Constituição Federal do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. **Lei Nº. 6.001 de 19 de dezembro de 1973**. FUNAI, Brasília, 1973.

\_\_\_\_\_. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - Lei N. 9.394/96**. MEC, 1996,c.

\_\_\_\_\_. **Parecer CEB/CNE nº 9/2015**. MEC, Brasília, 2015.

CARVALHO, M. Etno-alfabetização e dignidade no alto Rio Negro. O caso Hupdah. In: LIDÓRIO, Ronaldo; SOUSA, Isaac Costa de. (Organizadores). **Questão indígena - uma luta desigual**. Viçosa, Ultimato, 2008, p. 67-98.

CASTRO, O. M. **O ensino de língua portuguesa na educação escolar indígena**. Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) para obtenção do grau de “Especialização em Língua Portuguesa: uma abordagem textual”. UFPA: Santarém - PA, 2009.

CATACHUNGA - TICUNA, E. L. Autonomia indígena e escolha de rumos. In: LIDÓRIO, Ronaldo; SOUSA, Isaac Costa de. (Organizadores). **Questão indígena - uma luta desigual**. Viçosa, Ultimato, 2008, p. 67-98.

CURY, C. R. J. A gestão democrática na escola e o direito à educação. **RBP AE** - v.23, n.3, p. 483-495, set./dez. 2007

\_\_\_\_\_. **O direito à educação: Um campo de atuação do gestor educacional na escola**. Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Gestão Escolar, Escola de Gestores / UFOPA, na disciplina Fundamentos do direito à educação - FDE. 2013.

DOURADO, L. F. et al. **Conselho escolar, gestão democrática da educação e a escolha do diretor**. MEC/SEB, 2004, Caderno 5.

FUNAI. **Informação Técnica nº 320/2016/COPE/CGPC/DPDS/FUNAI/MJ**. Brasília, 2015a

\_\_\_\_\_. **Memorando nº 895/CGIIRC/DPT/2015**. Brasília, 2015b.

\_\_\_\_\_. **Ofício nº 1380/2015/DPDS/FUNAI-MJ**. Brasília, 2015c.



\_\_\_\_\_. **Programa Zo'é.** Disponível in: [http://www.funai.gov.br/programa\\_zoe/](http://www.funai.gov.br/programa_zoe/). Acessado em 01/02/2017

IEPÉ. **Projeto “Artesanato Zo'é: saberes e tecnologias relacionando mundos”.** Disponível em: <http://www.institutoiepe.org.br/projetos/projeto-artesanato-zoe-saberes-e-tecnologias-relacionando-mundos/>. Acessado em 01/02/2017.

ISA - Instituto Sócioambiental. **Índios Zo'é terão programa de desenvolvimento etnoambiental.** Disponível in: <https://pib.socioambiental.org/pt/noticias?id=99561>. Acessado em 01/02/2017.

MURPHY, I. Transmissão do conhecimento e o processo de Educação entre os Kayapó do Brasil. In: LIDÓRIO, Ronaldo; SOUSA, Isaac Costa de. (Organizadores). **Questão indígena - uma luta desigual.** Viçosa, Ultimato, 2008, p. 67-98.

NAVARRO, I. et al. **Conselhos escolares: democratização da escola e construção da cidadania.** MEC/SEB, 2004, Caderno 1.

NEVES, C. M. C. **Autonomia da escola pública: um enfoque operacional.** In: VEIGA, Ilma Passos A. (org.). **O Projeto Político-Pedagógico e a organização do trabalho da escola.** Campinas: Papirus, 1995.

OLIVEIRA, J. F. et al. **Gestão escolar democrática: definições, princípios e mecanismos de implementação.** Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Gestão Escolar, Escola de Gestores / UFOPA, disciplina: Políticas e Gestão na Educação. 2014a.

\_\_\_\_\_. **O financiamento da educação básica: limites e possibilidades.** Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Gestão Escolar, Escola de Gestores / UFOPA, disciplina: Políticas e Gestão na Educação. 2014b.

\_\_\_\_\_. **Organização da educação escolar no Brasil na perspectiva da gestão democrática.** Material didático utilizado no Programa Pós-Graduação em Gestão Escolar, Escola de Gestores / UFOPA, disciplina: Políticas e Gestão na Educação. 2014c.

ONU. **Convenção relativa à luta contra a discriminação no campo do ensino.** Conferência Geral na sua 11.<sup>a</sup> sessão, Organização das Nações Unidas - ONU, Paris, Dezembro de 1960.

\_\_\_\_\_. **Declaração das Nações Unidas sobre os Direitos dos Povos Indígenas.** Rio de Janeiro: UNIC/ Rio/ 023 - Mar. 2008.

\_\_\_\_\_. **Declaração mundial sobre educação para todos: plano de ação para satisfazer as necessidades básicas de aprendizagem.** Conferência Mundial sobre Educação para Todos: Satisfação das Necessidades Básicas de Aprendizagem, Jomtien, Tailândia, março de 1990.

\_\_\_\_\_. **Pacto internacional dos direitos econômicos, sociais e culturais.** Resolução n.2.200-A (XXI) da Assembleia Geral das Nações Unidas, em 16 de dezembro de 1966 e ratificada pelo Brasil em 24 de janeiro de 1992.



PAES, M. H. R. A questão da língua nos atuais dilemas da escola indígena em aldeias Paresi de Tangará da Serra-MT. UNEMAT, Disponível In: [www.anped.org.br/reunioes/25/mariahelenapaest03.rtf](http://www.anped.org.br/reunioes/25/mariahelenapaest03.rtf), Acessado em 05/11/2009.

SILVA, C. Lingüística - da revitalização à missão integral. In: LIDÓRIO, Ronaldo; SOUSA, Isaac Costa de. (Organizadores). **Questão indígena** - uma luta desigual. Viçosa, Ultimato, 2008, p. 67-98.

PITANGA, M. E. S.; LIRA, Rosenir de Souza. Os (des)caminhos da educação indígena no Amazonas: o papel da universidade na formação dos professores. **Revista Iberoamericana de Educación**, [s.d.], UFA. Disponível In: <http://www.rioei.org/deloslectores/1315Pitanga.pdf>, Acessado em 06/11/2009.

PORTA, M. Assinado pacto para criação de territórios etnoeducacionais indígenas. Acessível in: <http://pib.socioambiental.org/en/noticias?id=94111>. Acessado em 29/09/2014.

REDE GLOBO. Programa Caldeirão do Huck. Exibido em 12 julho de 2014. Acessível In: <http://gshow.globo.com/programas/caldeirao-do-huck/O-Programa/noticia/2014/07/ronaldo-e-luciano-va-o-a-aldeia-indigena-que-desconhecia-o-futebol.html> . Acessado em 13/07/2014.

RIBEIRO, D. **A Política Indigenista Brasileira**. Rio de Janeiro, SAI, 1962.

SCHALKWIJK, Francisco Leonardo. Índios Evangélicos no Brasil Holandes. In: LIDÓRIO, Ronaldo. (Org.). **Índios do Brasil**: avaliando a missão da Igreja. Viçosa, Ultimato, 2002, p. 217-232.

VEIGA, I. P. A. Inovações e projeto político-pedagógico: uma relação regulatória ou emancipatória? **Cad. Cedes**, Campinas, v. 23, n. 61, p. 267-281, dezembro 2003.

\_\_\_\_\_. **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 14<sup>a</sup> edição Papyrus, 2002.

WIESEMANN, U. **Os Índios Kaingang aprendem a ler**. Disponível In: <http://www.sil.org/americas/brasil/indgrps/portnbnst.htm>. SIL International, 1999, Acessado em 05/11/2009



## EWKÁ: CONVERSÃO E DRAMA SOCIAL NA ALDEIA

André Oliveira de Souza<sup>1</sup>

**RESUMO:** Ewká: conversão e drama social apresenta como se configurou o drama social conforme Victor Turner (2008) a partir de dois eventos na trajetória do antigo xamã Ewká. Ambos os eventos levaram Ewká a conversão ao cristianismo conforme a mensagem dos missionários da Unenvangelized Fields Mission (UFM) e conseqüentemente a conversão de toda a comunidade Waiwai. Foi um evento marcante que reconfigurou todo o universo Waiwai incluindo cosmogonia bem como suas representações tanto materiais como imateriais. Dramas sociais, conforme Turner (2008), são processos anarmônico ou desarmônico que surgem em situações de conflito. Tipicamente, possuem quatro fases de ação pública observáveis: ruptura, crise crescente, ação corretiva e, reintegração. Com base nessas categorias teóricas propomos a análise da conversão dos Waiwai ao cristianismo protestante.

**PALAVRAS-CHAVE:** Conversão; Drama social; Xamanismo; Cristianismo.

## EWKÁ: CONVERSION AND SOCIAL DRAMA IN THE VILLAGE

**ABSTRACT:** Ewká: Conversion and Social Drama presents how the social drama was configured according to Victor Turner (2008) from two events in the trajectory of the former shaman Ewká. Both events led Ewká to convert to Christianity according to the message of the missionaries of the UFM (Unenvangelized Fields Mission) and consequently the conversion of the entire Waiwai community. It was a landmark event that reconfigured the entire Waiwai universe including cosmogony as well as its material and immaterial representations. Social dramas, according to Turner (2008), are anharmonic or disharmonic processes that arise in conflict situations. Typically, they have four observable phases of public action: disruption, escalating crisis, corrective action, and reintegration. Based on these theoretical categories, we propose an analysis of the Waiwai's conversion to Protestant Christianity.

**KEYWORDS:** Conversion; Social drama; Shamanism; Christianity

## INTRODUÇÃO

Durante doze anos convivi entre os os Waiwai, grupo indígena da Amazônia setentrional do tronco linguístico karib. Residi entre eles durante quase cinco anos. Nove meses em Mapuera-PA, quatro anos em Jatapuzinho-RR. Durante três anos visitei assiduamente a comunidade de Anauá-RR. A convivência trouxe-me suficiente conhecimento linguístico e excelente conhecimento cultural.

Parte do grupo Waiwai migrou da Guiana Inglesa para o Brasil. Na atualidade se encontram em ambos os lados da fronteira. A empreitada evangelizadora entre eles iniciou-se em 1949 (SOUZA, 2008), através dos irmãos Rader, Neill e Robert Hawkins da Unevangelized Fields Mission (UFM). Robert se destaca, pois foi ele o responsável direto

---

<sup>1</sup> Mestre em Sociedade e fronteiras. E-mail: [antropo.andresouza@gmail.com](mailto:antropo.andresouza@gmail.com)



pela evangelização e conseqüentemente a conversão dos Waiwai ao cristianismo protestante (DOWDY, 1997).

Os Waiwai estão entre os cinco grupos indígenas do Brasil que possuem toda a Bíblia (Kaan Karitan - literalmente “o papel de Deus” na língua Waiwai) traduzida em sua própria língua. Porém, para que se chegasse até este ponto foi percorrido um longo e conflituoso caminho protagonizado pelo povo Waiwai e missionários.

O protestantismo está entre eles desde a década de 1950, tornando-se parte do cotidiano do grupo e assimilado de tal modo que, para os Waiwai, tornou-se a “religião oficial”. O objetivo deste artigo que é um recorte de minha dissertação é: como se configurou a noção de drama social (TURNER, 2008) através da conversão do antigo xamã Ewka ao cristianismo.

## A CRISE DO XAMANISMO E A CONVERSÃO AO CRISTIANISMO

Houve dois eventos importantes na trajetória xamânica de Ewka<sup>2</sup> que ilustram o modo como estes contribuíram para a sua conversão ao cristianismo e, conseqüentemente, para a conversão dos waiwai, que posteriormente tiveram suas próprias experiências quando do abandono do xamanismo. Foi um período em que eles enfrentaram novas doenças e Ewka passou a vivenciar uma profunda crise quanto aos poderes de cura desempenhados pelo xamã, pois ora funcionava, ora não.

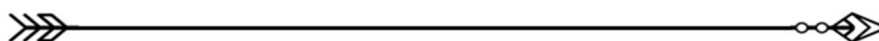
Soubemos que um surto de epidemia alastrou-se entre os índios na época em que a missão os encontrou. Os rituais de cura tradicionalmente realizados não surtiam efeito no combate às doenças trazidas pelos brancos (...). As mortes que aconteciam em grande quantidade eram um sinal de que o diálogo entre os Yaskomo e os seus espíritos tinham sido de certa forma interrompido [...] (CAIXETA, saga ewka, p. 275).

Segundo relatos de Ewka, Xakawa<sup>3</sup>, filha de Poniwe, esteve muito doente durante uma viagem que faziam para a outra comunidade. Ewka tentou curá-la através dos rituais xamânicos, tentou tudo o que podia fazer para curá-la. Tudo o que o espírito mais poderoso, conforme os WaiWai, Kakinaw - kworokyam disse ele fez, mas não obteve nenhum resultado, de modo que a menina veio a falecer. Conforme o próprio Ewka, este

---

<sup>2</sup> Ewka, foi o antigo xamã, líder e protagonista da conversão Waiwai ao cristianismo protestante.

<sup>3</sup> “Caranguejo”.



evento o abateu muito e colocou o xamanismo em dúvida para ele, pois, nesse período, os missionários já afirmavam que os rituais xamânicos não curavam.

O segundo evento foi a doença de Kîrînaw, filho de Ewka. Ele estava com a respiração muito rápida (talvez uma pneumonia) e, mais uma vez, Ewka não vinha obtendo sucesso para curá-lo. Os missionários o desafiaram a usar apenas a oração. – Se você continuar assim seu filho vai morrer – diziam os missionários. Ewka aceitou o desafio.

O missionário da UFM, Robert Hawkins, lhe ensinou: – Vá lá e ore assim: “Eu não quero que meu filho morra, como morreu Xakawa”. – Você tem que falar com Deus assim. Ewka assim o fez e no outro dia Kîrînaw estava um pouco melhor. Conforme Ewka orava no decorrer dos dias, Kîrînaw ficava melhor.

O período entre a doença de Xakawa e a de Kîrînaw se constituiu, para Ewka, um período de oscilação entre xamanismo e oração cristã, se constituindo num período de crise, isto é, “um daqueles pontos de inflexão ou momentos de perigo e suspense, quando se revela um verdadeiro estado das coisas, quando é menos fácil vestir máscaras ou fingir que não há nada de podre na aldeia” (TURNER, 2008, p.34).

Ao ser convidado para curar pessoas por meio do xamanismo, Ewka dizia que estava experimentando outra coisa, a oração. As pessoas diziam para ele: – Por que você está fazendo isto? – pois elas sabiam que se o xamã abandonasse o xamanismo, fatalmente morreria, segundo as experiências e tradições Wiawai como outrora o poniko yîm (pai dos porcos que cedeu o espírito para que Ewká se tornasse xamã) já lhe avisara. Mas Ewka vivia uma crise entre Kworokyam e Jesus. Ele chegou num ponto em que precisava escolher a quem iria “segurar”<sup>4</sup>, como descreveu a já falecida missionária Irene Benson:

Por algum tempo Ewka continuou como pajé, mas orava e cantava hinos que ele aprendeu com Sr. Roberto e Dona Florine. Às vezes quando ele tentava curar uma pessoa tudo dava certo, às vezes não dava certo. Ele não podia imaginar porque a pajelança não funcionava toda vez. Um dia Dona Florine conversou com Ewka, que lhe perguntou porque a pajelança nem sempre dava certo. Dona Florine respondeu que talvez os espíritos maus não quisessem dividir Ewka; eles queriam todo poder na vida dele (BENSON, 2010, s/p.).

Ewka estava numa encruzilhada. Afinal, os missionários o desafiaram a escolher apenas um caminho. Ou continuava “segurando” Kworokyam e realizando o xamanismo, ou “segurava” Jesus e fazia orações.

---

<sup>4</sup> “Segurar” é o termo que os waiwai usam para a conversão ao cristianismo. “ahsí” é a raiz do verbo segurar. Por exemplo, Xesus ahsiko! (Imperativo para: “Segure Jesus”, “converta-se”).



Ewka pensou e, enfim, decidiu que ele queria aceitar Jesus, mesmo que nenhum outro índio tivesse feito isso no passado. Ele, de verdade, não sabia se iria morrer caso abandonasse a pajelança. Ele foi sozinho para a roça para orar pela primeira vez e convidar Jesus para entrar na sua vida.

A decisão de Ewka foi perigosa na perspectiva waiwai. As consequências do abandono dos ofícios de xamã traziam o risco iminente de morte experimentado empiricamente pela comunidade.

Havia um pajé que tentou curar a sua esposa, fez todo o tipo de pajelança para ela melhorar, ela não melhorou e morreu. O pajé ficou com raiva, pegou a pokara (cesta onde o pajé guardava elementos para realizar rituais e cerimônias xamanicas), jogou na mata, tudo caiu, as pedras, tudo. No próximo dia, ele pensou: “eu não deveria ter feito aquilo”. Ele foi procurar sua cesta e não achou as pedras (pedrinhas brancas guardadas na pokara para rituais de cura). Ele ficou com medo, voltou para a casa dele, deitou na rede, virou de costas, virou para a parede e as pessoas disseram que ele simplesmente morreu. Naquele dia, não, mas ele não comia mais, não bebia mais... Ele pensava: “eu vou morrer”. Ele perdeu toda a vontade de viver.

Outro pajé queria deixar de ser pajé. Ele estava passando numa cachoeira, a canoa bateu em qualquer pedra e a cesta dele afundou e ninguém mais achou. Então, ele morreu... de medo... ou de outra coisa.

Então, Ewka e todo mundo, todo o povo, falavam: “está provado, todo pajé que deixa a pajelança vai morrer”. (BENSON *apud* CAIXETA, 1999, p. 273)

A decisão de Ewka trazia apreensão por parte dele e do próprio povo que o advertia do risco de sua decisão. Em certa ocasião sua esposa disse: “Olha, nossos filhos vão morrer e você será o culpado”. Durante o primeiro ano de sua conversão ao cristianismo, qualquer coisa que acontecia a Ewka, todos achavam que ele iria morrer. (CAIXETA, 1999, p. 274). No entanto, segundo os relatos, ele abandonou definitivamente o xamanismo. Para o restante dos waiwai o desafio era relativamente simples. Se Ewka viesse a morrer – e isto parecia iminente, os missionários deveriam ir embora.

Dois eventos também marcaram a conversão dos waiwai. O primeiro, como já vimos, foi a conversão de Ewka, um líder entre eles. Esta liderança foi reforçada na medida em que ele não veio a falecer em seguida ao abandono de suas práticas xamânicas. Isto



colocou em xeque toda a concepção do universo waiwai. As práticas xamânicas e até mesmo Kworokyam começavam a receber atributos satânicos.

O segundo evento de importância vital para conversão dos waiwai<sup>5</sup> ao cristianismo foi quando Ewka saiu para caçar porcos em forma de um espetáculo.

## MATANDO E COMENDO O PONIKO: A CONVERSÃO DOS WAIWAI ENQUANTO GRUPO

Segundo as narrativas do próprio Ewka, após a sua conversão os porcos do mato desapareceram por um longo período de tempo. Quando reapareceram foi perto da aldeia e Ewka saiu para caçá-los, contrariando todos os preceitos que um xamã deveria obedecer. Neste caso em especial, era inconcebível que ele matasse, tratasse e comesse um poniko, pois este era o doador do espírito (hyasîri) para ele.

Além disso, segundo Lima (1996) e Howard (1993), tratava-se de um semelhante e não de um animal comum, diferente de nós, como concebemos em nossa sociedade. Ao contrário do pensamento moderno ocidental, para os waiwai o que os diferenciava dos animais não era o espírito<sup>6</sup>, mas o corpo. Tanto animais como pessoas tinham o mesmo espírito (Ekatî) apenas com uma roupagem diferente, isto é, o corpo. Por isso, para eles, os animais poderiam se humanizar e os humanos se animalizar, criando toda uma lógica perspectivista.

Ewka definitivamente estava abandonando a pajelança diante de todo o povo. Ele queria comer o porco, mesmo sabendo que isto era proibido ao xamã. Um dos filhos de Ewká contou que ele teria dito o seguinte: “Eu vou caçar, trazer aqui e comer na frente de vocês”. Momento este em que podemos perceber claramente o drama que a comunidade passava a evidenciar. Segundo Turner (2008, p. 33-34), “dramas sociais são processos anarmônico ou desarmônico que surgem em situações de conflito. Tipicamente, possuem quatro fases de ação pública observáveis.

A ruptura de relações sociais formais, regidas por norma. Tal ruptura é sinalizada pelo rompimento público e evidente, ou pelo descumprimento

---

<sup>5</sup> Depois de Ewka, os primeiros convertidos foram Yakutá, que mora atualmente em Xaari/RR; Kirpaka, falecido, e Mawaxa, que após viuvez casou-se de novo e mora entre os Hixkariana, na aldeia Riozinho, Nhamundá/Mapuera - PA. Certo tempo depois, todos os waiwai vieram a tomar a mesma decisão. Hoje em dia, a grande maioria se denomina cristã protestante.

<sup>6</sup> Compreenda-se “espírito” como o ato de pensar e falar.





deliberado de alguma norma crucial que regule as relações entre as partes. Após a ruptura de relações sociais formais, regidas pela norma, vem uma fase de crise crescente. Esta crise é um daqueles pontos de inflexão ou momentos de perigo e suspense, quando se revela um verdadeiro estado das coisas, quando é menos fácil vestir máscaras ou fingir que não há nada de podre na aldeia. A terceira fase é ação corretiva. No intuito de limitar a difusão da crise, certos mecanismos de ajuste e regeneração, informais ou formais, institucionalizadas ou add hoc, são rapidamente operacionalizados por membros de liderança ou estruturalmente representativos do sistema social perturbado. Última fase é de reintegração do grupo social perturbado. (TURNER, 2008, p.33-34).

Muitos do povo choraram! Nesse dia os porcos vieram perto da aldeia e ele foi matá-los. Depois Ahmori, sua esposa, preparou o poniko (queixada) e Ewka comeu na frente de todos.

No fim do ano, quando as pessoas já estavam pensando se era possível deixar a pajelança e não morrer, os porcos apareceram na área. Ewka pegou um arco e duas flechas, pulou numa canoa e atravessou o rio. A sua esposa gritava: “Não vá! Não vá! Os porcos vão te matar!” Mais tarde a esposa chamou o pai: “vamos lá, vamos achá-lo, os porcos vão matá-lo mesmo, mas vamos pelo menos trazê-lo para enterrar”. Chegando lá, Ewka tinha matado dois porcos e lhe disse: “olha, meu bem, eu teria matado mais, mas eu só tinha duas flechas...” Ele não podia matar e nem comer a carne, apenas podia sonhar e dizer para os outros onde os porcos estavam. Os outros podiam ir lá, matar e comer.

Ewka matou os porcos e os levou para a aldeia, fez o trabalho de limpar e tudo aquilo que não podia fazer como pajé. Enquanto sua esposa estava cozinhando, todo mundo chegou para ver se Ewka tinha mesmo matado o porco. Ewka achou que tudo estava bem passado e orou: “Meu Pai, eu não tenho mais medo, eu acho que eu não vou morrer; para mostrar a este povo que está ao meu redor, eu vou comer esta carne e peço agora que você me proteja de qualquer coisa. “ele comeu, e ele não morreu e foi bem lá que o seu poder de pajelança foi quebrado (CAIXETA, 1999, p. 274).

O que ocorreu a partir deste evento, por volta de 1955/56, não foi somente a quebra do xamanismo para Ewka e para os waiwai. Mas, a partir de então, houve uma complexa mudança na estrutura waiwai, que mais tarde, à medida que as conversões aconteciam, foi tomando proporção em toda a rede social waiwai, fazendo com que absorvessem uma nova forma de saber espiritual contrário ao tradicional, mas que, assim como o antigo, manifestava-se concretamente no cotidiano material (objetivo) e nas representações daquele povo.



O discurso tratava da origem do Universo, incluindo as representações sobre o imaterial e os meios de compreendê-lo e alcançá-lo. A pregação trazia como lastro a nova afirmação teológica que privilegiava Kaan como a única divindade verdadeira, acessível e criadora de todas as coisas. Tudo se originava nele e toda a criação havia sido feita para ele, incluindo a escatologia cataclísmica que incluía o julgamento final e a punição eterna (SOUZA, 2008).

## O DRAMA SOCIAL APLICADO AO CONTEXTO DA CONVERSÃO WAIWAI

Em primeiro lugar, quando Ewká vai a caça e sobre tudo quando come o poniko ele rompe com a norma antiga de que nenhum xamã poderia, primeiro abandonar o xamanismo e, segundo, não poderia comer o poniko que lhe havia doado o espírito para o exercício das atividades espirituais xamânicas e sociais, de modo que sua atitude trouxe a apreensão de todo o grupo, constituindo-se deste modo num drama.

Em segundo lugar, a crise crescente das tensões entre Ewká, sua família, e especialmente a comunidade que estava perdendo não somente seu xamã, mas o equilíbrio geral que ele trazia ao fazer o contato com kworokyam.

Em terceiro lugar, a solução do grupo para o drama que viviam, ou seja, a crise do xamanismo e a desestrutura social consequente a isto foi o abandono quase completo do xamanismo.

Por último, o modo com assimilam o cristianismo protestante põe em relativa ordem o grupo social. Há outras considerações que ainda podemos incluir nas narrativas e estudos da conversão dos Waiwai, performance e linguagem são algumas delas.

A fala constrói e reconstrói a realidade Waiwai. A fala de Ewká não pode ser vista apenas do ponto de vista sintático, mas também de quem fala, de onde se fala e como se fala (BAUMANN; BRIGGS, 2006). Processo que, no caso do Waiwai se deu pela interação com os missionários, “a performance coloca o ato de falar em destaque, acentua a percepção do ato de falar e permite que a audiência faça avaliações acerca da habilidade e da eficácia dos talentos do ator” (BAUMAN; BRIGGS, 2006, p. 207). Enfim, um outro contexto, porém paralelo ao estudo da conversão Waiwai que será em tempo oportuno melhor verificado, levando ainda em consideração Sapir, na perspectiva da construção



daquilo que se considera real através do uso da linguagem e o modo como os símbolos potencializam a experiência atribuindo a linguagem qualidade psicológica.

## REFERÊNCIAS

BAUMAN, R.; BRIGGS, C. Poética e Performance como perspectivas críticas sobre a linguagem e a vida social. **Ilha - Revista de Antropologia**, v. 8 n. 1, 2, 2006.

BENSON, Irene. **Benson**: depoimento [ago. 2010]. Entrevistador: A. O. Sousa. Boa Vista: UFRR, 2010. Endereço eletrônico. Entrevista concedida a pesquisa de Mestrado em sociedade e fronteira em 04 de agosto de 2010.

CAIXETA, R. A Saga de Euká: epidemias e evangelização entre os WaiWai. In: WRIGHT, Robin (Org.). **Transformando os deuses**. Campinas: UNICAMP, 1999.

DOWDY, H. **O Pajé de Cristo**. São Paulo: Editora Sepal, 1997.

HOWARD, C. Pawana: a farsa dos visitantes entre os Waiwai da Amazônia setentrional. In: VIVEIROS DE CASTRO, E.; CUNHA, M. C. (Orgs.) **Amazônia**: etnologia e história indígena. São Paulo: USP/FAPESP, 1993.

LIMA, Tânia Stolze. O dois e seu múltiplo: reflexões sobre o perspectivismo em uma cosmologia tupi. **Revista Mana**, Rio de Janeiro, A 2(2):21-47, 1996.

SOUZA, Alfredo Ferreira de. **Entre escritas e as Escrituras: práticas letradas nas missões protestantes junto aos waiwai**. Tese de doutorado apresentada ao programa de pós-graduação de História Social. Rio de Janeiro: IFCS, Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2008.

TURNER, V. **Dramas, campos e metáforas: ação simbólica na sociedade humana**. Niterói: Editora da Universidade Federal Fluminense, 2008.



## A CONSTRUÇÃO DA FIGURA DO ESTRANGEIRO: DA ANTIGUIDADE AO PARADOXALISMO DA PÓS-MODERNIDADE

Maxilene Soares Corrêa<sup>1</sup>

**RESUMO:** Os fenômenos migratórios não são novos. Desde a antiguidade as pessoas, seja em grupo, seja individualmente, deixam seus lugares e grupos de origem para estabelecerem-se em outros. A migração é, desde os primórdios, uma resposta às necessidades físicas de comida, abrigo ou segurança. Ou seja, o estrangeiro sempre existiu. No entanto, o fenômeno da migração remodelou-se conforme diferentes episódios da história da humanidade. Os contornos da figura do estrangeiro foram sendo modificados ao longo dos anos. O presente artigo parte, então, da ideia de que a figura do estrangeiro, bem como a sua proteção pelo direito, foram passando por diversas mutações nos diferentes contextos históricos, políticos e sociais, ao longo da história da humanidade. O estrangeiro é uma construção constante. Pergunta-se: como se deu a construção da figura do estrangeiro nas diferentes épocas da história ocidental? Em que momento dessa constante (re)construção nasce o Direito Internacional das Migrações? Para tanto, o escrito utiliza a história como laboratório, de modo a analisar a figura do estrangeiro em diferentes épocas, a partir de uma abordagem bibliográfica e analítica. Em um primeiro momento, trata da história primitiva e antiga, com análise do direito Grego e Romano. No segundo tópico, o foco é o surgimento do Estado e como a Modernidade influenciou para a noção de nacionalidade e estrangeirismo. Por fim, o artigo trata dos contornos que a pós modernidade trouxe à figura do estrangeiro, finalizando com breves comentários acerca de como as características da pós modernidade influenciaram a crise migratória global que vivemos nesse século.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estrangeirismo; História; Pós-modernidade.

## THE CONSTRUCTION OF THE FIGURE OF THE FOREIGN: FROM ANTIQUITY TO POST-MODERNITY PARADOXALISM

**ABSTRACT:** Migratory phenomena are not new. Since ancient times, people, either in groups or individually, have left their places and groups of origin to settle in others. Migration is, from the beginning, a response to physical needs for food, shelter or security. In other words, the foreigner has always existed. However, the phenomenon of migration has been remodeled according to different episodes in the history of humanity. The contours of the figure of the foreigner have been modified over the years. The present article, then, starts from the idea that the figure of the foreigner, as well as his protection by law, have undergone several mutations in different historical, political and social contexts, throughout the history of humanity. The foreign is a constant construction. The question is: how was the construction of the figure of the foreigner in different periods of western history? At what point in this constant (re)construction was International Migration Law born? To understand so, the writing uses history as a laboratory, in order to analyze the figure of the foreigner at different times, from a bibliographic and analytical approach. At first, it deals with primitive and ancient history, with an analysis of Greek and Roman law. In the second topic, the focus is the emergence of the State and how Modernity influenced the notion of nationality and foreignness. Finally, the article deals with the contours that post-modernity brought to the figure of the foreigner, ending with brief comments on how the characteristics of post-modernity influenced the global migratory crisis that we are experiencing in this century.

**KEYWORDS:** Foreignness; History; Postmodernity.

---

<sup>1</sup> Mestre em Direito Internacional Público e Europeu. Centro Universitário Brazcubas e Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio. E-mail: [maxilene.scorrea@gmail.com](mailto:maxilene.scorrea@gmail.com)

## INTRODUÇÃO

Hoje, o conceito de estrangeiro está intimamente ligado à noção de nacionalidade. Toma-se um Estado como referência e aquele que não é nacional daquele Estado é, portanto, estrangeiro. No entanto, mesmo antes do conceito de nacionalidade emergir na história da humanidade, em seu sentido moderno, ou seja, atrelado à ideia de Estado, sempre existiu um vínculo que liga um indivíduo humano, enquanto ser social, à comunidade ou a um agrupamento do qual se considera parte. Este sentimento de pertencimento é composto por duas faces: uma caracterizada pela inclusão (de si próprio) e outra pela exclusão (do outro). Este vínculo do indivíduo com o grupo social, então, por um lado fortalece a coesão entre os membros de uma comunidade, mas em contrapartida, delimita a separação dos membros desta comunidade das outras que lhe são estranhas.

A sensação de pertencimento a um grupo e de conseqüente afastamento daqueles que não pertencem a ele, com traço cultural forte, existe desde os povos primitivos, passando pelo povo hebreu, pelo Egito, Mesopotâmia, Babilônia, Grécia, Roma, o medievo, o nascimento do Estado, chegando até os dias de hoje. Em alguns momentos da humanidade, este vínculo está mais relacionado à família, em outros, a grupos mais heterogêneos, ou à noção de cidade, ou à terra, e por fim o pertencimento se volta à figura do Estado, como será observado nesse artigo.

É necessário, e até fundamental, partir dessa regressão histórica para observar o contexto e os elementos que levaram ao nascimento daquilo que hoje entende-se como Direito Internacional da Migração. Assim, é possível compreender com mais propriedade a forma como essas normas se dispõem no plano internacional contemporâneo e como se relacionam com os outros ramos do Direito.

Partindo desse contexto, o presente texto é produto de uma pesquisa metodologicamente embasada em uma abordagem histórica e bibliográfica. O mesmo busca responder o seguinte questionamento: como se deu a construção da figura do estrangeiro nas diferentes épocas da história ocidental? Em que momento dessa constante (re)construção nasce o Direito Internacional das Migrações?

Para tanto, inicia essa retomada história no período primitivo e na história antiga, com análise do direito Grego e Romano, enquanto germen do Direito Internacional. No segundo tópico, o foco é o surgimento do Estado, ou seja, compreender como a Modernidade influenciou para os conceitos de nacionalidade e de estrangeirismo. Por fim,



no último tópico, a pós modernidade é o cerne da discussão, bem como suas influências à formação da figura do estrangeiro, finalizando com breves comentários acerca de como as características da pós modernidade influenciaram a crise migratória global que vivemos nesse século.

## O ESTRANHO AO CLÃ, À CIDADE, À TERRA

Nas sociedades primitivas, os homens não estavam aglomerados em cidades ou organizados politicamente. Essas sociedades eram constituídas de grupos em torno de famílias, tribos ou clãs. Para além de cada grupo, cria-se na existência de um mundo hostil, misterioso, em relação ao qual o homem primitivo nutria medo, desprezo e ódio. Medo, pois tudo que vem do estranho é carregado de um poder ou força mágica que poderia trazer morte, infelicidade ou doenças; desprezo porque no seu ponto de vista, eles eram os únicos e verdadeiros homens, enquanto para os estrangeiros guardavam-se os termos: bárbaro, comedor de terra etc (DORSINFANC-SMETS, 1984).

Nesse caso, o estrangeiro era todo aquele estranho a este grupo familiar. Aquele que vinha de um lugar ainda desconhecido pelos incluídos na relação do clã. Portanto, aquele que vinha de fora, o estranho, não era, em geral, amigo.

Paulatinamente, os homens passaram a aglomerar-se em cidades. As cidades significam uma mudança do paradigma organizacional da humanidade. Os homens passam a organizar-se em uma estrutura mais aberta e heterogênea que a família, ou o clã, mas ao mesmo tempo, em certa medida ainda fechada ao mundo exterior. É nessa época que surge, então, a noção de cidadão e não-cidadão.

Tomemos a Grécia como exemplo, nesse sentido. Nas Cidades-Estado gregas a igualdade e a liberdade eram exclusivas aos chamados cidadãos. Os estrangeiros estavam entre os não-cidadãos, assim como os escravos, portanto, não gozavam de determinados direitos. Em Atenas existiam três categorias de estrangeiros, cujas situações jurídicas eram diferentes: Os isótelos, os metoikos, e os xénos. Os isótelos eram os pertencentes a unidades políticas com que Atenas celebrou acordos e por isso podiam exercer os poucos direitos neles previstos. Os metoikos eram aqueles que Atenas permitiu que fixassem residência. Era-lhes vedado, porém, possuir imóveis e transmitir ou receber por meio de testamento. Eram obrigados a pagar uma contribuição à cidade e defendê-la em caso de guerra. Não podiam contrair casamentos com cidadãos. O terceiro grupo é o dos xénos, aqueles estrangeiros de passagem, que não possuíam qualquer proteção legal. Decorrido



determinado tempo de permanência na cidade, o xénos devia fazer-se reconhecer como metoiko, ou deixar Atenas (NEVES, 2011).

Ao observarmos o contexto grego, concluímos que o critério de pertencimento ou não à cidade é que leva a definir o estrangeiro. O estrangeiro, na Grécia, justamente por não estar incluso na vivência da cidade, não era equiparado ao cidadão e não gozava de muitos direitos a estes garantidos.

Na Roma antiga, a ideia de cidadania também existe e, do mesmo modo, está vinculada ao exercício de direitos políticos e civis. Em Roma, da mesma forma, havia a distinção do cidadão romano, portador, portanto, do status civitatis, passado de pai para filho, e do não cidadão. Apesar disso, o Direito Romano foi, de todos os sistemas jurídicos dos povos da antiguidade, o que abarcava especial proteção aos estrangeiros.

O peculiar olhar do Direito Romano ao estrangeiro pode ser verificado por dois elementos principais. O primeiro deles é, certamente, a comunhão com a comunidade latina, comunidade da qual Roma se forma e no seio da qual se desenvolve. Havia um vínculo étnico-cultural entre Roma e os povos do Latio, vínculo este influenciado por questões territoriais e culturais. A comunhão cultural existente entre Roma e as demais cidades latinas permitiu a construção de uma comunhão também jurídica, na qual se reconhece aos latinos um conjunto de direitos que os diferenciam das pessoas oriundas de outras cidades, ou seja, que os diferenciam dos demais estrangeiros.

Os não-romanos eram então, identificados como latinos ou como peregrinos (peregrini, os estrangeiros em geral). O status de latino apresenta peculiaridades e prerrogativas não estendidas aos peregrinos. Possuíam posição privilegiada, podendo, por exemplo, contrair matrimônio válido com pessoa com cidadania romana, comerciar com os cidadãos romanos e até mesmo tornarem-se cidadãos romanos ao domiciliarem-se em Roma (DAL RI, 2013).

Os peregrinos, por sua vez, são os estrangeiros com quem não havia necessariamente uma comunhão cultural, eram a maioria dos povos conquistados. É aí que está o segundo elemento que justifica o peculiar olhar romano ao estrangeiro.

A expansão do império romano fez com que houvesse a incorporação de diversos povos com diferentes costumes e tradições jurídicas. Percebeu-se que, à medida que o império se expandia, para a coesão e desenvolvimento do mesmo, era necessário conceder certos direitos aos povos vencidos. Ao passo que o Império Romano se alargava para além



das fronteiras da Península Itálica, o antigo e tradicional jus civilis reservado, a priori, aos romanos, aos poucos se foi adaptando, de maneira a alcançar os outros povos incorporados ao império. O jus civilis passou ainda a conviver com outro corpo de normas jurídicas, o jus gentium, composto de normas extremamente plásticas cujos destinatários principais eram os peregrini (SOARES, 2004).

O jus gentium romano passou a aplicar-se àquelas relações entre os estrangeiros, e destes com os cidadãos romanos. Consistia num direito intragentes, não inter gentes (MACEDO, 2010). Prova disso, por volta de 242 a.C., surge o praetor peregrinus, uma figura itinerante que trouxe a possibilidade de harmonização de propostas culturais e tradições jurídicas distintas. Parte desse projeto universalizador, o pretor visava privilegiar os acordos reais, não os vínculos formais. Dava prevalência à substância, em vez da forma. Privilegiava a vontade, o consenso. Nesse sentido, se diferenciava essencialmente do restante do Direito Romano, fortemente caracterizado pelo formalismo.

O jus gentium pertencia ao direito positivo, mas se aproximava do direito natural em diversos pontos. Considerando que o orgulho romano não permitia a adoção direta de regras jurídicas externas, o jus gentium recepcionava e re-elaborava os usos e costumes dos outros povos. Assim, podemos dizer que se tratava de um conjunto de normas universais, formadas com base nos costumes.

Entre os anos 90 e 89 a.C. uma série de concessões foi realizada possibilitando que latinos alcançassem a cidadania romana. De 49 a.C em diante, houve uma gradual expansão da cidadania romana tendo por base vínculos culturais e a fidelidade dos povos conquistados. Seu auge ocorre durante o império, em 212 d.C., quando a cidadania romana foi estendida aos homens livres residentes nos territórios do império. Foi diminuído o número daqueles que poderiam ver a sua capacidade de exercício de direito restringida pela sua qualidade de peregrini.

O Cristianismo reforçou ainda mais a ideia de universalidade, pois apregoava a igualdade entre os indivíduos e os povos. O Cristianismo trouxe ideais de superação das distinções entre os homens, entre cidadãos e não-cidadãos e conseqüentemente, entre o nativo e o estrangeiro. É o que se observa no excerto bíblico da carta de São Paulo aos Gálatas: "não há, pois, judeu, nem grego, escravo ou livre, varão ou fêmea, pois sois todos um em Jesus Cristo" (BIBLIA, 1966).





O discurso de universalidade do gênero humano trazido pelo cristianismo, no entanto, sofreu com o fortalecimento da Igreja Católica no período medieval, que o obrigou a conviver com os particularismos típicos de uma sociedade muito estratificada e desigual. No mundo medieval, houve a constituição de inúmeras unidades políticas autônomas, e o poder político outrora concentrado na figura do imperador ou do rei, agora estava pulverizado na mão de vários nobres, senhores feudais. As grandes extensões territoriais foram divididas em zonas de influência menores, os feudos.

O que se tem é, mais uma vez, uma mudança no paradigma organizacional do mundo ocidental. As concentrações populacionais se tornam muito mais rurais e menos urbanas. Com isso, a ideia de pertencimento, outrora vinculada à cidade, ou ao povo, nesse período se tornou fortemente ligada ao critério “terra”, o que trouxe novos contornos à figura do estrangeiro.

Até a Idade Média, prevalecia o critério *jus sanguinis*, ou seja, as prerrogativas e os deveres vindos do pertencimento a um grupo ou unidade política, eram transmitidos de pais para filhos. Portanto, àqueles que não possuíam o “mesmo sangue” eram negados os direitos reservados aos considerados cidadãos. Este critério leva em conta, então, a filiação. Na antiguidade oriental e clássica o critério “*jus sanguinis*” era o mais frequente, pois a família era a base de toda a sociedade. O ambiente público, em Roma e na Grécia, era o prolongamento da família. Cada indivíduo pertencia primeiro à família, e depois à sociedade. O critério *jus sanguinis* foi espalhado pela Europa em razão das conquistas do Império Romano.

A partir da Idade Média, porém, o critério *jus sanguinis* passou a dividir espaço com outro, o chamado *jus solis*, justamente porque o solo, a terra, passa a ter um valor extremo no modelo medieval. O critério *jus solis* leva em consideração o local de nascimento do indivíduo, não havendo ligação alguma com o status de seus genitores. São garantidos os direitos a todo aquele que nasce dentro de determinado território. Isto reflete a própria organização econômica e social do feudalismo, na qual a terra era considerada a maior riqueza e símbolo de poder (MELLO, 2001). As pessoas passaram a ter laços estreitos com a terra e pertencer ao local de nascimento. O estrangeiro na Idade Média era, então, aquele estranho à terra. Aquele que vinha de outros territórios.

A organização político-administrativa medieval era instável e heterogênea. A lei é a lei do suserano. Nesse sentido, a capacidade de gozo de direitos era diferente em cada



unidade política. Consequentemente os tratamentos aos estrangeiros eram muitos e variados a depender da unidade política na qual se encontrava. Genericamente, o estrangeiro não era proprietário de terras, não podia receber ou transmitir bens via testamento, pagava impostos para casar-se ou exercer comércio e podia ser preso por dívida antes mesmo de julgado (NEVES, 2011).

A presença do cristianismo, as invasões bárbaras, o feudalismo, todos estes elementos contribuíam para um fracionamento do poder. Esse quadro de heterogeneidade, sem dúvida, contribuiu para que a Idade Média fosse um período de pouca liberdade e igualdade.

Já no fim da Idade Média, o surgimento de embates entre o rei e a nobreza fez com que aquele visse nos estrangeiros importantes aliados, fundamentais para seu fortalecimento económico e, sobretudo, político (NEVES, 2011). Por esta razão, o estatuto do estrangeiro vai se modificando e aos poucos alguns direitos lhe são estendidos, na medida em que a figura do rei era também fortalecida novamente.

A partir do século XIV as ideias de igualdade e dignidade do homem renascem. O homem é trazido ao centro do pensamento filosófico, o qual exaltava a razão e a vontade humana. O mundo se preparava para a Idade Moderna.

## O ESTRANHO AO ESTADO

O início da Idade Moderna é marcado pela consagração do Estado como principal célula política nas relações internacionais. O Estado substitui a multiplicidade de unidades políticas que existia na Idade Média. Houve uma centralização de poder que se tornou possível através de uma aproximação entre a burguesia e a monarquia. Os burgueses, comerciantes, foram fundamentais para o fortalecimento da figura do rei, um tanto quanto enfraquecida no período medieval. Isso porque, a concentração de poder em uma só figura, significava também uma uniformização das leis e da moeda, o que favorecia o comércio. Essa aproximação da burguesia com o monarca foi capaz de romper com as estruturas dispersas do feudalismo.

Além disso, a Idade Moderna trouxe consigo a consagração da territorialidade. Ou seja, todos os que se encontravam no território do reino (mais ampliado que dos feudos) estavam submetidos às regras deste. A junção desses elementos - fortalecimento do Rei



como concentração do poder político e a consagração da territorialidade – foram fundamentais ao surgimento de um dos maiores legados da Idade Moderna: o Estado.

O conceito de soberania surge, então, como uma característica do Estado Moderno, no sentido de concretizar a afirmação de um poder supremo dentro de um limite territorial. O nascimento do Estado nacional moderno traz consigo a noção de nacionalidade, enquanto vínculo do indivíduo com o Estado. A nacionalidade passa então a ser determinante para a submissão de um indivíduo ao poder soberano. Além disso, fornecia elementos ideológicos úteis em momentos de guerras. Percebe-se que a formação dos exércitos nacionais é contemporânea do surgimento do Estado, que demonstrava seu poder através de seu contingente militar.

Temos, então, que o surgimento do conceito de nacionalidade foi útil aos Estados absolutistas para garantirem a mais completa resignação dos indivíduos ao seu dirigente (a própria encarnação do Estado), pois acaba por anular (ou absorver em si) outros critérios de pertencimento que existiam até a Idade Média. Nesse sentido, a Idade Moderna inaugura a era que vivemos hoje, na qual o estrangeiro é aquele que não é nacional, ou seja, aquele que não possui um vínculo jurídico com aquele determinado Estado-Nação.

Entender o fato de que a própria concepção de estrangeiro está, desde a Idade Moderna, ligada ao conceito de Estado, é de suma importância. Exemplo disso é o uso do termo “migração internacional”, o qual surge, então, como resultado dessa reorganização geopolítica que firma os Estados como um ente territorial no qual o governo possui autoridade sobre a população habitante dentro de fronteiras geográficas definidas. Partindo disso, o migrante internacional, seria aquele que deixa o seu Estado de origem partindo para outro, pelas mais diversas razões.

É justamente porque existe essa ligação intrínseca entre o conceito moderno de estrangeiro e o próprio conceito de Estado, que ampliar os direitos daqueles, pode afetar certas prerrogativas estatais. Veremos isso mais detidamente, em tempo oportuno.

O Tratado de Vestefália (1648) foi o ponto crucial dessa mudança da conformação político-social. Nos dois séculos que o seguiram os indivíduos possuíam uma substancial liberdade para atravessar as fronteiras dos Estados. Havia uma atitude de hospitalidade aos estrangeiros. Isso pode ser observado nos trabalhos dos séculos XVIII e XIX. Os autores expressavam uma atitude bastante liberal no que toca ao movimento de pessoas atravessando fronteiras para trocas, comércio e outros motivos (NAFZGER, 1983).



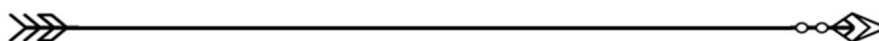
O Direito, nesse primeiro período pós Vestefália, foi poucas vezes invocado para regular esta migração. Até porque o número de pessoas envolvidas nesse movimento era pequeno. Considerando a insipiência dos meios de transporte, as travessias eram feitas, em geral, a pé ou a cavalo, e os mares eram cruzados a velas.

A Revolução industrial, porém, trouxe mudanças nesse contexto. O crescente interesse pelo “novo mundo” causou ondas migratórias vindas da Europa e da Ásia. Migrantes asiáticos foram vítimas de preocupações racistas. Aos poucos, as atitudes de hospitalidade e a liberalidade no cruzamento das fronteiras foram dando lugar a barreiras legais para entrada em alguns países.

É necessário lembrarmos que a sobrepujança da razão presenciada pela Idade Moderna culminou também no nascimento daquilo que hoje entendemos por Direitos Humanos. No bojo das ideias iluministas, está a concepção de direitos que são inatos a todos os homens, como a igualdade, a dignidade, a liberdade, entre outros. Direitos estes que deveriam, através do contrato, ser geridos pelo Estado e mais, seriam oponíveis ao próprio Estado. Passou-se a pensar pela perspectiva dos governados e não mais dos governantes (STEUDEL, 2007). É nesse contexto de fortalecimento do individualismo, do nominalismo, do direito secular e laico, que o mundo presencia a formulação do conceito moderno de Direitos Humanos.

Foi no século XVIII que a ideia dos Direitos Humanos passou a se afirmar como um paradigma mais concreto, com a positivação das primeiras declarações. Podemos afirmar que os primeiros documentos de Direitos Humanos, surgiram de períodos e contextos sociais muito específicos. Especialmente das lutas emancipatórias dos Estados Unidos e revolucionárias da Europa Ocidental. Por esse motivo, uma das principais características desses primeiros documentos é o nacionalismo.

Um exemplo paradigmático disto são os direitos decorrentes da Revolução Francesa. Sem dúvida, este evento foi marcante no desenvolver dos Direitos Humanos, considerando que elaborou as bases do Estado democrático moderno, combatendo o ancien régime. Nesse contexto, porém, os Direitos Humanos, são analisados em um recorte histórico, geográfico e social, de cunho fortemente nacionalista. Os direitos emanados da Revolução tinham como destinatário os cidadãos franceses e não podem ser enxergados como direitos transferíveis a toda a humanidade. Portanto, não abrangem, ao menos inicialmente, os estrangeiros. Ao contrário, tais documentos trouxeram “o



fortalecimento de um nacionalismo exacerbado e xenófobo, conducente a atitudes cada vez mais hostis em relação aos estrangeiros” (SOARES, 2004, p. 406).

## A PÓS-MODERNIDADE E OS NOVOS CONTORNOS À FIGURA DO ESTRANGEIRO

Na continuação deste apanhado histórico, chegamos ao século passado. Na passagem do século XIX para o século XX, o imigrante, o estrangeiro, o “outro”, passou a ser objeto do campo sociológico, mas não só. A antropologia, a economia e a psicologia também buscaram compreendê-lo (TEDESCO, 2010). Diversos autores se lançaram ao desafio de entender a figura do estrangeiro em seus diferentes aspectos. Destacamos aqui, apenas dois deles.

Georg Simmel foi um dos sociólogos que se debruçaram sobre a figura do estrangeiro. Como judeu, na Alemanha, sentia-se estrangeiro, pois era tratado como tal. Realizou um ensaio bastante curto, mas com uma fecunda abordagem construtivista, como era seu costume, por volta de 1908, no qual mostrava sua preocupação com os modelos sociais que a metrópole moderna produzia. Simmel escreve em uma *Berlim em movimento* com a modernidade, com o capitalismo que ganhava corpo.

Simmel (1983) distingue o estrangeiro e o viajante. O viajante é aquele que chega no novo grupo hoje pretendendo partir amanhã. Ele não se fixa, é puramente errante. O estrangeiro, por sua vez, ao mesmo tempo que tem a característica da errância, pois se destacou de todos os pontos no espaço, é também dotado de fixidez, pois chega para ficar.

O autor apresenta o estrangeiro como um sujeito ambivalente, que provoca dimensões opostas: pertencimento e ruptura, distanciamento e proximidade, indiferença e envolvimento. Ao mesmo tempo essa figura social tem a tendência de permanecer nas margens, atrair e estar no centro das atenções. Sua presença, mesmo marginalizada, reforça os vínculos internos à comunidade. Pertence, mas não é parte. Ao mesmo tempo em que suscita fascínio pelo novo, gera o temor pela instabilidade.

Na primeira metade do século XX, as leis nacionais acerca das migrações cresceram em número, mas as normas internacionais sobre o tema evoluíram de forma bastante rudimentar. A essa altura, a discussão estava dentro do plano de cada Estado, e apenas



alguns estudiosos reconheciam seu valor internacional a nível acadêmico. Entre estes, destacamos Luis Varlez (1927, p. 165), definiu, pela primeira vez, o termo International Migration Law como sendo “the body of international norms applicable to migration”. Para Varlez, a questão dos imigrantes era mais uma questão internacional do que nacional.

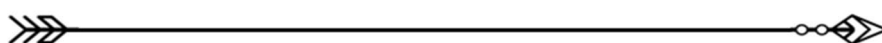
Então, podemos dizer que em termos gerais a expressão “Direito Internacional da Migração” surgiu em um momento em que já se discutia migração internacional, e em que a figura do estrangeiro estava fortemente vinculada à ideia de não pertencimento a determinado Estado. O tratamento da migração era quase predominantemente realizado por leis nacionais. O termo “Direito Internacional da Migração” surge como um contraponto a essa realidade, com o objetivo de demonstrar que a migração também era assunto internacional, principalmente considerando o contexto de milhões de refugiados europeus da primeira guerra e da revolução russa de 1917.

O período entreguerras, foi um tempo de pouco desenvolvimento das normas internacionais relativas à migração. No entanto, algumas áreas eram foco de interesse. Podemos citar ao menos três assuntos que receberam regulamentações nesse período. O primeiro deles é a nacionalidade. A “Convenção da Haia de 1930 sobre Determinadas Questões Relativas aos Conflitos de Leis sobre a Nacionalidade” e seus protocolos, são prova disso.

Outro tópico de preocupação no entreguerras era, como já dissemos, o enorme número de refugiados europeus deixados pela primeira grande guerra, bem como aqueles deixados pela Revolução Russa de 1917. Dois documentos foram criados sobre o assunto. A Convenção sobre o Estatuto Internacional dos Refugiados, cujo texto foi concluído em 28 de outubro de 1933 e a Convenção Relativa ao Estatuto dos Refugiados provenientes da Alemanha, de 1938. Esses documentos são os precursores do regime legal para refugiados nascido no pós-segunda guerra.

Um terceiro ponto de interesse nesse período foi a eliminação da exploração pelo trabalho forçado, tráfico humano e escravidão. As dimensões globais desses problemas fizeram com que fossem necessárias ações também a nível global. Consequência disso, nasce a Organização Internacional do Trabalho, que concluiu a Convenção n.º 29 sobre o Trabalho Forçado ou Obrigatório, em 1930.

No entanto, a efetiva consolidação do Direito Internacional dos Direitos Humanos só ocorre após a Segunda Guerra Mundial. Este evento transformou as estruturas



internacionais globais. As desigualdades entre os povos foram acentuadas pelo conflito bélico e pelo genocídio ocorrido. As graves violações de direitos que a guerra trouxe fizeram com que o mundo, em período pós-conflito, se preocupasse em estabelecer os Direitos Humanos como uma diretriz a ser observada nas relações entre os países e não só entre o indivíduo e o seu Estado.

O mundo se preocupava com o fortalecimento da paz e da condição digna dos seres humanos. Era necessária a reconstrução dos Direitos Humanos como referencial e paradigma ético capaz de restaurar a lógica do razoável e aproximar o direito da moral (PIOVESAN, 2002).

Neste contexto emerge no ocidente, uma instituição de caráter democrático a qual visa precipuamente o respeito pelos direitos fundamentais e objetiva fortalecer as noções (há muito fragilizadas) de paz e cooperação internacionais: a Organização das Nações Unidas (ONU), em 1945. O que a chamada “era ONU” trouxe de modificações nos paradigmas relacionados à migração internacional?

Começemos pela Declaração Universal de Direitos do Homem, datada de 1948. Ao contrário desses primeiros documentos de Direitos Humanos, que, como já dissemos, foram marcados pelo nacionalismo, a Declaração Universal de 1948 foi elemento crucial para a internacionalização dos Direitos Humanos, que paulatinamente ultrapassavam as fronteiras dos Estados. Esse fenômeno, conseqüentemente, fortaleceu a noção de universalidade dos Direitos Humanos.

Sobre isso, Etienne-Richard Mbaya (1997, p. 45):

Com a criação das Nações Unidas e a adoção dos princípios da Carta da ONU, além da Declaração Universal dos Direitos do Homem, entre outros instrumentos internacionais, finalmente foi abandonada, ao menos teoricamente, a ideia da exclusividade dos direitos humanos. Vivemos, desde 1945, um período de reconhecimento da sua universalidade e inclusividade.

A Declaração, logo no artigo 1º traz: “Todos os seres humanos nascem livres e iguais em dignidade e direitos. São dotados de razão e consciência e devem agir em relação uns aos outros com espírito de fraternidade.”

A Declaração continua, no artigo 2º:

Todo ser humano tem capacidade para gozar os direitos e as liberdades estabelecidos nesta Declaração, sem distinção de qualquer espécie, seja de raça, cor, sexo, idioma, religião, opinião política ou de outra natureza, origem nacional ou social, riqueza, nascimento, ou qualquer outra condição (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).



Resta clara a proposta do documento em atingir todos os seres humanos. Damos destaque ao direito de não distinção entre nacional e estrangeiro, derivado diretamente do próprio valor de universalidade do qual os Direitos Humanos são dotados. Esse texto serviu de base para a elaboração de normas ainda mais bem-acabadas de proibição de diferenciação negativa entre nacionais e estrangeiros, muitas delas em tratados regionais de proteção dos Direitos Humanos.

O que queremos destacar aqui é que esse processo de internacionalização dos Direitos Humanos vivido no pós-segunda guerra, o qual foi inaugurado com a Declaração Universal de Direitos Humanos, é acompanhado do fortalecimento do argumento de que os mesmos são universais. Em outras palavras: por que os Direitos Humanos deveriam estar consagrados em documentos internacionais, que transbordassem as fronteiras estatais? Porque são direitos que englobam todos os humanos universalmente.

Expandir os Direitos Humanos do âmbito dos nacionalismos para o âmbito internacional significou elevar o homem ao patamar de sujeito do Direito Internacional. Representou, em certa medida, a superação do Direito Internacional clássico vestefaliano e a emergência de um Direito Internacional mais humano e atento aos direitos e garantias individuais. Evidentemente que a proteção dos estrangeiros toma novos desenhos com esse processo. O estrangeiro, enquanto pessoa, deve ser visto como sujeito de direitos. O contrário seria uma afronta à ideia de universalidade dos direitos do homem.

Assim, se a distinção entre nacionais e estrangeiros foi, no passado, importante aos Estados por razões políticas para favorecer o fortalecimento do Estado autocrático, hoje, essa distinção não faz mais sentido. Isto se dá pela própria natureza dos Direitos Humanos, que passaram a ser entendidos como normas internacionais, ou seja, de natureza transnacional. Sobre isso, o ilustre professor Guido Soares (2011, p. 407) ressalta:

Embora os direitos humanos, por sua própria natureza, não possam comportar uma distinção entre indivíduos nacionais e estrangeiros, eles foram, nos primórdios da história de seu desenvolvimento, na forma de normas do "jus scriptum" direitos expressos num sistema jurídico nacional fechado, dentro do qual seria possível comportar uma discriminação entre os nacionais e os estrangeiros. Mas, na medida em que a pessoa humana tem seus direitos definidos em normas internacionais, que desbordam os limites dos ordenamentos jurídicos nacionais, aquela discriminação perde sua razão de ser e, bem ao contrário, torna-se odiosa. À medida que os direitos humanos são definidos em relação a qualquer indivíduo, onde quer que se encontre, no tempo e no espaço, e que são direitos exigíveis de qualquer Estado, fazer discriminação em razão de origem nacional, passa a ser a negação da universalidade da pessoa humana.



No entanto, em que pese esses novos contornos dados à figura do estrangeiro, especialmente no período pós-guerra, não há como pensarmos a migração e o estrangeiro na atualidade sem levarmos em consideração as ideias de Zygmunt Bauman. Ele serviu na Segunda Guerra Mundial e conheceu sua esposa, Janine Bauman, nos acampamentos de refugiados polacos. Ao desenvolver a noção de modernidade líquida, observou um mundo em movimento intenso, influenciado pelas interações constantes e pelas trocas interculturais nas mais diversas esferas da vida humana. Por outro lado, como forma de reação a esses fluxos intensos e complexos, desenvolvem-se, no interior dos países destinatários desses fluxos, ideias de segregação (TEDESCO, 2010).

É justamente aí que reside toda a complexidade desse período em que vivemos. No dizer de Bauman, as fronteiras dos Estados para mercadorias, capital e finanças, foram derrubadas para habitantes do “Primeiro Mundo”. Estes viajam bastante, são aduzidos a viajar. Por outro lado, para os habitantes do “Segundo Mundo”, os muros constituídos pelos controles de imigração, as leis de resistência e a política de “ruas limpas” e “tolerância zero” ficaram mais altos. Viajam às escondidas, por vezes ilegalmente, e são olhados com desaprovação, quando não presos e deportados (BAUMAN, 1997). Na visão do autor, o estrangeiro é aquele que não se adapta aos mapas cognitivos, morais e estéticos do mundo em que se vê inserido e, por isso, provoca incertezas, desconfianças.

Então, temos que a figura do estrangeiro caminha, nesse período de transição paradigmática, entendido por muitos como pós-modernidade, para uma concepção a qual não tem seus contornos delimitados pelo simples pertencimento ou não ao Estado, como o era na modernidade. A figura do estrangeiro nos parece hoje mais complexa de ser estudada, uma vez que este passa, paulatinamente, a se colocar como um sujeito de direitos no plano internacional, enquanto ser humano, e não apenas enquanto pertencente a esse ou aquele Estado, ao mesmo tempo em que surgem fenômenos relacionados à segregação ética e espacial, neorracismos, estratégias de defesa da identidade, fundamentalismos religiosos e culturais, e assim por diante.

O mundo vive um momento paradoxal no qual a diferença entre o viajante e o estrangeiro, no que toca o seu tratamento, nunca foi tão evidente. Viaja-se cada vez mais por turismo, a negócios, migra-se por necessidade em números cada vez maiores. São milhares de pessoas que coexistem, mas não são parte, que sofrem diariamente com a

segregação racial e espacial, com racismos de toda natureza e que veem os muros do mundo mais fluidos do que nunca e, por vezes, mais altos do que nunca.

É pelo prisma desse novo paradigma plural e multifacetado que devemos observar o atual Direito Internacional da Migração. Ou seja, partindo de um contexto pós-moderno, de fronteiras líquidas e fluidas; partindo da ideia do paradoxo típico de nossos dias, que colocam o estrangeiro, assim como qualquer homem, como sujeito de direitos no plano internacional, consequência da própria internacionalização dos Direitos Humanos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Valendo-se do método histórico analítico, o escrito foi capaz de analisar a figura do estrangeiro em diferentes épocas. Percebeu-se que, em um primeiro momento, na história primitiva, o estrangeiro era todo aquele estranho ao grupo familiar, clã. Aquele que vinha de um lugar ainda desconhecido, vinha de fora, o estranho, o não amigo.

Com a organização do homem em cidades, na história antiga, o direito grego estabelece a igualdade e a liberdade como exclusivas aos chamados cidadãos. O critério de pertencimento ou não à cidade é que leva a definir o estrangeiro. Já no direito romano, havia a distinção do cidadão romano, portador do status civitatis passado de pai para filho, e do não cidadão. Apesar disso, o Direito Romano foi, de todos os sistemas jurídicos dos povos da antiguidade, o que abarcava especial proteção aos estrangeiros, isso porque à medida que o império se expandia, a incorporação de diferentes povos mostrou a necessidade de lhes conceder certos direitos.

O Cristianismo foi responsável por reforçar a ideia de universalidade, pois apregoava a igualdade entre os indivíduos e os povos. O Cristianismo trouxe ideais de superação das distinções entre os homens, entre cidadãos e não-cidadãos e consequentemente, entre o nativo e o estrangeiro.

A Idade Média trouxe uma mudança no paradigma organizacional do mundo ocidental, o qual se torna muito mais rural e menos urbano. Com isso, a ideia de pertencimento, outrora vinculada à cidade, ou ao povo, nesse período se tornou fortemente ligada ao critério “terra”. O critério jus sanguinis passou a dividir espaço com outro, o chamado jus solis, o que é um passo importante rumo à organização do Estado enquanto elemento social, político e territorial.



O surgimento do Estado, por sua vez, é outro momento importante nessa digressão histórica. A noção de soberania, enquanto uma característica do Estado Moderno, afirmando um poder supremo dentro de um limite territorial trouxe consigo a noção de nacionalidade, enquanto vínculo do indivíduo com o Estado, a qual perdura até os dias atuais.

Nas primeiras décadas do século XX, as leis nacionais acerca das migrações cresceram em número, mas as normas internacionais sobre o tema evoluíram de forma bastante rudimentar. Foi apenas em 1927 que surgiu o termo “Direito Internacional das Migrações”, o contexto de milhões de refugiados europeus da primeira guerra e da revolução russa de 1917, em que já se discutia o tema a nível internacional.

O pós segunda guerra e a criação da Organização das Nações Unidas e a Declaração Universal de Direitos do Homem, datada de 1948 fortaleceram a noção de universalidade dos Direitos Humanos. No entanto, a pós-modernidade, traz ao estrangeiro certa ambivalência. Ele que tem em si pertencimento e ruptura, distanciamento e proximidade, indiferença e envolvimento. Pertence, mas não é parte.

Este escrito, portanto, conclui que ondas migratórias sempre existiram. Desde as primeiras formações sociais, o homem parte de lugares a outros por diferentes motivações. Assim sendo, o estrangeiro também sempre existiu. No entanto, deixa claro que a migração e a figura do estrangeiro se remodelaram conforme diferentes episódios da história da humanidade ocidental. A noção de estrangeirismo foi passando por diversas mutações nos diferentes contextos históricos, políticos e sociais. O estrangeiro continua a ser uma construção constante.

A pesquisa identificou ainda que o estrangeirismo recebe um quê de complexidade na pós-modernidade. Isso porque, apesar de ser entendido como um sujeito de direitos em documentos do plano internacional, enquanto ser humano e não apenas enquanto pertencente a esse ou aquele Estado, paradoxalmente, vive-se o fortalecimento de ideias relacionadas à segregação ética e espacial, neorracismos, estratégias de defesa da identidade, fundamentalismos religiosos e culturais, que em grande medida influenciam para a crise migratória atual.

## REFERÊNCIAS



- ALBUQUERQUE, Rui de. ALBUQUERQUE, Martim de. **História do Direito Português**. Vol. I, tomo II. Lisboa. 1983. pp. 114-ss.
- BAUMAN, Zygmunt. **O mal estar da pós-modernidade**. Zahar, Rio de Janeiro. 1997. p. 27.
- BÍBLIA. N. T. **Gálatas 3:28**. Português. Tradução de João Ferreira de Almeida. Rio de Janeiro: Sociedade Bíblica do Brasil, 1966.
- DAL RI, Luciene. Cidadãos e Latinos na Experiência jurídica da Roma Antiga: Novas possibilidades para um modelo de inclusão.. **Revista NEJ - Novos Estudos Jurídicos**. Vol. 18 - n. 2 - 2013. p. 300-314
- DORSINFANC-SMETS, Annie. **Les Étrangers dans la Société Primitive**. In. L'Étranger, Recueils de La Société Jean Bodin pour L'histoire Comparative des Institutions, Vol. IX, Dessain em Tolra Paris, 1984. p. 60.
- MACEDO, Paulo Emílio. A Genealogia da Noção de Direito Internacional. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade Estadual do Rio de Janeiro**. Nº 18. 2010. p. 4.
- MBAYA, Etienne-Richard. Gênese, evolução e universalidade dos direitos humanos frente à diversidade de culturas. **Estud. av.** vol.11 no. 30. São Paulo Maio/Agosto. 1997.
- MELLO, Celso de Albuquerque. **Curso de Direito Internacional Público**. 13 ed. revista e ampliada, Rio de Janeiro. Renovar. 2001. p. 932
- NAFZGER, James. The General Admission of Aliens under International Law. **American Journal of International Law** 77, 1983. p. 804.
- NEVES, Alexandra Chícharo. **Os Direitos do Estrangeiro: Respeitar os Direitos do Homem**. Teses: 36. Lisboa. 2011. p. 26.
- OPEKIN, B.; PERRUCHUD, R.; CROSS, J. Conceptualising international migration law. In. **Foundations of International Migration Law**. Cambridge University Press. Cambridge. 2012. p. 7.
- ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **Declaração Universal dos Direitos do Homem**. Aprovada em 10 de dezembro de 1948 pela Assembleia Geral das Nações Unidas. Disponível em: <<http://www.onu.org.br/img/2014/09/DUDH.pdf>>. Acesso em: 28 jan. 2017.
- PIOVESAN, Flávia. **Direitos humanos e o direito constitucional internacional**. 5. ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Max Limonad, 2002. p. 137.
- SIMMEL, G. O estrangeiro. In: MORAES FILHO. E. (Org.). **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.



SOARES, Guido. Os direitos humanos e a proteção dos estrangeiros. **Revista da Faculdade de Direito da Universidade de São Paulo**. V. 99. 2004. p. 408.

STEUDEL, Adelângela. Jusnaturalismo Clássico e o Jusnaturalismo Racionalista. **Revista Publ. UEPG Ci. Hum., Ci. Soc. Apl., Ling., Letras e Artes**, Ponta Grossa, 15 (1) 43-52, jun. 2007. p. 49.

TEDESCO, João Carlos. **Estrangeiros, extracomunitários e transnacionais: paradoxos da alteridade nas migrações internacionais brasileiros na Itália**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

VARLEZ, Louis. **Les migration internationales et leur réglementation**. Recueil de cours. 1927. p. 165.



## **FUNK E GOSPEL COMO CONSTRUÇÕES ACÚSTICAS DO ATLÂNTICO NEGRO: UMA ANÁLISE ATRAVÉS DOS CORINHOS DE FOGO**

Artur Costa Lopes<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo discute aspectos do gospel a partir de relações com o funk carioca. Os diálogos presentes no texto objetivaram a ideia de uma raiz ou tradição inalcançável, levando em consideração, contudo, conexões entre grupos étnicos oriundos do que foi chamado por Gilroy (2002) de Atlântico Negro. Deste modo, observou-se que algumas questões que cruzam o gospel e o funk, por vezes são silenciadas por seus(as) praticantes e/ou fomentadores(as). A fim de exemplificar esta discussão, foram apontados elementos da construção destas formações acústicas no Brasil e diferentes formas de censuras, com destaque para o cenário pentecostal de periferia. Ao mencionar as características socioacústicas de cada modelo musical e expor dois contextos de silenciamentos, através da lei 5.265 e de modelos de violências simbólicas, foco no caso de como os corinhos de fogo podem ser analisado sob esse viés, ora conectando-se com aspectos do funk, ora atacando ou se defendendo através de discursos que integram pautas morais cristãs.

**PALAVRAS-CHAVE:** Corinhos de fogo; Gospel; Funk; Periferia; Censura.

### **FUNK AND GOSPEL AS ACOUSTIC CONSTRUCTIONS OF THE BLACK ATLANTIC: ON ANALYSIS THROUGH THE CORINHOS DE FOGO**

**ABSTRACT:** This article discusses aspects of gospel, analyzing its relations with funk. The dialogues presented in the text intend to achieve the idea of an unreachable root or tradition, taking into consideration the connections among ethnic groups from The Black Atlantic, as it has been called by Gilroy (2002). It was noted that some questions which traverse gospel and funk are sometimes silenced by its practitioners and/or developers. To exemplify this debate, some elements of these acoustic formation organizations in Brazil were pointed as well as different types of censorship, highlighting the peripheral pentecostal scenario. By mentioning the socio-acoustic characteristics of each musical model and exposing two contexts of silencing, through law 5.265 and symbolic violence models, I focus on the case of how the fire choirs can be analyzed under this bias, now connecting with aspects of funk, sometimes attacking or defending themselves through speeches that integrate Christian moral guidelines.

**KEYWORDS:** Fire choirs; Gospel; Funk; Periphery; Censorship.

### **INTRODUÇÃO**

Como foi constituída a música gospel brasileira? Dentre muitas respostas, parte significativa da literatura sobre o tema (MENDONÇA, 2009; CUNHA, 2007; BAGGIO, 2005) encontra dois eixos comuns: forte ligação com práticas estadunidenses e, no Brasil, fazendo referência à música com temática evangélica em geral, independentemente da opção de formação acústica. Lopes (2016) ainda propõe que a música gospel brasileira apresenta traços sincréticos com religiões afro-brasileiras e apropriações peculiares de diversas práticas culturais de outras naturezas. Tal característica se intensifica devido à

---

<sup>1</sup> Doutor em Música. Universidade Federal do Rio de Janeiro. E-mail: [lopes193745@gmail.com](mailto:lopes193745@gmail.com)



crescente pluralidade de segmentos. Isto não é exclusividade do gospel brasileiro. Entretanto, pode dialogar com outros movimentos musicais expressivos no país, como, por exemplo, o funk carioca, seja por causa de suas trajetórias históricas ou pela maneira como foram reinventados no Brasil.

Nesta perspectiva, o presente texto investiga a trajetória de algumas adaptações feitas pela música gospel no Brasil, que, normalmente negligencia questões de gênero (identidade humana, gender), raça e classe, silenciando hibridismos estruturados ao longo do tempo. Optou-se direcionar este assunto dentro do campo musical, entendendo este como uma das instâncias de análise do trabalho acústico (ARAÚJO, 1992) de um movimento maior que vem sendo utilizado de maneira variada como forma de evangelizar e como ferramenta para o contato com o sobrenatural.

Esta base teórica (ARAÚJO, 1992) serviu como alternativa de evitar clichês sobre música, já que uma análise simplesmente “musical”, ou que trate o som de forma separada (deslocada do resto do contexto), pode ser vaga quando o objetivo é estudar práticas onde a música não pode ser isolada de outras manifestações, como dança, indumentária, culinária (como, por exemplo, no candomblé).

A ideia de periferia presente nesse artigo conecta as duas formações acústicas em questão. Ela será utilizada segundo a concepção de Ginzburg (1989), referindo-se a segmentos muitas vezes negligenciados da sociedade, situados em terrenos fragmentados, que integram conflitos entre configurações socioculturais. Problematizando a relação centro-periferia para além de dualismos, o autor revela que essa noção é uma extensão da cultura produzida pelo centro, que amplia as dificuldades de análise ao invés de superá-las. Portanto, este texto não compreende periferia somente como reprodutora de padrões hegemônicos, ou no sentido meramente geográfico, mas fazendo parte da circularidade cultural, detendo também poder de autoria.

Visto que algumas temáticas são ocultadas, já que fazem parte do discurso quando se define o gospel brasileiro, será que é possível projetar relações entre o funk carioca e cenas do gospel brasileiro no que diz respeito à censura? A fim de encontrar pistas de respostas, estabelecerei um paralelo entre a formação de parte da música negra dos EUA e a conjuntura em que foi importada para o Brasil, e uma manifestação musical que se constituiu em parte das igrejas evangélicas, o corinho de fogo.



Para tanto o artigo foi dividido em três seções. A primeira apresentará faces da construção das duas formações acústicas e a segunda discutirá como as censuras ocorrem de diferentes maneiras. A terceira fará um recorte no caso dos corinhos de fogo, como forma de exemplificar a questão anterior de modo mais aprofundado. Por fim, exibirei uma conclusão, a fim de resumir o que foi debatido.

## GOSPEL E FUNK

Duas formações acústicas que geram bastante polêmica no que diz respeito à classificação. Uma pessoa leiga poderia afirmar que são repercutidas em diversas partes do Brasil. Uma estudante de música, talvez, os associaria à sua “origem” norte-americana, e apontaria que “Funk é James Brown!”. O mesmo valeria para o gospel, caso fosse remetido à descendência equivalente.

Segundo uma ótica que contemple os conflitos e cruzamentos destas duas modalidades, tentou-se relacioná-las à luz de uma visão crítica, que contemple transformações ocorridas ao longo do tempo. Em concordância com Paul Gilroy (2002) observo que, tendo em vista que suas transformações por meio de diferentes formas de diáspora a partir do século XVI, povos oriundos da África, tiveram a capacidade de recriar novas mitologias e formas de rituais, seja no ambiente sacro ou fora dele. Desse modo, a presença de africanos(as) escravizados(as) neste continente pode ser considerado um fator primordial para o surgimento de inúmeras manifestações culturais dessas localidades, transformadas consideravelmente ao longo do tempo.

Em paralelo a estes fatos, como resistência ou forma de recuperar resquícios sonoros da terra natal, no sul dos Estados Unidos, o spiritual foi uma prática musical constituída ainda durante o processo de escravidão. Ângela Davis (1998), aponta que escravizados(as) revelavam identidades coletivas, nas quais características desviantes eram imperceptíveis, fazendo com que - raramente - temas, como de amor individual aparecessem nas músicas. Além disso, as formas de canto antifonal (pergunta e resposta) ou/e em coro (seja por oitavas ou outras divisões intervalares) eram habituais neste ambiente. Todavia, esta configuração de caráter coletivo não pode ser considerada somente um reflexo da tradição, ela também é fruto da repressão imposta no referido





período, que estimulava a “ideologia da procriação”, uma vez que a expressão de sentimentos poderia ser punida publicamente (DAVIS, 1998).

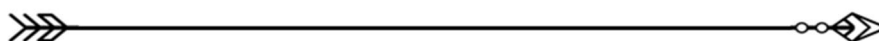
A partir do momento em que se promulgaram leis contra a escravidão nos EUA, percepções individuais começaram a emergir em maior número (DAVIS, 1998), fazendo com que houvesse divisões ideológicas entre ex-escravizados(as), inclusive dentro de uma mesma casa.

Minha mãe e meu pai eram pessoas religiosas. E eles gostavam de música, mas eles gostavam de música da igreja. Eles não gostavam de jazz como nós. E, é claro, nós nem sequer podíamos tocar jazz em nossa casa enquanto eles estavam lá. Mas no momento em que eles viravam as costas, indo para sua sociedade ou igreja em algum lugar nós recebíamos as crianças do bairro para vir e tocar blues e passando um bom tempo. Mas ainda era necessário ter uma garota na porta olhando para ver quando Mr. Goodson voltava para casa (DAVIS, 1998, p. 6-7) (tradução minha).

Outras formas musicais, também alusivas aos spirituals, se destacaram. Dentre elas o jazz, o blues, e o gospel. O primeiro, valorizando a performance instrumental e os outros dois abrindo mais espaço para manifestação vocal. Estas contribuíram, resumidamente, para uma divisão mais explícita entre o “sagrado” e o “profano”, representados respectivamente pelos spirituals e pelo blues, ainda que esta fronteira fosse tênue, já a mesma pessoa poderia transitar pelas duas vias. O primeiro, segundo Davis, após a escravidão, continuou existindo com poucas modificações dentro das igrejas.

Os spirituals remetem ao século XVIII, e tem ligação com o metodismo, em especial da Geórgia. Entretanto, este segmento protestante só agrega parte da população negra no final do século, quando os “sentimentos antiescravistas das igrejas começaram a dissipar-se por pressão dos senhores de escravos, que começaram a encarar o cristianismo basicamente como um instrumento de controle social.” (GENOVESE, 1988). Juntamente com o metodismo, negros e negras também aderiram à denominação batista, reinventando a maneira de oratória e execução musical, oriundas, dentre outras, das canções de trabalho (DAL COLETTTO, 2011).

Ainda que os cultos destes dois ramos protestantes fossem realizados uma vez na semana, os spirituals estavam presentes no cotidiano de fiéis durante o trabalho, em festas, ou cerimônias fúnebres (DAL COLETTTO, 2011). Atualmente, as igrejas batistas e metodistas no Brasil ainda utilizam elementos dos spirituals norte-americanos e os resquícios mais visíveis se fazem presentes na forma de cantar, através do uso de melismas (capacidade de entoar uma melodia realizando pequenas incursões intervalares de



semitom ou em espaços menores de uma nota a outra), vibratos (estilo de canto em que a voz “treme”, sobretudo em notas mais longas), pequenos improvisos vocais, visando variar a melodia principal (principalmente quando há um coro ao fundo), cantos à capela, modulação por tom ou semitom nas repetições finais do refrão e canto coletivo, com divisões vocais.

Esta prática musical constituída pelos (ou com ascendência em) indivíduos oriundos do continente africano foi um dos alicerces do surgimento do pentecostalismo, que agregava situações rotineiras de manifestações corporais consideradas, por muitos, diabólicas.

Ao longo do século XX, dentre apropriações entre blues e spiritual, outras formações acústicas ganharam corpo, como o gospel, Rhythm and Blues, soul music, rock and roll, funk, hip-hop e drum and bass (CACERES & PALOMBINI, 2007). Muitos desses se desenvolveram enfrentando o preconceito racial, sem abandonar, em alguns casos, críticas sociais e crônicas cotidianas, com resquícios do modo africano de tocar (BAGGIO, 2005).

Nota-se que o gospel foi, durante muito tempo, composto por textos de mensagens cristãs, porém, ao longo do século XX, surgiram artistas que expandiram estas temáticas. Empresários vinculados à indústria fonográfica, logo que perceberam o crescimento de um possível mercado consumidor, lançaram artistas nesse estilo, o que fez com que o gospel não ficasse restrito às igrejas, levando a mensagem evangélica para diversos outros ambientes, impulsionada pela ascensão dos meios de comunicação.

No Brasil o gospel foi ressignificado e pode ser considerada uma formação acústica usada quase que exclusivamente por segmentos evangélicos, que agrega diversos gêneros musicais com temáticas poéticas sobre religiosidade cristã (SANT’ANA, 2013), “tornando-se marca de uma nova cultura evangélica” (MENDONÇA, 2009, p. 47), que conseguiu criar um mercado próprio. É notória a complexidade do termo gospel, sobretudo devido a sua forma de adaptação à cultura brasileira. Em consequência disto, no Brasil, ele relaciona-se mais com o texto de uma canção, que deve conter uma mensagem cristã, do que com um gênero musical específico.

A denominação que mais investiu, inicialmente, no ramo do mercado gospel (além de ser pioneira em diversos produtos) foi a Igreja Renascer em Cristo, grande responsável pela difusão da “cultura gospel” no Brasil (CUNHA, 2007). Esta entidade propõe uma



nova noção de santidade, em que os jovens convertidos não necessitam assumir novos gestuais e vestuário para serem evangélicos e os estilos musicais gospel diferenciam-se dos estilos seculares correlatos (MENDONÇA, 2009). Assim, o atual espaço do sagrado inclui discursos provenientes do contexto profano, cujo adorador não faz oposição entre Deus (santidade) e comportamento trivial, o que, segundo Dorneles, torna o culto mais atrativo (Dorneles, 2008 apud Mendonça, 2009).

Logo, o gospel brasileiro pode ser resumido em 3 pontos: Primeiro, varia entre as práticas das ramificações evangélicas. Segundo, possui sentido amplo e não se refere somente à música, mas ao mercado religioso em geral e à forma de vida (CUNHA, 2007), de modo que é utilizado por setores evangélicos como uma maneira de distinguirem-se das outras religiões. Terceiro, no Brasil, ainda que carregue elementos da formação norte-americana, envolve poucas características de suas origens.

O funk no Brasil tem uma trajetória semelhante ao gospel, e sua adaptação também apresentou muitas rupturas. Ambos carregam raízes estadunidenses, seja no que diz respeito ao texto, ou com relação a características sonoras (batida, gestos vocais, harmonia, melodia, corporeidade, etc...). Fruto do processo de eletrificação da música, assim como a house, também provem de agentes da diáspora, todavia, quando é “importado” pelo Brasil, seu formato se modifica ao longo dos anos de forma bastante significativa.

Ele começa a emergir no Rio de Janeiro da década de 1970 através de bailes que usavam basicamente música norte-americana para as pessoas dançarem. A introdução de elementos brasileiros, como samples de percussões e músicas em português foram, aos poucos, ganhando espaço neste gênero, sobretudo no final da década de 1990, que Caceres, Ferrari e Palombini (2014) classificam como o período do Volt Mix, seguida pela década do tamborzão (2000) e, posteriormente, do beatbox (2010).

O primeiro compõe-se de uma linha de chimal fechado, dividindo em quatro a unidade do tempo binário (ou em dois a do quaternário); de uma linha de caixa, marcando as segundas metades de ambos os tempos (ou o segundo e o quarto tempos do quaternário); de uma linha de impulsões, com quatro cliques na primeira metade do tempo forte (ou no primeiro tempo do quaternário); e de uma linha de bumbo, sincopando três das dezesseis divisões do compasso (binário ou quaternário) (CACERES, FERRAFI & PALOMBINI, 2014, p. 184). Já o segundo, faz uso de uma batida completamente diferente do voltmix, que é sustentada, sobretudo pelo som de um atabaque. O Beatbox



utiliza desenho rítmico semelhante ao do tamborzão, porém com base em sons vocais imitando percussões. Destaca-se que ainda durante o Volt Mix havia letras compostas em português para além das “traduções”. Ademais, as roupas não eram as mesmas usadas nos EUA. No caso dos homens, as vestimentas de surfistas mescladas com a moda hip hop prevaleciam e para as mulheres, roupas curtas e justas ao corpo (MIZRAHI, 2006).

Em termos de estrutura rítmica, o funk carioca posterior a 2010 carrega poucas características do funk da década de 1980, que, por sua vez, é bastante semelhante ao Miami bass, praticado na costa oeste dos Estados Unidos, este último que se diferencia da formação acústica carioca das décadas de 1980 e 1990 não pela rítmica, mas pelo texto e modo de vestir e dançar das pessoas. Nessa perspectiva, o funk norte americano preserva elementos do Rhythm and Blues (rótulo abrangente para diversos gêneros de música urbana afro-americana, surgidos durante a Segunda Guerra), que contém resquícios do spiritual, gênero sacro do século XIX analisado anteriormente.

Destaca-se que essas mudanças podem ser compostas por retomadas, ou seja, muitas vezes não é necessário construir algo totalmente original (MEYER, 1989), mesmo quando fruto de uma hibridização, ela pode apresentar, em sua essência, elementos já praticados anteriormente, como é o caso da introdução do tamborzão no funk carioca. Embora haja discussões no que se refere a como ocorreu e de onde veio esta “novidade”, é fato que esta é a mesma batida de diversos pontos de umbanda quando o rum e o lé executam algum ponto de congo.

## CENSURA OU SEPULTURA?

Durante minha docência, um estudante apontou um episódio que envolveu um rapper branco, bastante influente no cenário, mencionando que antes de se tornar sucesso na mídia internacional, foi discriminado pela música que fazia, já que convivia duplamente com o movimento negro de guetos dos Estados Unidos: no fazer musical, e no convívio cotidiano.

Grupos de rap em sua maioria eram compostos por pessoas negras até a década de 1990, assim como participantes dos bailes funk em épocas anteriores. Todavia, o que mais me chamou atenção nesse discurso foi que a postura do estudante negro, estava de acordo com a conjuntura do funk praticado no Brasil na década de 1980 (no início despontou aliado ao movimento negro, e com o tempo, mesmo sem a interferência massiva da



indústria cultural - desestabilizando parte da tese de Adorno - foi sendo modificado por jovens do mundo do funk, até então, dentre os quais o DJ Marlboro pode ser um exemplo ), que no decorrer dos anos 1990 e 2000, também passou a integrar o gosto da classe média e branca.

No Brasil, este fenômeno de circularidade ocorreu dentro de vários segmentos, como no samba. Aspectos sincréticos entre cristianismo e religiões de matriz africana estiveram presentes em algum momento na formação do gospel e do funk, fato constatado não apenas no som do tamborzão, mas em alguns eventos como o Sarau Divergente, em que a ancestralidade de matriz africana é sempre recordada (Mendonça, 2018).

Anteriormente, através de Davis (1998) também vimos este aspecto entre o blues e spiritual. Embora esta questão fosse considerada tabu entre as gerações de negros libertos, para seus “filhos” as duas práticas poderiam ser complementares, já que muitos dos primeiros cantores e cantoras de blues tiveram formação musical dentro da igreja. Entretanto, Davis problematiza esta questão apontando que este conflito não foi iniciado quando letras de cunho sexual começaram a ser cantadas.

Ele já existia, a partir do momento em que muitos(as) negros(as) se converteram ao cristianismo e perseguiram formas de religiosidades relacionadas à África. Deste modo, “durante a escravidão, Deus e o Diabo agitavam o mesmo ambiente. Religiões de origem africana foram consideradas malignas, pois estavam vivas nesse momento na América” (DAVIS, 1998, p. 7). Este trecho despertou-me a curiosidade de problematizar algumas conjunturas à luz dos conflitos que foram gerados posteriormente, que, nem sempre tiveram nas rupturas consequências diretas. Refiro-me, primeiramente à temática da repressão.

Neste texto, apresentarei dois modelos de censura presentes nas formações acústicas sugeridas: externa e interna. A primeira é atribuída à inibição de alguma manifestação - neste caso musical - por agentes fora do grupo que a prática, como, por exemplo, a promulgação da lei 5.265, de autoria de Álvaro Lins (PMDB), que “disciplinava” bailes funk e raves, obrigando-os a instalar banheiros químicos, detectores de metais, câmeras de filmagem, entre outras exigências. Segundo membros do APAfunk, a lei regulamentava eventos de duas camadas sociais tão distintas. As raves tinham como cumprir os requisitos, mas os bailes funk, na prática, ficavam inviabilizados. Em algumas favelas o baile funk foi banido. Sem querer confundir parcialidade com repressão, ainda



que existam inúmeros outros formatos de censuras, assumo que a própria construção deste texto, por selecionar trechos a fim de organizar um argumento, também pode ser um elemento considerado repressor.

A segunda - censura interna - pode ser menos explícita, semelhante ao que Bourdieu (2002) denomina violência simbólica. Embora, não agrida diretamente um grupo ou um indivíduo, ela constrói um imaginário de autocensura, seja por meio de submissão à classe dominante, ou na tentativa de desencadear uma forma de censura interna, visível, dentro do evangelismo atualmente, por exemplo, entre evangélicos “tradicionais”, direcionado aos “pentecostais do reteté” (GUERREIRO, 2016). Ao segmento pentecostal de periferia que utiliza corinhos de fogo, formação acústica do universo gospel, marcada por textos em linguagem coloquial e melodias que privilegiam repetições de frases melódicas curtas (normalmente em tonalidade menor harmônica), composto por subgêneros do samba e forró, revelando um pentecostalismo particular, “à brasileira” (ALBUQUERQUE JUNIOR, 2014, p. 54).

Ela também ocorre a partir de decretos, ou segundo a fala de lideranças importantes da formação acústica, dentre as quais destaco o Manifesto Funk é Cultura e a postura das igrejas protestantes históricas com relação às pentecostais e às renovadas. Estes casos são exemplos do conflito de gerações que construíram novas verdades a respeito de raízes que merecem ser preservadas e legitimidades acerca do gênero musical. A fim de organizar um movimento contra a criminalização do funk e o monopólio de poucos segmentos e artistas, o Manifesto Funk é Cultura, acaba excluindo outras manifestações legítimas de dentro do diversificado universo do funk carioca. Segundo Lopes (2011), toda identidade é uma forma de exclusão.

Embora seja de extrema necessidade a criação de grupos que reflitam sobre a conjuntura do funk, vale destacar que eles acabam criando hierarquias, tal como a indústria da música faz. Quando a pornografia (funk putaria) é colocada numa escala inferior em relação ao funk consciente, para justificar um lugar do segundo no mercado, há outros detalhes que devem ser analisados, como, por exemplo, a questão do lugar da mulher, pois, tanto o funk “consciente” quanto o “putaria”, embora sejam dispostos em polaridades, em diversas ocasiões, são partes de um movimento que inclui inúmeras outras vertentes. Além disso, embora a participação feminina nas composições e interpretações



no funk carioca tenha ganhado destaque a partir dos anos 2000, ainda não é a maioria neste universo.

Lopes (2011), ao comentar sobre um imaginário de feminismo no funk, é bem realista ao dizer que o funk é tão misógino quanto outras práticas musicais. Não é que o funk putaria tenha dado voz as mulheres. Muitas viram nesse gênero uma forma de mercado em potencial, mesmo que haja como MC Dandara, interlocutora de Adriana Lopes, que afirma que passou a se dedicar a apresentar letras de cunho pornográfico porque era a ordem do mercado, já que, suas composições anteriores sobre a realidade do funk, das favelas e da criminalidade não ganharam destaque a ponto de ser rentável.

Além disso, há práticas musicais que valorizam mais a voz feminina, seja porque sua formação inicial as teve como principais atoras, seja porque as mulheres de determinada região são mais ativas que os homens, como é comum - no caso do pentecostalismo de periferia - em que pastoras, missionárias e diaconisas (que também podem ser cantoras, compositoras e pregadoras) tem papel de destaque no cenário em que atuam (NEDER et al, 2016).

## O CASO DOS CORINHOS DE FOGO

Um dos principais fatores para que parte da população construa sistemas de repressão em instituições religiosas cristãs é a corporeidade. Embora diversas outras manifestações musicais (fora da igreja) também sofram preconceito semelhante, observa-se que o imaginário do corpo (dentro do cristianismo), ao passo que é “morada do Senhor” - segundo uma ótica europeia de civilidade, sacramentada com o a ética protestante (WEBER, 2005), reconstruída nas Américas, representa outro significado. Alguns segmentos pentecostais são exemplos de formas peculiares de concepção da manifestação do Espírito Santo, que “transborda” para além de uma felicidade racional e contida para uma linguagem corporal, em que o corpo se movimenta e a voz canta, grita, e muda de idioma.

A Igreja Pentecostal Evangelho Pleno (IPEP), coordenada pela pastora Ana Lucia, como demonstram Neder e colaboradores (2016), ilustra o tamanho da diversidade do pentecostalismo no país e complexifica as relações hierárquicas entre cor da pele. De modo semelhante como aconteceu com nos EUA, o pentecostalismo do Brasil, sobretudo o



localizado na periferia é de maioria negra e, em muitos lugares exibe traços característicos dos povos da diáspora. Embora muitos(as) pentecostais repudiem tradições do candomblé e umbanda, há correntes que convivem pacificamente com estas manifestações, seja por puro “respeito” e “tolerância”, por também fazer parte de um tipo de minoria discriminada, ou por consideração à ancestralidade, como a IPEP, mesmo que seja uma exceção nesse sentido.

Um tipo de música que valoriza o samba e o forró e utiliza instrumentos como pandeiro, surdo, cavaquinho, acordeom, se apropria de uma linguagem coloquial para transmitir a mensagem de Deus, ironiza atitudes típicas do universo do crente e apresenta a batalha espiritual entre Deus e Diabo de forma inteligível, apontando causadores do mal na terra, ao passo que agrega muitas pessoas, também cria um nicho cultural bastante específico, que, mesmo em lugares distantes uns dos outros, é possível encontrar cenas repetidas, caracterizando um movimento que sobrevive e cresce alheio à indústria cultural, e quando é apropriado por ela transforma-se em uma coisa diferente, tal qual ocorre com o funk. Entretanto, faz parte do quadro amplo do gospel brasileiro pois se enquadra nas três características destacadas no primeiro tópico desse artigo: uma ramificação evangélica, não pode ser analisado somente no espectro musical e carrega poucos elementos da formação norte americana.

Cantar um corinho de fogo não se resume apenas a louvar durante o culto. Para o(a) pentecostal, quando o fogo do Espírito Santo o(a) consome, é notória a presença de Deus, através de danças, movimentos bruscos, glossolalia, gritos, ou seja, o corpo “coberto de chamas”, tal qual ocorreu em Pentecostes. Portanto, esse é um tipo de música que contagia e proporciona a conexão com o sagrado através de um ritmo “para cima”, que demonstra o agir do Espírito Santo. Seja na igreja, no monte, nas casas, ou em espaços públicos, o pentecostalismo de periferia cresce e fala a língua do povo, fazendo uso do fator emocional, em que a música é um dos principais elementos de conversão. Mas o maior uso do corpo durante o ritual pode implicar em particularidades de regimentos pentecostais. Movimentos semelhantes ao que ocorre em cerimônias de umbanda e candomblé, música e pregação no volume máximo e a presença de mais negros do que brancos, de mais pobres do que ricos, de instrumentos baratos, ou às vezes só do pandeiro, compõe este formato de ritual evangélico tão repudiado por diferentes instâncias.





Esta formação acústica, ainda que sofra censura interna (entre grupos evangélicos), também demarca uma linha divisória e com pouca abertura ao diálogo com relação a manifestações religiosas de outras naturezas, sejam de correntes cristãs católicas ou espíritas. Entretanto, um caráter que torna complexa uma avaliação preliminar é que a estrutura melódica, rítmica, a instrumentação, o uso textual e a utilização do corpo, praticados por muitos grupos de corinhos de fogo podem ser observados em muitas manifestações musicais brasileiras fora da igreja. Ilustro com um trecho da música “Deixa o Anjo Entrar”, de José Carlos).

O conteúdo desta letra é bem característico do universo pentecostal: contempla citações bíblicas indiretas, enfatiza a batalha espiritual e faz uso de um linguajar íntimo dos crentes. Além disso, se vale de outro artifício utilizado em alguns corinhos de fogo, que são as onomatopeias. As palavras mencionadas nas músicas são colocadas da mesma forma que estão na Bíblia, porém podem estar elencadas de maneira descontextualizada, ou, contextualizada para os dias de hoje. O trecho “Olha tem manto, e tem mistério se liga vaso / Entra nesse manto e não fica parado!” pode explicar esta afirmação. A música incita a pessoa cristã a abrir-se ao anjo para que ele permita a conversão, mas a tarefa não é simples. É necessário enfrentar batalhas todos os dias, “marchar” na presença do pai e pisar na cabeça da Serpente. Quer dizer que a luta é diária, e que cotidianamente o mal tentará invadir a alma do vaso (cristão e cristã) e não é preciso temer, pois está com o manto (Jesus). Porém, este caminho deve ser trilhado com muita fé e pouco questionamento, já que tudo está sob os desígnios de Deus, que nem sempre são inteligíveis para os homens e mulheres (mistério). Deste modo, o medo não pode fazer parte da vida da(do) crente. Mas medo de quem? Do inimigo, que neste caso (e na maioria dos casos), é exemplificado pela religiosidade afro-brasileira, aqui personificada como “macumba”.

Outro mal a combater são as coisas que vem do mundo (“a terra não se manda, quem manda na terra é Deus”). Durante as primeiras décadas do pentecostalismo no Brasil, e mesmo do protestantismo histórico, esse caráter divisionista era bastante característico (MARIANO, 2014), porém, formava um nicho de pouco convívio com o “mundo”, organizando comunidades com pouco convívio externo. Atualmente, o “pentecostal do fogo” constrói algo semelhante, entretanto o isolamento do mundo se dá de forma simbólica ou a partir da batalha cotidiana. O simbolismo é representado durante os cultos ou reuniões nas casas das pessoas, que ocorrem várias vezes na semana, também está presente a partir do modo de se vestir, de falar e o ato de “andar sempre armado”



(com a Bíblia debaixo do braço). A batalha é vista no dia-dia de duas formas: espiritual e através de “purificação do espaço público” (pregações em espaços com grande circulação de pessoas, como transportes coletivos e praças), cultos abertos e conversão através do convencimento.

Outra característica deste corinho de fogo também é recorrente no funk brasileiro com sentido semelhante: o uso de onomatopeias. Nesta música ela serve para exemplificar o som da marcha (dum, dum, dum...), que se repete oito vezes com variações melódicas distintas, sendo que a primeira está em movimento ascendente, e está em forma de convenção (todos os instrumentos tocam juntos a mesma parte), exibindo um caráter marcante. No funk um exemplo de utilização semelhante é a música “O grave faz bum”, que além de exemplificar o som do grave, faz referência ao “bumbum”. Constata-se ainda que o linguajar da periferia é pouco reverberado nas grandes mídias, a não ser quando se transforma em folclore ou caricatura.

“Deixa o Anjo Entrar” é um forró (também pode ser interpretado como pagode baiano) e sua interpretação faz uso de vários instrumentos - dentre eles o acordeom e o pandeiro, este último presente na maioria dos cultos, sobretudo em igrejas localizadas em áreas rurais ou em periferias urbanas. As vozes principais (José Carlos e Rejane) acompanham um padrão da formação acústica que é a potência vocal e o abandono parcial de características do gospel norte-americano, como melismas e vibratos.

Assim como no blues, em que a figura feminina foi a protagonista para a cena no sul dos Estados Unidos (DAVIS, 1998), em regiões como Belford Roxo, a mulher apresenta um papel de liderança na maioria das vezes. Embora este papel ativo tenha sido observado com frequência, a respeito da censura interna, observa-se, na maioria dos casos analisados que a mulher ainda é alvo de diferentes violências simbólicas, de fora do pentecostalismo ou mesmo dentro do próprio segmento. Estas são sutis para um olhar externo, mas, além de serem cotidianas, aparentemente, são aceitas de bom grado pelas mulheres que compõe o segmento religioso. Por exemplo: quando um homem ou uma mulher se cumprimentam nestas igrejas, eles se referem às mulheres fazendo alusão ao marido (“Como vai a esposa do pastor”). Além disso, na maioria das igrejas não é aceito o pastorado feminino, porém, na maioria das vezes, são elas que preparam o templo antes do rito, participam das oportunidades, cantam, tocam instrumentos (sobretudo o pandeiro) e fazem pregações.



Diferentemente do funk, no pentecostalismo de periferia, a atuação feminina é recorrente, o que não é suficiente para desconstruir a cultura machista que estas igrejas praticam, valendo-se de uma interpretação bíblica que valoriza o Antigo Testamento, como uma espécie de judaísmo, porém selecionado, mesclado com padrões da reforma (vide o uso do paletó e das saias compridas, embora mais utilizado pelas lideranças) e com a adição de diversos elementos da cultura dos povos da diáspora, principalmente no que diz respeito à musicalidade e corporeidade.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho buscou relacionar pontos entre o gospel brasileiro e o funk carioca. Longe de ser um apanhado geral sobre os dois estilos, a intenção foi apresentar a partir da ótica da repressão, focada no exemplo dos corinhos de fogo, como manifestações musicais oriundas da periferia são reprimidas sempre que tentam utilizar a linguagem da cultura que foram constituídas. Isto é visível atualmente em diversos setores. No funk, por exemplo, artistas que despontam nas mídias, muitas vezes abandonam o rótulo (e diversas características do gênero) que começou, almejando maior projeção. Entretanto, esta estratégia não pode ser compreendida somente pela lógica de “se vender para o mercado”, mas também como um método contemporâneo de ascensão no meio artístico. Este campo que, mesmo com o avanço da internet e outras mídias consideradas por muitas pessoas “democráticas”, ainda conseguem ditar tendências e fazer com que um artista cresça ou decline, envolvendo muitos outros aspectos que vão além da música.

Embora este texto tenha apresentado os spirituals como a base de diversos outros movimentos citados, destaca-se que esta opção foi feita mais como um recorte do que como um início, uma escolha que negligenciou diversos outros fatores que contribuíram para a construção de muitos gêneros musicais mencionados ao longo do artigo. Porém, esta atitude foi necessária, já que o foco do trabalho não era abranger todas as características dos movimentos, somente, relacionar alguns aspectos entre o funk carioca e o gospel brasileiro.

Os corinhos de fogo foram demonstrados como uma prática dentro da música evangélica com menos visibilidade na mídia hegemônica, mas com um público em ascensão e participativo. Estas pessoas que acompanham os artistas e cantam e dançam suas músicas nos cultos estão à margem, construindo uma subcultura a partir de um



movimento oriundo da periferia, de maioria negra e com participação ativa das mulheres, mesmo que subordinadas às escrituras do Antigo Testamento. Concluiu-se ainda que o gospel brasileiro e o funk carioca não se aproximam somente porque foram constituídos, em sua maioria, por povos oriundos da diáspora africana, mas também pelos diferentes processos de hibridizações ocorridos no âmbito do atlântico negro, que é visível até os dias de hoje, sobretudo quando os estilos são ressignificados dentro do continente americano.

Tendo em vista estas relações e os exemplos apresentados, observa-se que a repressão a certas atitudes, ocorre muitas vezes por conta de confrontos entre gerações e são impulsionadas por quem possui posição de fala privilegiada, seja porque teve apoio da mídia ou porque “garantiu” o respeito através dos anos na conjuntura em que atua. Todavia, dependendo da forma de censura, percebe-se que ela pode não ser mencionada, e só é vista a partir de uma lupa que compreende os detalhes dos conflitos existentes nas práticas culturais. Nesta perspectiva, o cenário acústico pode ser uma chave para compreensão de como/por que ocorrem estas disputas, no sentido de que revelam fragmentos imperceptíveis em outras instâncias de análise.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, T. W. O fetichismo na música e a regressão da audição. Trad. Luiz João Baraúna. In: **Benjamin, Adorno, Horkheimer, Habermas: textos escolhidos**. São Paulo: Abril Cultural, 165-191. 1908.
- ALBUQUERQUE JUNIOR, V. **Exalte e receba: A expressão mítico-ritual dos corinhos de fogo no culto [neo]pentecostal**. Dissertação de mestrado. Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2014.
- ARAÚJO, S. **Acoustic Labor in the Timing of Everyday Life; A Historical-Ethnographic Approach to Samba in Rio de Janeiro (1917-1988)**, Ph.D. Dissertation, Musicology Division, School of Music, University of Illinois at Urbana-Champaign, 1992.
- BAGGIO, S. **Música cristã contemporânea: um avivamento musical em nossos dias**. São Paulo: Editora Vida, 2005.
- BOURDIEU, P. **A economia das trocas simbólicas**. São Paulo: Perspectiva. 2002
- BÍBLIA. **Coríntios**. Bíblia Sagrada. 98. cd. São Paulo: Ave Maria, 1995.



CACERES, G.; FERRARI, L. ; PALOMBINI, C. A Era Lula/Tamborção política e sonoridade. **Rev. Inst. Estud. Bras.** 2014, n.58, pp.157-207.  
<https://doi.org/10.11606/issn.2316-901X.v0i58p157-207>. Acesso em 20 set. 2019.

CUNHA, M. N. **A explosão gospel: Um olhar das ciências humanas sobre o cenário evangélico no Brasil.** Rio de Janeiro: Mauad X, 2007.

DAL COLETTO, F. S. H. **Dois interpretações acerca do ritmo musical Spirituals Negro - do Sul dos Estados Unidos da América, de 1790 a 1830.** *Grandes Processos - NEC*, v. 1, p. 1-9, 2011.

DAVIS, A. Y. 1998. **I Used to Be Your Sweet Mama: Ideology, Sexuality, and Domesticity.** *Blues Legacies and Black Feminism: Gertrude “Ma” Rainey, Bessie Smith, and Billie Holiday.* Nova York: Pantheon Books, 3-41. Disponível em:  
<<http://goo.gl/jh5cw7>>. Acesso em 30 ago. 2019.

DRIGES, A. **Macumba não mata crente.** 2017. Disponível em:  
<<https://www.youtube.com/watch?v=Djvbxfk0yXM&feature=youtu.be>>. Acesso em: 20 jul. 2019.

DURKHEIM, É. **Les formes élémentaires de la vie religieuse** Paris: PUF, 1968.

GENOVESE, E. D. **A Terra Prometida: o mundo que os escravos criaram.** Brasília: Paz e Terra, 1988.

GINZBURG, C. **O queijo e os vermes: o cotidiano e as ideias de um moleiro perseguido pela inquisição.** São Paulo: Companhia das Letras, 1986.

GILROY, P. **O Atlântico Negro: modernidade e dupla consciência.** Rio de Janeiro: 34/Universidade Cândido Mendes, 2002.

GUERREIRO, C. S. **A gira do “reteté”: uma análise das disputas sobre o pentecostalismo legítimo.** Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais). UNIFESP, Guarulhos, 2016.

HALL, S. **A identidade cultural na pós-modernidade.** Rio de Janeiro: DP&A, 1997.

LOPES, A. C. **Vai descendo até o chão: sexualidade e gêneros no funk carioca.** *Funk-se quem quiser: no batidão negro da cidade carioca.* Rio de Janeiro: Bom Texto, 151-194. 2011.

LOPES, A. C. **A música como instrumento para o diálogo inter-religioso.** Dissertação de Mestrado, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2016.

MARIANO, R. **Neopentecostais: sociologia do novo pentecostalismo no Brasil.** São Paulo: Edições Loyola. 5° Ed., 2014.



MENDONÇA, J. **O gospel é pop**: música e religião na cultura pós-moderna. Dissertação (Mestrado em Música). Universidade Est. Paulista Júlio de Mesquita Filho, 2009.

MENDONÇA, P. M.. **Funk carioca, política, gênero e ancestralidade no sarau divergente**: uma pesquisa-ação participativa. Tese (Doutorado em Música) Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

MEYER, L. **Style and Music: theory, history and ideology**. The University of Chicago Press. 1989.

MIZRAHI, M. **Figurino funk**: uma etnografia sobre roupa, corpo e dança em uma festa carioca. Dissertação (mestrado), UFRJ: Rio de Janeiro, 2006.

MIZRAHI, M. **‘É o beat que dita’**: criatividade e a não-proeminência da palavra na estética funk carioca”. *Desigualdade e diversidade*. 2010. P. 175-204. 2010. Disponível em: <<http://goo.gl/cysQQb>>.

NEDER, A.; et al. **Música, religião e produção social de espaço em uma cidade operária** - o caso da igreja da pastora Ana Lúcia em Belford Roxo, Rio de Janeiro. *Per Musi*. Ed. por Fausto Borém, Eduardo Rosse e Débora Borburema. Belo Horizonte: UFMG, n.34, 2016. p.132 - 176.

SANT’ANA, R. **A música gospel e os usos da “arma da cultura”**. Reflexões sobre as implicações de uma emenda. *Revista Intratextos*, Vol. 5. 2013. p. 23-45

WEBER. M. **A ética protestante e o espírito do capitalismo**. 2 ed. São Paulo: Pioneiro Thamsom Learning, 2005.



## OS BRASILEIROS EM PERI E MACUNAÍMA: UMA REFLEXÃO SOBRE IMAGENS DA NAÇÃO

Ricardo Lopes Dias<sup>1</sup>

**RESUMO:** Em momentos distintos e distantes entre si, dois conhecidos escritores pensaram acerca da imagem da nação brasileira a partir da figura do índio: Jose de Alencar e Mário de Andrade. Os personagens destas obras, Peri e Macunaíma, respectivamente, operam em mundos tão radicalmente opostos quanto o tempo e o estilo em que cada um foi escrito. No entanto, mais do que personagens, o que se propunha era a construção de uma imagem do brasileiro, ora buscando no passado alguma alma originária e algum tipo de purismo racial, ora aceitando-se tal como se é na realidade a despeito das convenções externas. A brasilidade surge como a síntese do indivíduo brasileiro, e para descrevê-la, tanto na busca romântica de Alencar referenciado no passado mitológico indígena para construir a imagem da nação e sua independência cultural, quanto no modernismo irreverente de Mário de Andrade, que sugere que realmente somos o que somos, “sem caráter”, sem máscaras heroicas, foi a figura indígena a imagem preferida para pensar o brasileiro. A partir das leituras de Oswald de Andrade, Viveiros de Castro e Ricupero, dentre outros autores, discute-se se a imagem da nação continua tendo sua inspiração no índio, agora no “índio hiper-real”, de Ramos, ou no índio ecológico da mídia ambientalista. No entanto, questiona-se se realmente haveria uma imagem única capaz de retratar um país e um povo tão grande e diverso como o Brasil atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brasileiro; Identidade Nacional; Imagem da Nação; Índio.

### BRAZILIANS IN PERI AND MACUNAÍMA: A REFLECTION ON IMAGES OF THE NATION

**ABSTRACT:** In distinct and far between moments, two well-known writers thought about the image of the Brazilian nation based on the figure of the Indian: Jose de Alencar and Mário de Andrade. The characters of these works, Peri and Macunaíma, respectively, operate in worlds so radically different as the time and the style in which each was written. However, more than characters, what was being proposed was the construction an image of the Brazilian, at times seeking in the past some original soul and some kind of racial purism, while at other times accepting oneself as he really is in spite of the external conventions. Brazilianness emerges as the synthesis of the Brazilian individual, and to describe it, whether by Alencar's romantic search, which had as its reference the indigenous mythological past in order to construct the nation image and its cultural independence, or in Mário de Andrade's irreverent modernism that suggests that we really are what we are, “without character”, without heroic masks, the indigenous figure was the preferred image to explain the Brazilian. Based on the reading of Oswald de Andrade, Viveiros de Castro and Ricupero, among other authors, it is discussed whether the image of the nation continues to have its inspiration in the Indian, now in the “hyper-real Indian” of Ramos, or in the ecological Indian of the environmentalist media. However, the question arises whether there would really be a single image capable of portraying a country and people as large and diverse as Brazil today.

**KEYWORDS:** Brazilian; Image of the Nation; Indian; National Identity.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Humanas e Sociais. E-mail: [ricardoearte@hotmail.com](mailto:ricardoearte@hotmail.com).

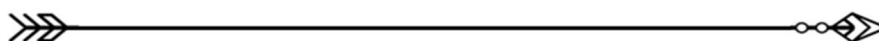


## INTRODUÇÃO

Pensar o Brasil nunca foi nem será tarefa fácil para ninguém. Somos um país novo, país de “mestiços”, que nos ditos de Romero e Darcy Ribeiro, respectivamente, assim o somos “se não de sangue, pelo menos nas idéas” [sic] (RODRIGUES, s/d, p. 89) “um povo mestiço na carne e no espírito” (RIBEIRO, 1995, p. 453). Aliás, para este último, como já é bem difundido, o Brasil seria um composto de três matrizes básicas, tendo nessa “fusão de matrizes” nos tornado “um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente” do mundo (RIBEIRO, 1995, p. 454). Seríamos, então, uma nação de vários povos fundidos, amalgamados que resultaria em algo homogêneo, de uma só língua, como sugere Darcy Ribeiro ou devemos nos ver como um grande mosaico de povos no qual Gilberto Freyre (FREYRE, 2006, p.367) distingue “a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro”?

Como podemos ter 43,1% da população brasileira se declarando Preta ou Parda (IBGE, 2013) em um mesmo país onde Eduardo Viveiros de Castro vê que “...todo mundo é índio, exceto quem não é”? Apontando “coisa de 33%” de aporte genético indígena na população brasileira - embora não se fie nesta perspectiva genética realizada por pesquisadores da UFMG -, o autor não se ilude com a ideia de fracionamento da indianidade no brasileiro (não de pode dizer: eu sou apenas 33% índio!). Neste sentido, poder-se-ia dizer que a população indígena seria soberbamente superior aos 896.000 indígenas do Censo IBGE (2010) que conta apenas os autodesignados índios de 305 etnias. Daí, Viveiros de Castro (2006, p. 7) no seu “exagero heurístico”, remodela a pergunta de “quem é índio no Brasil?” para “Quem NÃO é índio no Brasil?”, incluindo o nordestino, o caicara, o caboclo (a lista prossegue) não como apenas parcialmente índios, como no mosaico tricolor, nem mesmo uma fusão homogênea, mas potencialmente índios inteiros. O Brasil não seria um mosaico de povos, nem a fusão deles, mas um país multietnicamente distinto e, se assim pretendesse, majoritariamente autodesignado como indígena.

Voltando à mistura, miscigenação, que poderia explicar esse Brasil, o site americano U. CITY GUIDES (2014) registrou numa de suas listas de “as dez mais”, intitulada Countries with the most beautiful women in the world (Os países com as mais belas mulheres do mundo), que o Brasil está, nesse ranking, em primeiríssimo lugar, sendo o argumento do site que isso se deve exatamente ao fato da mistura de povos (genes) no





Brasil: “Porque eles têm os genes para isso. Os brasileiros são provavelmente as pessoas mais etnicamente misturadas no mundo, então combinar diferentes tons e formas cria o mais perfeito dos corpos” , opina o site.

Sabe-se, porém, que essa mistura e o seu produto, longe desta visão recente, já foram vistos como uma degeneração em pensadores como Arthur de Gobineau, Silvio Romero e Nina Rodrigues, dentre outros, e que agora, na contramão daquele discurso, nos levam novamente às diferenças, porém agora, positivadas, ao menos no que concerne a beleza corporal das mulheres brasileiras.

E assim, sendo a soma de tudo isso e ao mesmo tempo nada, muitos e ao mesmo tempo nenhum (ou “ninguém”, lembrando Darcy Ribeiro) em termos de definição nacional, buscou-se no passado - e ainda continua a se buscar, como se fosse possível - uma ideia expressiva disso que chamamos “brasilidade”, um tipo ideal weberiano que pudesse abranger e representar em si e por si todos os atuais mais de 200.000.000 de pessoas (IBGE, 2014) neste país de proporções continentais, com sua diversidade climática - desde equatorial, semiárida, temperada e tropical, que acrescento aqui não mais considerando a relevância desse fator como o fez Euclides da Cunha numa abordagem mesológica/geograficamente determinista ao falar dos sertões (CUNHA, 1901), mas para reforçar o quão difícil é, como foi dito, pensar uma única imagem para toda esta imensa e diversificada nação brasileira.

Este trabalho é, portanto, um exercício de revisão das leituras e dos estudos em sala de aula - ou mais precisamente da minha particular compreensão delas - das construções históricas acerca das imagens da nação e do brasileiro típico, estereotipado, na disciplina Raça, identidade e imagens da nação, ministrada no Curso de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no período 2013-2. E para isso, mais especificamente, abordo as semelhanças/ diferenças de dois personagens indígenas idealizados: Peri, de José de Alencar, no romantismo do Século XIX até a primeira parte do Século XX, e Macunaíma, de Mário de Andrade, no modernismo da década de 1920.

Ambos os personagens foram imaginados para pensar o brasileiro mestiço. Índios, mas “alterados” pelo contato com brancos (e negros, no caso do Macunaíma). Peri se cristianiza para cuidar de sua venerada Ceci; Macunaíma se torna branco ao banhar-se nas águas da pegada de Sumé, o mitológico ser associado ao apóstolo Tomé, o que penso ser uma sutil alusão da cor no processo da cristianização - como o “tornar-se branco” dos



discursos indigenistas atuais-, muito embora Macunaíma mantenha-se absolutamente sincrético, transitando entre as mitologias indígena, negra e cristã.

Assim, o texto inicia-se com uma discussão sobre a escolha do índio como imagem de partida e segue com apontamentos sobre os personagens e os estilos literários correspondentes. Por fim, questiona-se se pensar o brasileiro a partir do índio em contato interétnico e intercultural, por profícuo que seja, ainda contemplaria a brasilidade atual.

## POR QUE O ÍNDIO?

Quando Lévi-Strauss escreveu *Tristes trópicos* em 1955, ele falou de um momento anterior, um retorno do Brasil à França (1939?), lembrando um episódio em que enquanto fotografava igrejas na Bahia, “um bando de negrinhos seminus” pediu a ele que lhe fotografasse também, mas logo após atender ao pedido – não havia andado sequer cem metros –, dois agentes da polícia civil o detiveram alegando que ele teria acabado de “cometer um ato de hostilidade para com o Brasil”, pois “essa fotografia, utilizada na Europa, poderia acreditar a lenda de que existem brasileiros de pele preta e que os garotos da Bahia andam descalços” (LÉVI-STRAUSS, 1955, p. 24), o que, inclusive, o levou a ser detido ainda que por pouco tempo.

Evidentemente, a “matriz negra” de que fala Ribeiro (1995), enquanto constituinte do povo brasileiro, não representava a brasilidade para tais brasileiros. Ora, com os negros fora, inclusive por sua falta de originalidade nesse solo americano, a exemplo dos brancos invasores dele, restaria ao índio a suposta imagem da mais remota pureza ancestral.

Apesar de toda diferença entre os momentos históricos dos dois autores desta abordagem – José Alencar (1829-1877) e Mário de Andrade (1893-1945) – ambos concordaram ao menos numa coisa: o emprego do índio como imagem da nação brasileira. No caso de Alencar, Peri é a pureza, a ancestralidade nobre da alma brasileira, frequentemente comparado em análises de sua obra ao passado europeu do nobre cavaleiro em sua bravura, salvando damas, com códigos de honra inegociáveis a despeito da situação em que se encontrasse. Já Macunaíma é um índio que curiosamente nasce negro e finda branco (Se bem que não morreu, tornando-se a Ursa Maior ao ir ao céu;



apesar de tudo o que viveu nas viagens na terra, ainda retorna à sua indianidade e ao local do nascimento) – alusão às três matrizes raciais associadas ao brasileiro.

Foi Alcida Rita Ramos quem, a meu ver, identificou as construções imagéticas do índio ontem e hoje, como na verdade “fantasias de branco” (RAMOS, 1988, p. 6) e para seus fins, ainda que não se dissesse isso abertamente. Em seu texto, ela evidencia a construção do contemporâneo “índio hiper-real”, que, paralelo à noção de simulacro de Baudrillard (1981, 1990), pretende retratar o índio de carne e osso, mas sendo, na verdade, nada mais que um modelo dele, o “índio-modelo” e “índio burocratizado” (este com base em Weber [1978, p. 957-959] no que toca à profissionalização da atividade indigenista), retratado pelas instituições de “apoio” à causa indígena. Deste modo, Ramos (1988) associa essa construção contemporânea e mercadológica do índio às imagens literárias exploradas no passado:

No passado, as figuras indianistas de José de Alencar e Gonçalves Dias alicerçaram muitos dos sonhos nacionalistas brasileiros e depois se prestaram à verve sardônica dos modernistas dos anos 20; e na versão pós-moderna dos "amigos dos índios" também não falta uma boa dose de romantismo, quando se demanda dos índios, se não um exotismo redentor, no mínimo uma inquebrantável integridade de princípios: morrer, se preciso for, mas defendendo suas terras, resistindo ao assédio dos poderosos, repelindo a corrupção, denunciando os descabros. Quanto mais estóico e resistente a tentações for o índio, mais merecedor ele será da solidariedade dos brancos. Cooptação, assim como poder, não é programa de índio (RAMOS, 1988, p.6).

Assim, em nossos dias a figura exótica do índio ainda representa um purismo. O discurso agora é o ambiental, ecológico, tendo o índio como o ser ecológico por natureza, merecedor de terra não apenas por seu passado nela, mas também por ser o melhor humano a habitá-la, conservando-a, interagindo com ela numa harmonia mítica e mística. É a Tainá (2000) das telas para inspiração das crianças brasileiras, a guardiã de filhotes ameaçados que se comunica com animais ferozes como a onça; uma protetora das árvores e da cultura ancestral.

E há o índio de “alma inconstante” de Viveiros de Castro (2002), tal qual a murta do sermão do Espírito Santo (1657) do Pe. Antonio Vieira (1608-1697), que não é na verdade apenas uma incapacidade de se solidificar/ cristalizar como o mármore (o europeu), conservando-se durante tempos, mas um consciente negar-se a isso. E é também



um ser que surge de um passado negado pelos conquistadores, “sem Fé”, “sem Lei” e “sem Rei” (SOUSA, 1587), sem história, inclusive, e retorna a uma historicidade pré-cabralina, sendo que, no tocante ao discurso religioso, antes visto como vítima sem defesa de uma catequese imperialista, passa a ser senhor de suas escolhas, permitindo-se mudar ao que convém, mas nunca como dominado, e sim como co-autor da sua religiosidade, inclusive em “traduções” de visões de mundo com os caraíbas jesuítas – segundo Pompa (2003) e Montero (2006).

Portanto, o índio continua sendo esse misterioso brasileiro mais brasileiro. Livre, anárquico, indomável, não conquistado, que de inimigo agora é conservado pelo Estado - e aqui especialmente lhe é dada atenção para que se conserve como tal. De todos os brasileiros, são tão “puros” que precisam de proteção especial (BRASIL, 1988), guardiões para que continuem sendo índios, sem mistura, sem perdas, sem mudanças... o Brasil ainda busca neles essa imagem!

## OS PERSONAGENS, SEUS AUTORES E TEMPOS

### **PERI: O selvagem cavalheiro cristão**

“Peri!” Suspira a jovem Cecília deitada numa rede de palha armada numa acácia silvestre no jardim da casa (que bem parecia ser um castelo medieval) do Paquequer (ALENCAR, 1998, p.42 e 46), e como ela também suspira a alma do romantismo, afinal Peri, “filho de Ararê, primeiro de sua tribo” (ALENCAR, 1998, p. 142) era nobre, se não na aparência por ser um “bugre” (assim chamado oito vezes por D. Lauriana e por Aires Gomes) o era na alma que carregava. “...Um cavalheiro português no corpo de um selvagem” (ALENCAR, 1998, p. 63), dizia D. Antonio de Mariz.

O livro de José de Alencar (1829-1877), *O guarani*, foi publicado em 1857, retratando a vida de uma família portuguesa do século XVI na região do rio Paquequer, Rio de Janeiro. No romance indigenista Alencar apresenta o índio Peri, filho de Ararê, um Goitacá. O personagem é dotado de atributos como coragem, integridade, virtude, heroísmo, conhecimento de plantas (tanto o veneno quanto o seu antídoto) e técnicas incríveis como a da captura de onça viva. Seu único “defeito” seria o fato de ser “bugre”,



como o xinga a fidalga Sra. Lauriana, esposa de D. Antonio de Mariz, e por este, também chamado de “selvagem”, um não-cristão. Aliás, é somente sob condição de se tornar cristão que D. Antonio lhe confia a sobrevivência de sua filha, Cecília.

Por Cecília, Peri é capaz de tudo: Capturar uma onça e trazê-la viva para ser vista por ela após seu ingênuo comentário de curiosidade acerca do animal; espreitar os aventureiros que planejam um assalto à casa de D. Antonio, sendo do interesse de Loredano possuir Cecília como mulher; Chama-a de “senhora”, embora Cecília diga-lhe que não é um escravo (ALENCAR, 1998, p. 258) - é que pelo seu amor se submete incondicional e devotamente a ela como em “um culto, espécie de idolatria fanática” (ALENCAR, 1998, p. 73).

Por ela, Peri dispõe-se a se tornar cristão (ALENCAR, 1998, p. 419) - um sacrifício íntimo já que Peri entendia ser contrário à sua natureza selvagem, implicando na perda da sua liberdade de que faz analogia a um pássaro com asa quebrada e a um peixe em terra seca (ALENCAR, 1998, p. 245); e chega até ao sacrifício de morrer, oferecendo-se como banquete aos inimigos num plano mirabolante que incluía ser capturado como guerreiro valente para ser morto e comido, tendo antes envenenado sua carne para assim envenenar também seus devoradores que, aliás, não são seus inimigos, mas inimigos de D. Antonio: os ditos “vingativos” Aymoré.

Peri é mesmo um herói. Um nativo nobre, forte, confiável. Agora feito cristão, não era em nada mais inferior ao português, e por isso digno de, com Cecília, portuguesa, compor a nação brasileira.

#### **MACUNAÍMA: o herói sem nenhum caráter**

Macunaíma é o inverso de Peri. É de pronto denominado como o “herói sem nenhum caráter” pelo próprio autor: Nasce às margens do Rio Uraricoera, Estado de Roraima, de forma excepcional: como índio nasce negro; é da etnia Tapanhuma, que significa “gente preta”; é descrito como feio, preguiçoso até para falar - o que só fez depois de seis anos de idade - (ANDRADE, 1979); de uma perversidade tal que divertia-se



arrancando cabeça de Saúvas – que, aliás, via como o mal do Brasil no famoso bordão falado seis vezes na obra: pouca saúde e muita Saúva os males do Brasil são!

Ele é folgado ao “mijar” todas as noites na rede sobre sua mãe (ANDRADE, 1979, p. 9) – de quem acaba noutra tempo sendo o causador da morte –; e quando ia banhar-se com a família ficava mergulhando para mexer com as meninas; Esperto mesmo só quando via dinheiro!

Não há necessidade de descrever todas as “qualidades” de Macunaíma, até para não cair em juízo de valor, afinal esse Macunaíma era um Peri às avessas, e coitado do fidalgo D. Antonio de Mariz se, na ausência de um Peri, dependesse de um Macunaíma para cuidar da jovem Cecília!

Macunaíma estava alheio à fidelidade, “brincando” com as cunhãs, inclusive as cunhadas (as esposas sucessivas de Jigüé: Sofará, Iriqui, Suzi) e as Mani - filhas branquinhas da mandioca (as mulheres paulistanas). A própria mulher mais amada dele – Ci - teria sido domada a partir de um estupro que faz ao se aproveitar da inconsciência dela (ANDRADE, 1979, p. 28).

Mas Macunaíma não é também só “males”: Discursa em praça, contando lendas; é decidido a resgatar a pedra Muiraquitã dada de presente por sua amada antes de ir ao céu virar estrela; elimina o malvado peruano Venceslau Pietro Pietra - gigante Piaimã - devorador de gente; é o criador do futebol (ANDRADE, 1979, p. 62) que Mário de Andrade relaciona como uma das três “pragas” do trio de irmãos - Aliás, ele teria mesmo motivo para ver o futebol como “peste” e “praga”, pois sofreu uma forte crise emocional por conta da morte de seu irmão, Renato, em 1913, por complicações após uma cabeçada num jogo de futebol (NOGUEIRA JR, 2014).

Contudo, é no futebol que Wisnik (2008) vê como um “outro” de Macunaíma - o nosso criador do futebol que miticamente legitimaria o futebol como coisa de brasileiro - a pessoa de Garrincha (Manuel Francisco dos Santos), jogador que a ele se assemelharia por ter demorado a falar, ter pernas arqueadas para o mesmo lado, esperteza na infância, além dos casos de malandragem e sucessos com mulheres. Ora, como um mito indígena do Brasil, Macunaíma teria ressaltado então a malandragem, o tesão, o jeito de vida reprovado pelos padrões morais estrangeiros - mas e daí? Macunaíma era ele mesmo, a despeito de tudo e de todos ao seu redor. É livre para errar, sem culpas, sem remorsos, sem perdões.



Macunaima não é herói sem dores, pois como os brasileiros, adoeceu de escarlatina (ANDRADE, 1979, p.57), sarampo (Idem, p.141), erisipela (Idem, p.153), malária [impaludismo] (Idem, p.191) e lepra (Idem, p.197,198); foi morto (embora tenha sido depois ressuscitado pelo irmão); teve o corpo cortado na luta contra a Uiara, ficando sem uma perna; Era fedido, tinha que espantar moscas de sobre si, pegava carrapato, mucuins, piolho... Enfim, apesar de mítico, ele era também susceptível aos males naturais dos pobres humanos brasileiros.

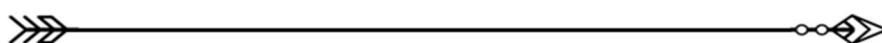
Foi índio, negro e branco; do sertão e da cidade; estava sempre em fuga num universo de contrários, fosse do Curupira, do monstro Capei, do gigante peruano Piamã e sua esposa - a Caapora -, e de Mapinguari, até finalmente sucumbir à traiçoeira sedução da Uiara para felicidade da vingativa Vei - a Sol -, que lhe queria o mal por não ter se casado com uma de suas filhas.

De seu filho morto brotou o Guaraná (ANDRADE, 1979, p. 32); A lua foi resultado de uma vitória sua ao decapitar o monstro Capei (Idem, p. 41); dele veio a cor amarela do Sol por ter jogado um ovo de galinha na face de Vei - a Sol (Idem, p. 213) -, e as manchas escuras da lua são de bofetadas que deu em Capei, a lua; Por fim, ele foi transformado na constelação Ursa Maior (ele e o que tinha levado consigo ao céu: seu galo, galinha, gaiola, revólver e relógio), após subir ao céu num cipó de Matamatá (Idem, p. 215, 217).

Macunaíma pretende ser, de certa forma, um mito de origem do universo brasileiro. Uma explicação de nossas origens e dramas.

### **O romantismo de Alencar e o modernismo de Mário de Andrade**

Ricupero (2004) aborda o período do romantismo entre as décadas de 1830 a 1870. É neste período que surge - em 1845 - o primeiro projeto a nível nacional, brasileiro, pós-independência, de legislar a questão indígena ainda que sob a perspectiva assimilacionista: o REGULAMENTO ACERCA DAS MISSÕES DE CATEQUESE E CIVILIZAÇÃO DOS ÍNDIOS (Considerando que havia antes disso o Diretório Pombalino de 1755, mas ainda da corte portuguesa e para a província do Grão-Pará e Maranhão, e que foi extinto por D. Maria I, a Louca, em 1798).



Não ignorando os prejuízos históricos desta política imperialista para com as populações indígenas, mas apenas para ressaltar uma nota, acrescento aqui que o índio, nesse contexto, ainda que fosse “assimilado” pelo processo de construção da nação – inclusive com incentivo a casamentos de brancos com índios –, ainda possuía uma condição ligeiramente diferente da dos negros no Brasil, pois não se pensava assimilar os negros. Além disso, o próprio Marquês de Pombal (Sebastião Joseph de Carvalho Mello) havia se empenhado em coibir o costume, por exemplo, de se referir aos índios como “negros da terra”, pois os índios, assim diferenciados como vassalos do imperador, eram livres, e não escravos como os negros (DIRETÓRIO, 1755).

Assim, Bernardo Ricupero define o romantismo com um movimento “político e cultural” (RICUPERO, 2004, p.20), até mesmo por ter seus representantes atuando simultaneamente na política de sua época. Ele também o associa (o Romantismo) à independência do Brasil, ou seja, a constituição do Brasil como povo livre politicamente, mas também na busca de construir-se como povo culturalmente independente, auto-reconhecido (Se bem que sua pesquisa questionava a intencionalidade de se homogeneizar [Idem, p.23] o povo [ou melhor: os povos] nesse projeto nacional no período de 1830 a 1870, período subsequente à independência do Brasil [1822]). Naquele contexto, o “Estado” brasileiro já era politicamente independente, mas ainda vivia da cultura estrangeira. Faltava uma “nação” brasileira também. Neste sentido, vale lembrar aqui algumas das epígrafes de Ricupero como breve roteiro do tema:

“Fizemos a Itália, resta fazer os italianos” (Massimo D’Azeglio).

Assim aborda o conceito de nação a partir de vários autores, especialmente Benedict Anderson (“nação como uma unidade política imaginada”, [RICUPERO, 2004, p. 6]) e autores marxistas. Todavia, é citando as realidades de Brasil e Argentina que deixa evidente que a nação não surge com a independência política, nem é naturalmente dada, mas deve ser “construída” com símbolos que incluem e excluem, e uma tradição estabelecida. Segundo o autor, esse processo é feito por certos homens: os românticos (RICUPERO, 2004, p.37).

“Nós tivemos no Brasil um movimento espiritual (não falo apenas de arte) que foi absolutamente ‘necessário’, o Romantismo” (Mário de Andrade).

Aqui destaca a necessidade de uma emancipação literária e mental do Brasil quanto à Europa. Isso se dá tanto pela valorização da literatura brasileira surgida em revistas





(Niterói, Popular, Guanabara), quanto em antologias, tendo Alencar, inclusive, se esforçado em mostrar a diferença entre o português brasileiro e o de Portugal. Estavam os românticos unidos (Magalhães, Nunes Ribeiro, Varnhagen, Alencar e os demais) “no projeto de que o Brasil tenha uma literatura própria, que exista como nação independente” (RICUPERO, 2004, p.111).

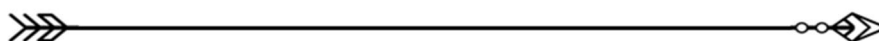
“Tupi or not tupi, that is the question” (Oswald de Andrade).

Oswald de Andrade em seu “manifesto antropófago” (ANDRADE, 1928), agora já no modernismo busca também no índio a figura do Brasil - embora de forma diferente do índio do Romantismo que, aliás, diz ser “cheio de bons sentimentos portugueses” (Idem, p. 4), chamando-o de “filho de Maria” e “genro de D. Antonio de Mariz” (Idem, p.5). O índio de Oswald de Andrade (e o brasileiro) é antropófago, nunca catequizado, inventor do carnaval, comunista e surrealista anteriormente à Europa. É o Brasil que luta “contra todos os importadores de consciência enlatada” (ANDRADE, 1928, p.3).

Mesmo assim, citando-o, Ricupero aborda a questão da anterioridade do índio na “América” como argumento de que estes seriam, então, os “primeiros brasileiros”. É a partir desse pressuposto que, retornando ao Romantismo, vê o mesmo eleger o índio como símbolo nacional, um “mito de fundação nacional” (RICUPERO, 2004, p. 154). Esse índio do Romantismo - como Peri, Iracema, I-Juca-Pirama -, é herói, nobre, virtuoso, bravo de alma.

Quanto a Cândido (2004), cito sua contribuição como uma crítica a esse modelo de índio de alma portuguesa de que Peri pode ser modelo:

Nisto e por tudo isto, as Memórias de um sargento de milícias contrastam com a ficção brasileira do tempo. Uma sociedade jovem, que procura disciplinar a irregularidade da sua seiva para se equiparar às velhas sociedades que lhes servem de modelo, desenvolve normalmente certos mecanismos ideais de contensão, que aparecem em todos os setores. No campo jurídico, normas rígidas e impecavelmente formuladas, criando a aparência e a ilusão de uma ordem regular que não existe e que por isso mesmo constitui o alvo ideal. Em literatura, gosto acentuado pelos símbolos repressivos, que parecem domar a eclosão dos impulsos. É o que vemos, por exemplo, no sentimento de conspurcação do amor, tão frequente nos ultra-românticos. É o que vemos em Peri, que se coíbe até negar as aspirações que poderiam realizá-lo com ser autônomo, numa renúncia que lhe permite construir em compensação um ser alienado, automático, identificado aos padrões ideais da colonização. N’O guarani, a força do impulso vital, a naturalidade dos sentimentos, só ocorre como característica dos vilões ou, sublimados, no quadro exuberante da natureza, isto é, as forças que devem ser dobradas pela civilização e a moral do conquistador, das quais d. Antonio de Mariz é um paradigma e o índio romântico um homólogo ou um aliado (lembramos o “índio tocheiro. O índio



filho de Maria, afilhado de Catarina de Médicis e genro de d. Antonio de Mariz”, do Manifesto antropófago, de Oswald de Andrade) (CANDIDO, 2004, p. 42).

O texto *Macunaíma* de Mário de Andrade, que segundo ele próprio inserindo-se na sua obra, teria ouvido acerca do herói pelo próprio papagaio de *Macunaíma* (ANDRADE, 1979, p. 221, 222), foi na realidade escrito em apenas “seis dias” (SOUZA, 2003) de um período de férias de fim de ano (em Dezembro de 1926) no sítio da família, em Araraquara-SP, e publicado em 1928 inicialmente com apenas 800 exemplares por não prever o autor o sucesso que sua obra teria.

Apesar de não conter uma relação das referências bibliográficas ao final, não é por isso uma “invenção” do autor, pois como ele mesmo declara: “Gastei muito pouca invenção neste poema fácil de escrever” (ANDRADE, 1928) e, no entanto, como defende sua sobrinha, Gilda de Mello e Souza (SOUZA, 2003, p.10) *Macunaíma* - o livro - não é uma mera “composição em mosaico” de que teria falado Florestan Fernandes e Haroldo Campos. Ora, sabe-se que o autor valeu-se de contos indígenas de Koch-Grünberg, de quem vê o herói já como sem caráter, fluído de contos onde a sexualidade faz parte naturalmente do contexto sociocultural indígena, e daí também cita de Paulo Padro (1869-1943) - A quem dedica o livro - pela abordagem de uma leitura da história do Brasil a partir da sexualidade (luxúria), na obra *Retrato do Brasil* publicado no mesmo ano de 1928.

É no primeiro prefácio que escreve em 1926 que Mário de Andrade fala da sexualidade do herói que, se tomada por pornografia (ainda assim seria naturalmente encontrada em contos indígenas e religiosos nacionais) ou não (ironizando que a pornografia dos outros é aceita, mas a brasileira é logo censurada de “porcaria”), tal qual o herói, “o brasileiro não tem caráter”. Explicando a afirmação, fala de não termos caráter por não termos “civilização própria nem consciência tradicional” como os demais povos, e que esse caráter seria a “entidade psíquica permanente” que se reflete no comportamento, fala e andar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é o Brasil? O que, quem e como é o brasileiro? O romantismo, enquanto movimento político e cultural para a construção de uma imagem independente da nação,



deixou sua contribuição, uma resposta a estas perguntas. O modernismo também o fez. Ambos foram momentos de construção e de desconstrução, proposições para a questão que ainda hoje nos incomoda: o que nós somos enquanto brasileiros?

Ora, se somos representados pela figura de um índio impoluto, de alma nobre portuguesa, ou por outro índio especialmente caracterizado por ser um “sem caráter algum”, ou ainda por um índio hiper-real - um simulacro, produto de exportação ambiental-indigenista contemporânea; Ou se somos representados pelo negro, com sua ginga, samba no pé, de capoeira e candomblé, sobrevivente de toda dor da escravidão de mais de três séculos; ou ainda se somos como um grande mosaico étnico; ou mesmo o produto de três matrizes que se mesclaram na formação de um único povo sincrético e absurdamente mestiço, a questão é que ainda hoje podemos nos perguntar, como o fez Roberto DaMatta: O que faz o Brasil, Brasil? Seria a negritude do negro, a indianidade do índio, a malandragem do sargento Leonardo (de Manuel Antonio de Almeida), a força do sertanejo (de Euclides da Cunha) ou a miscigenação, a soma de todos esses?

Retratar mais de duzentos milhões de pessoas em um só tipo - por mais que seja necessário ter símbolos, tradição, identidade, unicidade - ainda é tarefa ingrata de intelectuais. Por ora, o que se pode inferir desta elaboração histórico-conceitual a partir desses autores, movimentos e personagens é que nem um nem outro consegue em si somente expressar nossa totalidade (e talvez nem nossa individualidade, uns mais outros menos). Se não somos tão cavalheiros e fidedignos, astutos e éticos como Peri, também não somos necessariamente “sem caráter algum”, preguiçosos e tais qual o Macunaíma. Isso por que as virtudes não são estrangeiras, nem os malfazejos apenas recorrentes no Brasil e em nós. Somos capazes de acertar e de errar, ou fazer os dois simultaneamente como todos os demais povos.

Como estudo do passado, de origens, numa busca de nos encontrarmos em nossa brasilidade remota, estes personagens continuam sendo lidos e estudados, mas mais do que tomá-los como retratos de uma nação inteira tão divergente em si, é mais viável nos redescobrirmos a partir destes - e também de outras imagens - sobretudo na dimensão do respeito interétnico de que precisamos para viver neste contexto brasileiro.

Peri e Macunaíma, sendo índios Goitacaz e Tapanhuma, são também tão diferentes entre si como os brasileiros que pretendem representar. Pensar os dois (e outros) em um convívio simultâneo - isso sim - nos aproximaria mais da diversidade brasileira atual. É



verdade que ainda vivemos sob os reflexos dos processos históricos de homogeneização, mas que nos descobrimos a cada dia como uma nação multiétnica e multilíngue . Se somos diferentes dos outros povos, somos também diferentes de nós mesmos e nos diferenciamos cada vez mais, a cada geração. Nem mesmo o Macunaíma metamorfoseado de índio-negro a branco daria conta de representar as atuais configurações de brasileiros, filhos das várias imigrações como a oriental, por exemplo.

Portanto, como dizia Darcy Ribeiro, “O que importa é o Brasil que queremos construir” (RIBEIRO, 2000). Não apenas imagens possíveis do que éramos ou queríamos ser; não o que fomos e não somos mais, mas o que seremos daqui pra frente é o que realmente poderia importar. Uma nação sem super-heróis de fora ou de dentro, sem privilégios a grupos ou classes específicos, seja por sua etnia, cor, propriedade ou habilidade. Apenas pessoas convivendo em respeito mútuo.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **O Guarani**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago e Manifesto da poesia pau-brasil. **Revista de Antropofagia**, Ano I, N° I, maio de 1928. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

ANDRADE, Mário de. 1º Prefácio - Araraquara-SP: 19 dez. 1926. In: \_\_\_\_\_. **Macunaíma**. O herói sem nenhum caráter. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2013.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. 17.ed. São Paulo, Martins, 1979.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacres et simulation**. Paris: Galilée, 1981.

\_\_\_\_\_. **La transparente du mal: essai sur les phénomènes extremes**. Paris: Galilée, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios**. DECRETO N°. 426 - DE 24 DE JULHO DE 1845.

CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; Duas cidades, 2004.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. 1901. Disponível em:



<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_o bra=2163](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o bra=2163)> Acesso em 19 out. 2013.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão.** Sebastião Joseph de Carvalho Mello (Marquês de Pombal). 1755.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal.** 51.ed. São Paulo: Global, 2006.

IBGE. **IBGE mapeia a população indígena.** 2010. <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&idnoticia=2360>> Acesso em: 24 jan. 2014.

IBGE. **Pretos e Pardos.** Novembro de 2013. Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/es/noticias-teen/7758-demografia-das-empresas-2>> Acesso em: 24 jan. 2014.

IBGE. **Projeção da população brasileira.** 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 24 jan. 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos.** São Paulo: Editora Anhembi/Edições 70, 1957.

MONTERO, Paula. Índios e Missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Deus na aldeia: Missionários, índios e mediação cultural.** São Paulo: Globo, 2006, p. 31-66.

NOGUEIRA JR, Arnaldo. **Releituras** - resumo biográfico e bibliográfico: Mário de Andrade. Disponível em: <[http://www.releituras.com/marioandrade\\_bio.asp](http://www.releituras.com/marioandrade_bio.asp)> Acesso em: 02 fev. 2014.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial.** Bauru-SP: Edusc, 2003.

RAMOS, Alcida Rita. **O índio hiper-real.** Seminário sobre Ética e Antropologia - realizado no Iuperj - em junho de 1988. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_28/rbcs28\\_01.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_01.htm)> Acesso em 31 jan. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro** (DVD), Isa Grinspum Ferraz. TV Cultura/GNT/FUNDAR, Superfilmes, 2000.

RICUPERO, Bernardo. **O Romantismo e a idéia de nação no Brasil (1830-1870).** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brazil.** Editora Guanabara, s/d. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bd000060.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.



SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil**. 1587. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003015.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2014.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O Tupi e o alaúde: uma interpretação de Macunaíma**. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2003.

**TAINÁ** - Uma aventura na Amazônia. Direção de Tania Lamarca e Sérgio Bloch. Brasil: Europa Filmes, 2000.

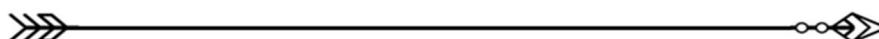
U. CITY GUIDES. **Countries with the most beautiful women in the world**. Disponível em: <<http://www.ucityguides.com/cities/top-10-countries-with-the-most-beautiful-women.html>> Acesso em: 24 jan.2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Instituto Sócio Ambiental. 2006. Disponível em: <[http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%ADndio.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf)> Acesso em: 24 Jan. 2014.

\_\_\_\_\_. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. in: \_\_\_\_\_. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 181-264.

WEBER, Max. "Bureaucracy". In: \_\_\_\_\_. **Economy and Society**. Volume II. Berkeley: University of California Press, 1978.

WISNIK, José Miguel. Macunaíma e seu outro. In: \_\_\_\_\_. **Veneno remédio: o futebol e o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 275-292.



## AUTONOMIAS IDENTITÁRIAS - A QUESTÃO DA MULTICULTURALIDADE

Jamille Narciso dos Reis Bezerra<sup>1</sup>

**RESUMO:** A partir de recortes analíticos que pudessem elucidar os processos sociais e históricos que consolidaram as transformações e formulações dos conceitos que abrangem as questões da “arte de governar”, a presente revisão bibliográfica visa explicar a questão das autonomias identitárias como questão. O desenvolvimento da análise passará por distintas temáticas: a hegemonia nacional cultural, a globalização, a ‘soberania’ dos Estados-nação e o controle das territorialidades, o capitalismo industrial, projetos democráticos, a era pós-colonial, bem como algumas ressignificações no mundo social e simbólico, para enfim, chegar ao debate das múltiplas culturas e os processos de reivindicações das diferenças, e as mediações institucionalizadas. A multiculturalidade como forma de movimento internacional age na integração dessas diferenças e a produção cultural e de identidade como discurso jurídico são usadas estrategicamente como uso no campo político... O poder da soberania é desdobrado e a noção de uma forma de governo do estado moderno gerido para a população é acionado como novo modelo de gestão.

**PALAVRAS-CHAVE:** Estado; Soberania; Multiculturalidade; Diferença.

### IDENTITY AUTONOMIES - THE QUESTION OF MULTICULTURALITY

**ABSTRACT:** From analytical perspectives that could elucidate the social and historical processes that consolidated as transformations and formulations of concepts that cover the issues of the “art of governing”, this bibliographical review aims to elucidate the issue of identity autonomies as an issue. The development of the analysis will go through different themes: a national cultural hegemony, a globalization, a 'sovereignty' of nation-states and the control of territorialities, industrial capitalism, democratic projects, a post-colonial era, as well as some re-significations in the world social and symbolic, finally, to arrive at the debate of multiple cultures and the processes of transference of differences, and institutionalized mediations. Multiculturalism as a form of international movement acts to integrate these differences and cultural and identity production as a legal discourse are used strategically as a use in the political field... The power of sovereignty is unfolded and the notion of a form of government of the modern state managed for a population is activated as a new management model.

**KEYWORDS:** State; Sovereignty; Multiculturalism; Difference.

### INTRODUÇÃO

Entre a consolidação da ideia de Estado-nação, sua expansão na questão nacional pode-se encontrar fenômenos específicos situados entre a política, a economia e transformação social. O poder como forma de organização, agenciou a política e a economia culminando na gestão dos territórios.

A ideia de nação como tal, entretanto não foi sustentada, de um lado uma estimada hegemonia cultural que consolidaria vias para a governabilidade, do outro os

---

<sup>1</sup> Mestra em Ciências Sociais. Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro. E-mail: [nrbjam@gmail.com](mailto:nrbjam@gmail.com).



territórios com suas especificidades, a multiculturalidade reformulou o modo que se enxergaria a gestão das territorialidades na era pós-colonial. Sendo assim, a cultura como instrumento político ressignifica antigos pilares que por algumas décadas definiu o modo de interpretar as relações e agenciamentos sociais. Com o conceito de cultura reposicionado, a redefinição das diferenças é acionada no campo jurídico.

Este trabalho de revisão bibliográfica pretende elucidar algumas questões que tange o uso, desenvolvimento e fundamentação de diferentes conceitos e ideias da temática proposta utilizados na literatura e em pesquisas das mais diversas áreas de conhecimento. Foram selecionados alguns autores contemporâneos em busca de dialogar com seus pensamentos.

## CONJUNTURAS HISTÓRICAS

Qual seria o critério satisfatório para decidir quais das muitas coletividades humanas deveriam ser classificadas como nação? O que seria uma nação? Quais processos históricos definem esse fenômeno? Erick Hobsbawm (1991), logo na introdução de “Nações e Nacionalismo”, envolve o leitor sob o universo dessas questões e apresenta uma ampla literatura sobre o debate. E afirma:

(...) se olharmos ‘a nação’ como um fenômeno muito recente na história da humanidade e produto de conjunturas históricas particulares necessariamente regionais ou localizadas, era de se esperar que ele ocorresse, como inicialmente o foi, mais em umas poucas colônias de povoamento do que em uma população genericamente distribuída sobre o território mundial. (HOBSBAWM, 1991, p. 14).

O autor afirma o desejo de tratar como nação qualquer corpo de pessoas cujos membros consideram-se membros de uma “nação”. No entanto, esse corpo deve contemplar um conjunto de pessoas suficientemente grande. E assim, a consciência de estabelecimento desse corpo não pode ser consultada simplesmente por escritores ou porta-vozes políticos e afins. Contudo, sem considerar ilegítimo o aparecimento de porta-vozes das ‘ideias nacionais’, o trabalho se esforça para abordar as mudanças e as transformações do conceito, especialmente ao fim do século XIX. Para abordar a questão





nacional é mais rendoso obter a sensibilidade de compreender os processos do conceito de nação/nacionalismo, ao invés de buscar a compreensão da realidade que ele representa.

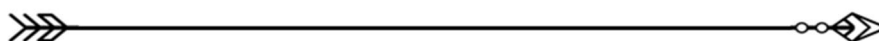
Hobsbawm (1991) se fundamenta no sentido definido por Gellner para o termo nacionalismo, onde “fundamentalmente um princípio que sustenta que a unidade política e nacional deve ser congruente”. Assim como a maioria dos estudiosos rigorosos, o autor não considera a “nação” como uma entidade social originária ou imutável, logo, ela é pertencente a um período particular e historicamente recente. Uma entidade social apenas quando está em relação com a forma de Estado territorial moderno; o Estado-nação. A questão nacional está situada no encontro entre a política, a tecnologia e a transformação social.

Assim, as nações e seus fenômenos associados devem ser analisados em termos das condições econômicas, administrativas, técnicas, políticas e outras exigências. Entre as outras exigências, está a necessidade de compreender os fenômenos duais, aqueles que são essencialmente construídos pelo alto sem serem compreendidas ou absorvidas pelos de baixo.

Bom, o autor parte do princípio básico da distinção entre as necessidades, esperanças, aspirações e interesses das pessoas comuns, e afirma que esse conjunto de suposições não sejam necessariamente nacionais e/ou nacionalistas. A visão de baixo seria uma nação não vista por governos, porta-vozes ou ativistas de movimentos nacionalistas. Sim seriam vistas por pessoas comuns que são o objeto das ações e propagandas; a massa, que hoje é minimamente alfabetizada e integrada ao bem estar material-de-consumo. A “consciência nacional” se desenvolve de maneira distinta entre grupos e regiões sociais de um país. As massas populares são os últimos grupos a serem alcançados.

Até 1884 o governo não estava associado ao conceito de nação. Anteriormente agregado de habitantes de uma província, de um país ou de um reino... Depois um Estado ou corpo político que reconhece um centro supremo de governo comum... Como se daria então a função dos Estados-nação sob a análise liberal contemporânea? O papel das economias definidas por fronteiras estatais era grande, os teóricos do sistema mundial esboçaram que o capitalismo foi criado como um sistema global em um continente, causado pelo pluralismo político da Europa.

Com o desenvolvimento econômico entre os séculos XVI e XVIII, com base em Estados territoriais e políticas mercantilistas, um capitalismo mundial no século XIX e XX



já com unidades nacionais faziam a configuração de um mundo desenvolvido. Com a industrialização capitalista e a consolidação de uma burguesia vigorosa, mostrou como a construção de nações foi vista como um processo de expansão.

## PODER POLÍTICO E ECONÔMICO

Se utilizando da conceituada noção de comunidade imaginada de Benedict Anderson, o autor compreende a possibilidade de preenchimento do vazio emocional que causa o declínio, ou a inexistência das redes de relações ou até mesmo as comunidades reais. Com essa perda das comunidades reais, as pessoas imaginam um tipo particular de substituição. Com esse cenário dado, os Estados e seus movimentos nacionais mobilizam variantes de sentimentos como vínculo coletivo, podendo operar como potência. Está delineada a atuação do Estado moderno, numa escala macropolítica ajustada às nações como o ‘protonacionalismo’. Diga-se de passagem, relação essa que se forma sem a necessidade de unidade organizacional da política territorial...

Hirst e Thompson (1998) conceituam o uso de governabilidade como:

o controle de uma atividade, seja por alguns meios, sendo de modo que um conjunto de resultados desejados seja obtido. Não sendo incumbência de o Estado alcançar tal resultado. Sendo assim, é uma função que pode ser desempenhada por uma ampla variedade de instituições e práticas públicas e privadas (p. 45).

Esses autores apresentam considerações sobre as práticas da globalização e considera que o Estado-nação possa ter um futuro importante na governabilidade. Os autores enfatizam os aspectos internacionais de desenvolvimento da soberania, onde os acordos entre os Estados não interferem nos assuntos internos, e assim o poder do Estado sobre a sociedade se estabelece.

Uma soberania como forma moderna, com exigência política que obtém a detenção do controle exclusivo sobre determinados territórios. Os governos nacionais construíram um novo papel na governabilidade dos mercados internacionais, funcionando como componentes de um novo sistema de governo. Mas é importante ressaltar que a economia internacional não corresponde ao modelo de um sistema econômico globalizado. O controle do território tem sido reduzido pelo mercado internacional, assim como os novos meios de comunicação. A soberania do Estado ainda regula as populações



e as mantém sob a centralização das dimensões territoriais, sendo assim, a realidade social impõe as pessoas a uma menor escala de mobilidade em comparação ao dinheiro, as mercadorias, assim como as ideias.

Nesse sentido as pessoas permanecem ‘nacionalizadas’ com dependências de passaportes, reféns do controle econômico global. Essa doutrina da ‘soberania’ garantiu ao Estado moderno um monopólio de governabilidade, mas sucedeu um consentimento de renúncia à certos objetivos políticos externos, em troca de um controle e estabilidade interna, estabelecendo então, uma sociedade de estados como entidades auto-suficientes.

Já nos séculos XIX e XX com os regimes liberais e democráticos, essa herança doutrinária e absolutista da soberania se fez presente nas novas e poderosas legitimidades como base das correntes de governo. Com toda a força de contradições e conflitos, a noção de um Estado-‘nação’ reforçava então a concepção de um poder soberano de um determinado território. Ok. Então, o nacionalismo refletia uma homogeneidade cultural de uma nação, satisfazendo as condições específicas daquele grupo?

Para os autores um território culturalmente homogêneo e soberano poderia até mesmo causar a dissolução do Estado. Um projeto político de homogeneidade cultural causaria um transtorno para a cooperação internacional. E como já vimos, a comunidade nacional havia conquistado certa autonomia interna, sobre seus membros e determinada parte da população... Internacionalmente, no mundo global, não.

## SOCIEDADE MULTICULTURAL

O Estado-nação deixa de ser administrador econômico efetivo, passando a fornecer serviços sociais públicos que o capital internacional necessita. A teoria democrática moderna funciona de modo que a soberania da comunidade e a soberania do legislador legitimem os poderes soberanos das instituições do Estado. Sendo assim, as autoridades locais do sistema global não podem agir de modo independente. Os níveis de atividade econômica ou de emprego são regulados e ditados pelas escolhas do capital internacional móvel. A aplicabilidade das tarefas dos Estados-nação está em relação com a gestão dos municípios: fornecer a infra-estrutura e os bens públicos que os negócios necessitam pelo menor custo possível. A globalização realiza os ideais do livre comércio, onde as



companhias transnacionais e os mercados de capitais mundiais estão na liderança dos negócios, e liberam o caminho das restrições políticas. Sendo capazes de abastecer os consumidores mundiais, criando demandas e consolidando normas. Em um mundo desmilitarizado, onde a atividade comercial é fundamental, o poder político tem somente uma única tarefa: proteger o sistema de livre comércio mundial.

Stuart Hall (2003) é um autor que faz uma teorização crítica e traz a complexidade de construir uma literatura fora do social. Aponta para a necessidade de inclinar o caminho analítico dos estudos culturais e as reformulações. Aciona um alerta para as relações deslocadas no interior da sociedade pós-colonial e a situação de miséria, da desigualdade, a falta de direito e a marginalizações dos corpos. Compreende a formação de um paradigma do terceiro mundo com um caráter militante, onde o pós-colonial se apresenta com características teóricas fortes, e o hibridismo se dá em múltiplos campos. Esse autor aborda a questão da cultura como instrumento político, observando como o movimento de reivindicação e a invenção das tradições para determinados fins faz da diferença um processo de continuidade. Ainda na ideia de formular uma análise pós-colonial como modelo, atenta para a objetividade de construir uma crítica ao binarismo ocidente/oriente, se valendo de uma desconstrução das teorias estabelecidas no longo período colonial teórico e prático. Para o autor, o hibridismo e a reinterpretação da cultura pela hermenêutica, formulam novos moldes, novas formas, novas forças, de tradições, de adaptações, de combate e de ressignificações.

(...) é evidente que o liberalismo hoje não é “a cultura além das culturas”, mas a cultura que prevaleceu: aquele particularismo que se universalizou com êxito e se tornou hegemônico em todo o globo. Seu triunfo ao praticamente estabelecer os limites do domínio “da política” não foi, em retrospecto, o resultado de uma desinteressada conversão em massa à Regra da Razão Universal, mas algo mais próximo a um tipo e “jogo” de poder-conhecimento mais mundano e foucaultiano. Já houve no passado críticas teóricas ao lado “tenebroso” do projeto iluminista. Mas a “questão multicultural” foi a que mais efetivamente conseguiu revelar seu disfarce contemporâneo. (HALL, 2003, p. 77).

A cidadania universal e a neutralidade cultural do estado são tidas como base do universalismo liberal ocidental. O autor observa o quanto tem validade em certa medida a neutralidade cultural, que consolida certos avanços como a questão da tolerância religiosa, da liberdade de expressão, o estado de direito, o sufrágio universal. E afirma a não eficácia em hipótese alguma da neutralidade do Estado em relação a homogeneidade cultural



ampla entre os governados. Ressaltando que as novas condições práticas multiculturais e a valorização das diferenças, não condizem com essa busca por regulação e homogeneização do cultural.

A questão multicultural tem ajudado a desconstruir algumas outras incoerências do Estado constitucional liberal. Acredita-se que a “neutralidade” do Estado liberal (...) garante a autonomia pessoal e a liberdade do indivíduo de buscar sua própria concepção do “bem”, contanto que isso seja feito no domínio privado. A ordem legal eticamente neutra do Estado liberal depende, assim, da estrita separação entre esferas pública e privada. Mas isso é algo cada vez mais difícil de se cumprir de forma estável. A lei e a política intervêm cada vez mais no chamado domínio privado. Julgamentos públicos se justificam a partir do domínio privado. Com o pós-feminismo, podemos compreender melhor como o contrato sexual sustenta o contrato social. (HALL, 2003, p. 80).

Paula Montero (2002) faz uma crítica desconstrucionista ao mostrar que na era de produção pós-colonial o conceito de cultura foi diluído na noção de texto, sendo então repensada no plano simbólico e em termos de negociação contextual das significações. O que resulta em um campo político que se apropriou da ideia essencialista de cultura, e a usou como forma de instrumento de autoafirmação identitária e em uma linguagem jurídica que atribui direitos aos sujeitos. Nesse processo a “etnicidade” se torna artefato produzido no campo discursivo e de prática social, onde a linguagem do direito sob a lógica da argumentação consolida a autoidentificação étnica como fruto de lutas por direito. Esse processo sócio histórico se vê na obrigação de compreender as reivindicações multiculturais, onde as sociedades pós-nacionais necessitam redefinir o lugar das diferenças no sistema social. Essa “juridificação” do processo de produção de identidades a partir do discurso retira o fenômeno das identidades do campo da cultura e o projeta no campo da política. Logo, a produção social e simbólica das identidades, para a autora em questão, constitui finalidade política, sendo percebido pelos agentes envolvidos como um modo de negociar as leis existentes e a partir delas, instrumentalizar estratégias para promover uma justiça redistributiva, não mais apoiada no paradigma da desigualdade de classe. Nesse ponto, a “legalização das identidades” no universo do multiculturalismo promove um consenso internacional: o respeito aos direitos fundamentais, sendo os direitos das minorias não mais uma questão arbitrária. Nesse contexto mundial, a questão de integração social se dará em torno da acomodação das diferenças.



## GOVERNAMENTALIDADE

Para concluir, retornemos para o debate da soberania. Se faz necessário ressaltar que o modelo consolidado no caso do Brasil, consistiu numa política de integração e assimilação das diferenças de cor, onde uma cidadania miscigenada e abstrata foi projetada indiferente às particularidades. Logo, um pluralismo étnico nacional que buscava assegurar uma assimilação necessária para promover algo que se acreditava ser uma integração. O que o multiculturalismo apresenta é a busca pela promoção de uma integração na própria produção das diferenças.

Michael Foucault (2015), afirma que para gerir uma população não pode ser gerido simplesmente a massa coletiva dos fenômenos, ou gerir resultados globais, necessita de uma profundidade. Um triângulo é acionado: soberania - disciplina - gestão governamental. O governo, a população e a economia política são três movimentos constituídos a partir do século XVIII, e os processos históricos transformaram a questão política da soberania real na constituição do estado/governo moderno. Construindo então, instrumentos institucionais para que a população se governe. Na atualidade se tem a necessidade de compreender a governamentalização do Estado, onde o objetivo final do governo é a população: com função de melhorar a sorte da população, aumentar sua riqueza, a saúde, a duração de vida. Para o autor esse fenômeno permitiu a sobrevivência do Estado.

Portanto, esta contribuição se faz valer da proposta de observar a relevância analítica destas ideias que consolidam uma colcha de retalhos dos pensamentos aqui expostos. A “questão nacional” é situada no encontro entre a política, a tecnologia e a transformação social. As nações e seus fenômenos associados devem ser analisados em termos das condições econômicas, administrativas, técnicas, políticas e outras exigências. Observamos como uma ampla variedade de instituições e suas práticas públicas e privadas podem desempenhar a função do Estado, buscando considerações a cerca da globalização e do capitalismo mundial onde as unidades nacionais configuram um mundo desenvolvido, visando a importância do Estado-nação para o futuro na governabilidade.

Em continuidade, o decorrer dos processos históricos sob as narrativas dos autores escolhidos, busca elucidar como a soberania do Estado se faz presente nas novas correntes de governo. Na teoria democrática moderna, a soberania da comunidade e a soberania do



legislador legitimam os poderes das instituições estatais. As autoridades locais atuam em relação de interdependência. Compreendemos a necessidade das reformulações dos estudos culturais para adaptação das mudanças e transformações sociais, onde as relações deslocadas no interior da sociedade pós-colonial criam assimetrias. A questão da cultura como instrumento político aciona um movimento de reivindicação e invenção das tradições a partir da consolidação das diferenças frente aos processos de continuidade. A problematização da diferença e o processo da inclusão da diferença acionam o multiculturalismo, onde as sociedades pós-nacionais necessitam redefinir o lugar das diferenças no sistema social. Com a apropriação do campo político sobre a ideia de cultura, e o seu uso instrumental, a produção social e simbólica das identidades constitui uma finalidade política.

A população aparece, portanto, mais como fim e instrumento do governo que como força do soberano; a população aparece como sujeito de necessidades, de aspirações, mas também como objeto nas mãos do governo; como consciente, ante o governo, daquilo que ela quer e inconsciente em relação àquilo que se quer que ela faça. O interesse individual – como consciência de cada indivíduo constituinte da população – e o interesse geral – como interesse da população, quaisquer que sejam os interesses e as aspirações individuais daqueles que a compõem – constituem o alvo e o instrumento fundamental do governo da população. Nascimento, portanto, de uma arte ou, em todo caso, de táticas e técnicas absolutamente novas. (FOUCAULT, 2015, p. 426).

## REFERÊNCIAS

- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 3. ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2015.
- HALL, Stuart. **Da diáspora: identidades e mediações culturais**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.
- HIRST, Paul; THOMPSON, Grahame. **Globalização em questão: a economia internacional e as possibilidades de governabilidade**. Petrópolis: Vozes, 1998.
- HOBBSBAWM, Eric J. **Nações e Nacionalismo desde 1780: Programa, mito e realidade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1991.
- MONTERO, Paula. Multiculturalismo, identidades discursivas e espaço público. *Sociologia & Antropologia* / V.02. 04:81 – 101, 2002.



## **RIO CUIEIRAS: UM BREVE OLHAR SOBRE A VIDA E A CULTURA DE UM POVO RIBEIRINHO**

Igor de Sousa Vale<sup>1</sup>

**RESUMO:** O presente artigo apresenta uma síntese das experiências vividas em uma pesquisa de campo no Rio Negro durante a realização de um projeto comunitário de artes usando música como ferramenta de educação, integração e desenvolvimento social. O projeto em questão foi utilizado como forma de interação com as comunidades permitindo lançar um olhar etnográfico da vida ribeirinha nas comunidades Nova Canaã e São Sebastião no Rio Cuieiras. As comunidades contatadas no projeto caracterizam-se essencialmente como comunidades tradicionais ribeirinhas e estão situadas num afluente do Rio Negro acessíveis somente a partir do município de Manaus. O texto relata essas percepções e experiências a partir do ponto de vista de um professor de música em uma experiência transcultural num projeto de musicalização em comunidades ribeirinhas. O projeto foi desenvolvido nas comunidades São Sebastião e Nova Canaã num dos afluentes do Rio Negro chamado Rio Cuieiras, e alcançou um número aproximado de cinquenta pessoas entre juniores, adolescentes, jovens e adultos. O projeto possibilitou uma imersão cultural no mundo e na cosmovisão ribeirinhas.

**PALAVRAS-CHAVE:** Ribeirinhos; Etnografia; Cosmovisão; Projeto social.

### **RIO CUIEIRAS: A BRIEF LOOK AT LIFE AND CULTURE OF A RIVERSIDE PEOPLE**

**ABSTRACT:** This article reveals a synthesis of the experiences and perceptions acquired during field research in Rio Negro from the perspective of carrying out a community arts project using music as a tool for education, protection, sustainability, and social development. The project in question was used as a form of interaction with the communities, allowing an ethnographic look at riverside life in selected communities on the Cuieiras River. The communities contacted in the project are essentially characterized as traditional riverside communities and are located on a tributary of the Rio Negro, accessible from the municipality of Manaus. The text reports these perceptions and experiences from the point of view of a music teacher in a cross-cultural experience in a musicalization project in riverside communities. The project was developed in the communities of São Sebastião and Nova Canaã on one of the tributaries of the Rio Negro called Rio Cuieiras, having reached an approximate number of fifty people, including juniors, teenagers, young people and adults. The project enabled a cultural immersion in the riverside world and cosmovision.

**KEYWORDS:** Ribeirinhos; Ethnography; Worldview; Social Project.

### **INTRODUÇÃO**

Para qualquer pessoa que venha de fora para o Amazonas uma experiência transcultural entre os ribeirinhos torna-se uma experiência marcante, sensibilizadora e até transformadora. O modo de vida ribeirinho tem sido alvo de observação, estudo e documentação por diversas academias e pesquisadores de diversas áreas científicas. O isolamento, a falta de acesso à tecnologia emergente, a distância dos centros urbanos, o

---

<sup>1</sup> Especialista em Engenharia e Arquitetura de Software. E-mail: [igormelodia@gmail.com](mailto:igormelodia@gmail.com)





desapego material e a relação de intimidade e de afinidade com o ecossistema fazem do estilo de vida ribeirinho um estilo único e em alguns casos até desejado por parte de quem vive nas “selvas urbanas” em meio às crises vividas nos últimos anos nas grandes cidades brasileiras.

O que é possível aprender da vida ribeirinha? Como perceber e extrair significados esquecidos pelos homens que vivem em grandes cidades? É verdade que o ribeirinho é um povo atrasado? O que faz desse povo um alvo de estudo para diversos pesquisadores de diversas áreas?

O local escolhido para uma observação participativa por meio do desenvolvimento de um projeto comunitário foi o Rio Cuieiras na região de Manaus. Na bacia do Rio Cuieiras encontramos diversas comunidades como: Igarapeçuquinho, Três Unidos, Barreirinhas, Boa Esperança, Nova Esperança, São Sebastião, Nova Canaã e outras. Desse conjunto de comunidades foram selecionadas duas comunidades para realização do estudo: as comunidades São Sebastião, Nova Canaã e alguns igarapés no entorno.

O Rio Cuieiras é um afluente do Rio Negro e pode ser acessado a partir da cidade de Manaus por meio de um barco regional (popularmente chamado recreio) que sai no porto do bairro da Compensa em Manaus. A entrada do Rio Cuieiras (popularmente chamado "boca dos Cuieira") fica cerca de 50 quilômetros da cidade de Manaus e, no modelo de barco regional disponível a viagem dura em média cinco horas e meia. Todas as comunidades dessa região pertencem ao município de Manaus.

O levantamento cultural e antropológico não foi do tipo passivo ou apenas observacional, mas foi intermediado por um projeto de educação musical como forma de interação com a comunidade. Para este estudo de campo foram usadas as metodologias de observação participativa, levantamento bibliográfico sobre a região e entrevista de campo durante um período de vivência e moradia entre os ribeirinhos do Rio Cuieiras. O projeto comunitário de artes envolveu ensino de música, violão, flauta e canto coral. O método escolhido abriu as portas para viver nas comunidades citadas levando a uma experiencial pessoal, cultural e transformacional profundas.



## RIBEIRINHOS: QUEM SÃO?

A Amazônia se constitui uma região rica em biodiversidade e cultura apresentando a cultura cabocla vivenciada pelos grupos ribeirinhos que habitam o interior, às margens de rios, lagos e igarapés (MENDES 2008). A palavra "ribeirinhos" em geral tem seu significado construído em detrimento da vida e da cultura de pessoas que vivem às margens dos rios (qualquer rio). Essa relação entre o ribeirinho e o rio é crucial para entender melhor quem esse povo é. Segundo Santana (2013), o rio institui o alicerce de sobrevivência dos ribeirinhos, graças, sobretudo às terras férteis de suas margens, além de se apresentar como via de transporte. Geralmente os ribeirinhos dividem seu tempo entre atividades como agricultura (roçado), pesca de subsistência, futebol, produção de alimentos como farinha, goma.

Vale (2021) defende que a origem dos ribeirinhos tem relação com o fim do ciclo da borracha, período quando muitos cidadãos migraram para o interior objetivando trabalhar com extração para buscar melhoria de vida. Com o fim deste ciclo muitos trabalhadores ficaram sem emprego e então começaram a estabelecer comunidades nos beiradões (beira do rio), assim sendo chamados de ribeirinhos. Essas populações foram se adaptando ao meio ambiente e começaram a se concentrar em outras formas de trabalho passando a explorar a madeira, a pesca, a caça e o plantio. Entende-se desta forma o surgimento o fenômeno social que chamado de ribeirinhos. A respeito desse grupo Santana (2013) diz que:

[...] as populações ribeirinhas possuem um modo de vida específico, uma relação única e profunda com a natureza e seus ciclos, uma estrutura de produção fundamentada no trabalho da própria população, com utilização de técnicas baseadas na disponibilidade dos recursos naturais existentes dentro de fronteiras definidas, adequando-se ao que a natureza tem a oferecer, e também manejando quando necessário (p. 48).

Outra característica fundamental dos ribeirinhos é a transmissão de seus saberes de geração em geração, através da oralidade, ajudando a manter a identidade e prolongar sua história. Oralidade é a transmissão de pai pra filho dos valores e conhecimentos por meio de conversas, lendas e contos. Por seu contato com a natureza também surgiu sua mitologia, forma encontrada pelos ribeirinhos para explicar as questões da vida. Nos barrancos e beiradões amazônicos mantêm-se vivos os mitos e os/as personagens de sua cultura. Em qualquer cidade do interior será possível ouvir a história da cobra grande que mora embaixo da cidade, a lenda do boto, a historia dos milagres realizados e as experiências vividas no meio da mata.



Outro fator fundamental é entender a importância do rio, pois o mesmo norteia grande parte da cosmovisão ribeirinha e exerce uma influência integral na vida ribeirinha:

Quando as chuvas enchem os rios e riachos, esses inundam lagos e pântanos, marcando o período das cheias que, por sua vez, regula a vida dos ribeirinhos (...) O modo de vida desses grupos humanos - chamados também de “Povos das Águas”, está condicionado ao ciclo da natureza, pois o fenômeno da enchente e da vazante regula em grande parte o cotidiano ribeirinho, de tal modo que o mundo do trabalho obedece o ciclo sazonal quando desenvolvem as atividades de extrativismo vegetal, agricultura, pesca e caça (SANTANA, 2013, p. 49).

Popularmente chama-se “séca” (pronúncia usada cotidianamente pelos moradores da região) o período em que o rio está baixo, e chama-se “alagamento” quando o rio está muito alto entrando na comunidade. Entender a influência do rio na vida do ribeirinho é fundamental para entender a extensão de sua interpretação de mundo. O ribeirinho come do rio, navega no rio, lava sua roupa no rio, toma banho no rio e se diverte no rio. Também o recuar do rio para muitos significa a época de colher a macaxeira pra fazer farinha, fazer tapioca e beijú. Segundo Cardoso (2008) os dados de algumas agências governamentais comprovam que o período chuvoso ocorre de janeiro a abril, sendo março e abril os meses mais chuvosos. O período de seca vai de junho a setembro, sendo o pico da seca o mês de agosto.

## RIO CUIEIRAS: COMUNIDADES SÃO SEBASTIÃO E NOVA CANAÃ

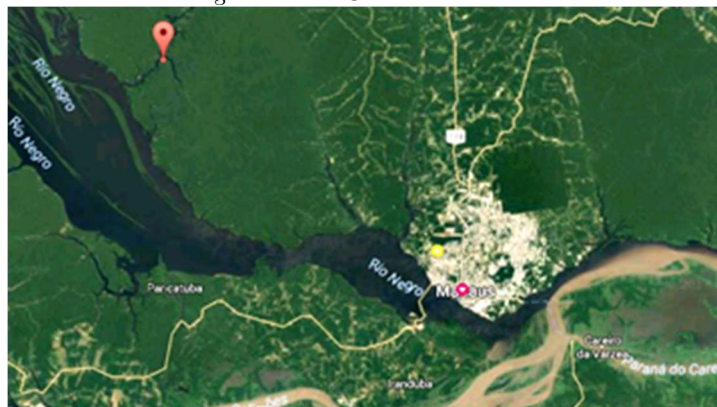
O local escolhido para o levantamento cultural e para desenvolvimento do projeto foi o Rio Cuieiras. O Rio Cuieiras é um afluente do Rio Negro e pode ser acessado a partir da cidade de Manaus por meio de um barco regional (recreio) que sai no porto do bairro da Compensa. A entrada do Rio Cuieiras (popularmente chamado "boca do Cuieiras") fica cerca de 50 quilômetros da cidade de Manaus e, no modelo de barco regional disponível a viagem dura em média cinco horas e meia. Segundo Veras (2014) o Rio Cuieiras está localizado na área central do Rio Negro, na margem esquerda. A proximidade da região com a capital Manaus acelera e facilita processos de relações sociais mais intensos com diversos agentes sociais quer sejam agências ambientais, políticas ou religiosas.

Todas as comunidades nesta região pertencem ao município de Manaus. Na bacia do Rio Cuieiras encontramos as comunidades: Igarapeaçuzinho, Três unidos,



Barreirinhas, Boa Esperança, Nova Esperança, São Sebastião, Nova Canaã e outras. A figura a seguir mostra a capital Manaus e a região do Rio Cuieiras (marcador vermelho):

Figura 1 - Rio Cuieiras e Manaus



Fonte: Google Maps (2020)

No momento do levantamento bibliográfico sobre a região do Rio Cuieiras, encontrou-se como principal fonte o material do pesquisador Ricardo Cardoso que em 2010 defendeu dissertação de mestrado em geografia tendo como campo de pesquisa a região do Rio Cuieiras. As informações, além de bem registradas, são fidedignas ao que pôde ser observado durante convivência no Rio Cuieiras. A respeito da região do Rio Cuieiras, o pesquisador propõe a tabela a seguir com dados demográficos da região.

Tabela 1: Tabela moradores

Comunidades	Nº de habitantes	Nº de famílias	Etnia(s)
Três Unidos	56	14	Kambeba
São Sebastião	206	51	Caboclos-Ribeirinhos
Nova Canaã	108	26	Caboclos-Ribeirinhos, Carapano, Cubeo, Saterê-Mawé.
Nova Esperança	97	22	Baré
Boa Esperança	55	13	Baré
Barreirinha	43	14	Baré, Tukano e caboclos-ribeirinhos

Fonte : Cardoso (2008).

As comunidades de São Sebastião e Nova Canaã foram os locais principais da experiência e possuem aproximadamente 150 e 120 pessoas respectivamente. Segundo Cardoso (2010) a comunidade São Sebastião também é conhecida como Vila Paulino sendo a maior e mais antiga comunidade da região. O mesmo autor afirma que a comunidade Nova Canaã também é conhecida como Kuanã e é de origem



predominantemente caboclo-ribeirinha. Segundo Cardoso (2008) esta região do Rio Cuieiras possui registros de habitação de até 60 anos sendo que a maior parte das famílias chegaram nos últimos 20 anos.

## O PROJETO DE ARTES COM OS RIBEIRINHOS

A realização do projeto de artes nas comunidades Nova Canaã e São Sebastião se tornou possibilidade por meio de um líder comunitário de Manaus que constantemente visitava as comunidades. Este conversou com representantes das comunidades para buscar a aceitação e viabilidade do projeto. O acordo feito era que um professor de música voluntário se disponibilizaria a morar na comunidade por um espaço de tempo desenvolvendo o projeto de ensino musical. O projeto foi aprovado e aguardado com expectativa pela comunidade ribeirinha. O projeto era viável pelo fato de que nessas regiões isoladas não existem muitos projetos de acesso à cultura e arte.

O projeto também possibilitaria interação com a comunidade e, além disso, seria uma ferramenta de desenvolvimento social para os alunos envolvidos. As poucas iniciativas e oportunidades ficam por conta das escolas rurais implantadas nas comunidades, mesmo assim é difícil ver projetos itinerantes usando a arte da música como base. Algumas das poucas atividades de lazer são o banho de rio, o futebol, o vôlei, torneios e festas comunitárias. Com poucas atividades culturais e oportunidades de lazer muitas pessoas acabam enveredando pelo uso da bebida alcoólica. Alguns comunitários citaram a preocupação e tristeza que é ver adolescentes e jovens se embebedando e gerando confusão dentro da comunidade. O projeto de arte seria uma alternativa saudável para fornecer aos moradores uma oportunidade de aprendizado musical, tendo atividade para preencher o tempo, ocupar a mente e incentivar musicalidade entre jovens e adultos.

A música tem sido utilizada como ferramenta de diversos projetos de inclusão em muitas cidades brasileiras. O ensino de artes na prática deveria ser uma realidade nas escolas brasileiras, mas não é. Na educação rural de contexto ribeirinho, o ensino de artes também está longe de se tornar realidade.

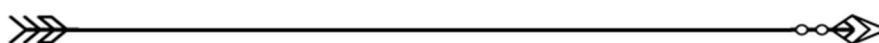


O projeto foi idealizado para lecionar prática de canto, flauta doce e violão popular aos comunitários. Além disso, um morador apresentou noção de teclado e como o mesmo possuía o instrumento foi decidido adicionar a aula de teclado para este aluno.

No primeiro dia foi realizada uma reunião com todos os moradores interessados a participar do projeto e assinarem uma lista de intenção de participação recebendo também uma explicação básica sobre o funcionamento do projeto. Na comunidade São Sebastião as pessoas se interessaram pelo canto e pelo violão. Algumas crianças se interessaram pela aula de flauta. Na comunidade Nova Canaã houve grande interesse pelo canto, violão e um rapaz para aprender teclado. As aulas seriam realizadas três vezes por semana e em grupo. De segunda a quarta as aulas foram ministradas na comunidade São Sebastião e de quinta a sábado na comunidade Nova Canaã. Aulas com duração de uma hora. Devido o elevado número de alunos participantes foi necessário realizar rodízio dos grupos e foram compostos grupos com seis alunos cada.

A aula de canto foi realizada por meio de seções de aquecimento, alongamento e prática interpretativa. Os alunos aprenderam a realizar alongamento básico para a prática do canto e também aprenderam a realizar aquecimento com pequenos exercícios de impostação de voz. A prática interpretativa era realizada pedindo que os alunos cantassem músicas populares de seu gosto e a partir de então era possível começar a corrigir itens que se apresentavam. Das músicas e cantores mais citadas estão a dupla sertaneja Vitor e Léo. No início as pessoas participantes demonstravam vergonha de realizar exercícios de alongamento, aquecimento e impostação porque alguns exercícios são estranhos para os moradores da comunidade. Após algum período os comunitários conseguiam realizar os exercícios e também perdiam o medo de colocar a voz pra fora.

As aulas de violão em grupo possuíram temáticas abordando a apresentando os componentes do instrumento musical (violão), postura para tocar, forma de segurar e cuidar do violão. Os alunos também foram introduzidos nos exercícios de coordenação motora e de independência (onde eles gastavam a maior parte do tempo) e eventualmente foi abordado algum assunto teórico. Alguns acordes iniciais foram ensinados e, conforme os alunos conseguiam realizar os acordes com segurança, recebiam novas notas para aprender. Ao final de tudo, os alunos começaram a aprender uma música simples envolvendo quatro ou cinco acordes básicas. Ao demonstrar mais segurança os alunos também recebiam a introdução de uma levada ou batida para realizar junto com as notas.



O projeto abordava bem mais a prática do que a teoria com objetivo de possibilitar que mais jovens conseguissem tocar seu instrumento em curto espaço de tempo.

Com o passar do tempo e com prática constante, muitos alunos conseguiram tocar a primeira música olhando a cifra e desenvolvendo os acordes com batidas simples, fato esse que gerou extrema satisfação entre os jovens.

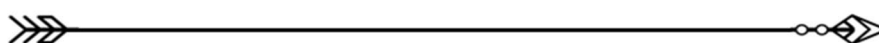
## PERCEPÇÕES SOBRE A VIDA E CULTURA RIBEIRINHA

O tempo vivido entre os ribeirinhos possibilitou levantamento e registro de alguns aspectos básicos da cultura cabocla nesta região. A condição de professor possibilitou uma excelente interação com os comunitários, pois nesta região a figura de um professor é uma posição de muito respeito e admiração. Enquanto a postura de professor foi algo mais ativo, a postura de pesquisador guardou a distância devida para não desconstruir a realidade e observar os fatos como eles são. Esta jornada de observação começava desde o amanhecer, quando cedo era possível perceber homens preparando sua canoa para a pesca, até o final da tarde, onde mulheres lavavam roupa no rio. Aos poucos o costume cotidiano da vida ribeirinha ia sendo desenhado e ganhando sentidos que em geral se entrelaçavam em algum aspecto com o meio ambiente onde eles vivem.

Enquanto a condição de observador se desenvolvia livremente, a condição de professor e morador de uma comunidade ribeirinha atravessava estágios gradativos.

### Produção de espeto

Um aspecto peculiar encontrado na região do Rio Cuieiras é a produção artesanal de espeto. Algumas famílias se dedicam à produção de espeto como forma de sustento para a família. Dedicam muitas horas do dia na produção de espetos que são vendidos para comerciantes de Manaus. Os homens da família vão para a floresta localizar e extrair a ripa e trazem boa quantidade para casa. A madeira fica descansando na água e logo em sequência a ripa de madeira é desbastada e moldada com um instrumento criado pelos próprios ribeirinhos uma vara com uma faca adaptada na ponta. Ali permanecem longas horas fazendo espeto. Um feixe de espetos preparados com aproximadamente 300 unidades é vendido por aproximadamente R\$ 3,50. Assim sendo a família precisa se dedicar muito para conseguir com grande esforço preparar uma boa remessa de espetos e



levantar um bom capital. Pela escassez de emprego algumas famílias adotam essa produção como principal forma de sustento da família. Alguns ribeirinhos conseguem comprar TV, DVD, rabeta e outros utensílios somente vendendo espeto.

### **Plantio de macaxeira**

Item marcante e que faz parte da vida ribeirinha ali é a produção de macaxeira. Faz parte do labor, do ciclo alimentar, do comércio e da produção da região. Muitas famílias cuidam de seu próprio roçado e, a maioria das vezes, a macaxeira é o produto principal. Além de fornecer farinha, que é usada em larga escala na alimentação ribeirinha, a macaxeira também fornece outros produtos como tucupi, goma de tapioca etc. São todos produtos muito importantes na alimentação do povo.

### **Alagamento e seca**

O relacionamento do ribeirinho com o rio é outro fator importante para construir entendimento sobre o modo de vida. O rio é a rua, o rio é onde se busca alimento, o rio é lazer e também é uma espécie de medidor do ciclo da natureza. Existem atividades que só são possíveis com rio baixo e outras só com o rio alto. Quando o rio está enchendo e, em muitos casos, invadindo parte da comunidade os comunitários usam a expressão alagamento. A maior cheia registrada na região foi em 2012 quando o rio subiu 29,97 cm. Quando o rio está baixo os moradores usam a palavra “séca”. Na região do Rio Cuieiras, em estado normal da natureza, o rio enche até meados de julho e depois estabiliza para começar a descer. Subida e descida rio mexe com toda a dinâmica da vida na região.

### **Pescaria**

Vivendo em região ribeirinha é muito fácil perceber a paixão do povo por peixe. O povo quase não consome carne bovina, pois o acesso a ela é difícil. Os peixes mais presentes na região são tucunaré, pacu e matrinxã. Muitos homens saem de manhã para verificar as “malhadeiras” deixadas durante a noite. Se forem encontrados alguns peixes na rede significa que o almoço está garantido. Na época do alagamento existe pouco peixe pra ser consumido, pois a água sobe de maneira que invade a floresta e forma algo chamado igapó. Com floresta alagada, os peixes somem se escondendo na mata, o que na verdade representa um período apropriado para reprodução, alimentação e crescimento dos peixes.





Na época da seca, o rio volta ao leito principal e a quantidade de água diminui muito. O peixe fica restrito ao leito do rio o que torna pesca mais abundante, pois o peixe não tem para onde escapar. Nesta região do Rio Cuieiras, a época de fartura e abundância de peixe é no segundo semestre.

### **Espiritualidade, mito e religiosidade**

Segundo Rocha (2017) os mitos são falas, discursos ou narrativas criadas pelas sociedades como uma das formas de interpretar o mundo ao seu redor, suas dúvidas e inquietações. O mundo ribeirinho é também dotado de mitos e crenças que para pessoas vindas da cidade grande pode parecer sem sentido, contudo muitos comportamentos dos ribeirinhos são baseados no que acreditam. Os espíritos da mata, a lua, a cobra grande, as tempestades e os banheiros podem carregar significados ou anúncios sobrenaturais.

O povo ribeirinho no Rio Cuieiras é um povo voltado para a religiosidade, sempre com forte influencia católica romana. Na comunidade estudada, por exemplo, existe uma pequena capela construída de madeira e com imagens de homens santos onde os comunitários podem chegar e fazer “prece” sozinhos. Também a presença de igrejas evangélicas é notória na região. Muitos ribeirinhos aderem à fé evangélica e congregam numa igreja em sua comunidade ou numa comunidade vizinha. As reuniões na igreja além de ser um momento de espiritualidade e conexão com Deus também funcionam como uma espécie de momento de convívio e descontração, pois não existem muitas atividades disponíveis na comunidade.

### **Morte na comunidade**

Durante o período de convivência e de observação um acidente no rio chamou atenção para um aspecto que embora existente na vida humana parece ter perdido o poder de sensibilização das pessoas: a morte. Um jovem estava dirigindo a rabeta indo de uma comunidade para outra quando sofreu alguma convulsão ou ataque vindo a cair de sua rabeta e indo para o fundo do rio. O jovem que estava na outra ponta da frente da rabeta não percebeu a queda e só olhou pra trás quando mais à frente a embarcação começou a perder a direção. Constatou que seu amigo havia morrido.

Durante alguns dias, todo o povo ficou muito sensibilizado e com aparência triste. Foi uma situação bem difícil, pois como a região fica longe da capital, iria demorar a chegada de corpo de bombeiros. Assim, muito moradores tiveram que se unir para localizar e puxar o corpo do fundo do rio. A situação é bem diferente do que parece



ocorrer nas grandes cidades, numa morte de trânsito, por exemplo, quando as pessoas parecem já estar acostumadas e algumas até param para simplesmente observar e fotografar o acidente sem parecerem comovidas ou sensibilizadas. Para aqueles comunitários a morte de um vizinho é muito triste e altera o brilho e alegria vistos no dia-a-dia da comunidade.

### **Escambo**

O escambo é um aspecto informal da economia onde não se usa dinheiro e sim usa-se a troca entre dois negociantes. Nas comunidades observadas muitas vezes existe pouca circulação de dinheiro. Os comunitários trocam produtos entre si como forma de suprirem suas necessidades. Uma família planta açaí, outra planta macaxeira, outra banana etc. As famílias trocam entre si os produtos para abastecerem sua casa com produtos diferenciados. A sociedade ribeirinha é dinâmica e procura os meios possíveis para manter a economia em movimento.

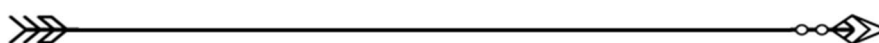
### **Dia de trabalho**

No aspecto trabalhista foi percebida uma forma peculiar de acordo informal e prestação de serviço. Não existe a ideia de carteira assinada, emprego formal, salário etc. As únicas pessoas com emprego formal são aquelas que trabalham na escola. O restante do povo precisa criar suas formas de ganho e de negociação.

Percebeu-se que muitos homens usam o contrato do tipo “venda do dia de serviço” como forma de dinamizar a prestação de serviços na comunidade. Um homem que trabalha com moto-serra tirando madeira na floresta pode, por exemplo, vender um dia de serviço para um homem que trabalha com alvenaria. Eles fazem o acordo entre si e o primeiro trabalhador presta um dia de serviço guardando aquele crédito para um dia em que ele precisará do outro que trabalha com alvenaria. Este segundo certamente lhe pagará o serviço quitando o crédito existente. Mesmo sem contrato formal, o evento funciona devido ao homem ribeirinho valorizar muito o que é firmado por meio da palavra.

### **Vida academica e conhecimento científico**

Existe muito analfabetismo nas comunidades principalmente entre pessoas de mais idade. De maneira geral o estudo não é muito incentivado e valorizado. Nas comunidades observadas só existe ensino fundamental, contudo existe outra comunidade na região que oferece ensino médio. O ensino médio oferecido é conhecido como “tecnológico” não porque ensina tecnologia, mas que porque é um ensino mediado por tecnologia. Os alunos



assistem às aulas transmitidas via TV por satélite. Existe o ensino EJA (educação de jovens e adultos), mas os adultos não conseguem se formar com regularidade devido à vida dura que levam trabalhando na terra para obter sustento. A educação formal tem muitas dificuldades para se estabelecer um item fundamental da cultura tradicional. Um dos tantos problemas apresentados na funcionalidade da escola é cancelamento de aula. A aula pode ser cancelada por eventos como falta de combustível para o barco escolar buscar os alunos, falta de merenda para os alunos, falta de combustível para o motor de luz ou até se a cheia afetar com risco a comunidade. Esses fatores quase sempre ocorrem.

Em termos de conhecimento verifica-se que, mesmo com ausência de educação formal e metodologias de pesquisa, o povo ribeirinho é um povo criativo e inteligente. Contudo a inteligência e a gama de conhecimentos demonstrados pelo povo são no campo de conhecimentos da natureza, dos animais, dos ciclos da natureza, de medicina caseira tradicional e etc. Dizer que os mesmos não desenvolvem ciência é um erro, pois há muito conhecimento prático desenvolvido no modo de vida ribeirinha. Embora nada seja registrado em documentos, em artigos ou em teses, mas este povo de alguma forma acaba produzindo todo conhecimento necessário para a manutenção da vida ribeirinha e todo esse conhecimento é transmitido oralmente de pai pra filho.

### **Passagens culturais e momentos de aceitação**

Não foi possível definir de maneira completa como a comunidade expressa sua aceitação de uma pessoa estrangeira, mas uma experiência chamou atenção e precisa ser registrada. Determinada noite dois jovens informaram que iriam sair para caçar e para pescar. O convite foi feito para minha pessoa e logo percebi que essa oportunidade não poderia ser perdida, pois certamente ajudaria a viver mais intensamente a cultura florestal ribeirinha. Após preparar o bote, iniciou-se a caça e em poucos segundos o bote entrava na escuridão da noite, tamanha era a escuridão que não era possível enxergar um palmo à frente. Os jovens deixaram o bote amarrado num tronco e passaram para uma canoa onde seguiram remando em meio à selva. Eles abandonaram o bote com motor de popa para o barulho do motor não espantar a caça e o peixe. Ao remar pela salva alagada começaram a embrenhar em mata tão fechada que era necessário abrir o caminho com os braços. O luar brilhando no alto trazia uma tonalidade especial aos galhos que muitas vezes ficavam parecidos com cobras. Ao perceber algum peixe, se preparava a “zagaia”, que é um tipo de lança ou arpão. Caso sentissem a presença de alguma caça, os dois meninos (de 15 e 10



anos) pegavam a carabina e tentavam abater a presa. Horas se passam e por volta das 03 da manhã, quando já pareciam perdidos na selva, o bote que ficou amarrado a cinco horas atrás aparece bem na frente, motivo pelo qual se percebe que eles não estavam perdidos e sabiam exatamente onde estavam remando. A caça se encerra e todos voltam para a comunidade.

Não era esperado, mas no dia seguinte os meninos espalharam por toda a comunidade que o professor havia caçado com eles a noite toda. Alegres por isso me presentearam com um cordão feito de sementes e que possuía um dente de animal selvagem como decoração. A todo lugar que eu chegava, as pessoas falavam do fato de ter participado da caça com os garotos e a coragem desse fato. Isso causou mais aproximação, pois visivelmente as pessoas trataram-me diferente a partir daquele dia. O momento apontava para uma aceitação cultural da parte do povo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A convivência com o povo ribeirinho foi uma oportunidade satisfatória, uma vez que foi possível perceber aspectos básicos do modo de vida ribeirinho realizando este “recorte etnográfico” da experiência vivida. O projeto utilizado para interação também funcionou com êxito e, além de proporcionar acesso ao ensino de música, possibilitou uma rica interação com os comunitários a partir da qual foi possível a observação e a descrição dos aspectos culturais observados e do modo de vida típico do povo na região.

Ainda longo tempo seria necessário para observar, desvendar ou registrar com mais profundidade estes e outros aspectos peculiares da vida ribeirinha no Rio Cuieiras, contudo aqui oferecemos esta pequena colaboração no registro básico da vida de um povo tão desconhecido para o restante do Brasil. Vale, por fim, ressaltar que a experiência vivida teve como base o ponto de vista de um professor pesquisador oriundo do Rio de Janeiro realizando seu primeiro contato com a cultura ribeirinha.

## REFERÊNCIAS

CARDOSO, Ricardo de Jesus. **A geograficidade dos habitantes do Rio Cuieiras: percepções de um mundo vivido.** Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010.



CARDOSO, Thiago Mota. **Etnoecologia, construção da diversidade agrícola e manejo da dinâmica espaçotemporal dos roçados indígenas no Rio Cuieiras, Baixo Rio Negro (AM)**. 2008. Dissertação (Mestrado em Biologia Tropical e Recursos Naturais) - Instituto Nacional de Pesquisas da Amazônia, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.

MENDES, Leila Said Assef. **A prática docente em uma escola ribeirinha na ilha do Marajó: um estudo preliminar em contexto naturalístico**. Educação, Porto Alegre, v. 31, n. 1, p. 80-87, jan./abr. 2008

ROCHA, Everardo. **O que é mito**. São Paulo: Brasiliense, 2017.

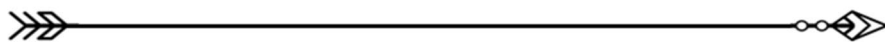
SANTANA, Franciane Aguiar. **Comunidades Ribeirinhas da Amazônia: Relato de Experiência**. Revista Perspectiva Amazônica, Santarém - Pará, n.6, p.47-56, 2013.

SCHERER, Elenise. F. **O defeso e a defesa do meio ambiente**. Trabalho apresentado no II Congresso da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Ambiente e Sociedade e no II Congresso da Associação de Pesquisa e Pós-Graduação em Ambiente e Sociedade. 2004. Indaiatuba, São Paulo.

VALE, Igor de Sousa. **Comunicação, cultura e desafios missionários na janela amazônica**. Revista Summae Sapientiae, João Pessoa - PB, n. 1, ano 2021 -1º Semestre.

VERAS, Marcos Flávio Portela. **Alteridades, agências e intervenções sociais no baixo rio negro - O Caso de Nova Esperança**. 2014. Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) - Instituto de Ciências Humanas e Letras, Universidade Federal do Amazonas, Manaus.





## A PRESENÇA DO TEMA AMBIENTAL NAS ESCOLAS DE ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA: DIFICULDADES E OPORTUNIDADES

Ernesto Eduardo Jaime Feliciano<sup>1</sup>  
Vivian da Silva Braz<sup>2</sup>

**RESUMO:** A infância é o momento mais propício para se desenvolver um processo educativo eficaz na vida das pessoas, desta forma perante os problemas de degradação ambiental com os quais nos deparamos urge a necessidade de se refletir sobre o quotidiano da educação ambiental nas escolas, especialmente nas escolas de educação infantil. Ao longo deste trabalho focou-se nas escolas Angolanas. Assim o fazemos porque percebemos que a Educação Ambiental, pode ser uma das formas de resposta aos problemas de agressão ao ambiente. É de suma importância ensinar as crianças a entender o meio em que vivem, e especialmente a cuidarem dele para que as próximas gerações tenham a mesma oportunidade de desfrutarem. O presente trabalho visa refletir a respeito da presença do tema ambiental nas escolas de ensino primário em Angola, os impactos locais, identificar problemas e apontar soluções. Para tal estudou-se o sistema de ensino, seu currículo e livros didáticos assim como as práticas docentes, na sequência analisou-se o perfil do aluno e a sua forma de pensar e de agir sobre o meio a sua volta. Este trabalho foi desenvolvido com alunos, professores, funcionários e pais da comunidade acadêmica da escola primária da Bereia, na cidade de Luanda (Angola), com vista a análise da percepção ambiental desenvolvida pelas crianças nessa comunidade acadêmica, bem como suas atitudes com relação ao meio sua volta. O mesmo foi realizado através de pesquisa quantitativa, analisando documentos oficiais do Ministério da Educação de Angola, os planos curriculares da escola em questão, as práticas docentes dos professores, assim como a análise de questionários aplicados aos participantes.

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Ambiental, Formação docente, Currículo, e práticas sociais.

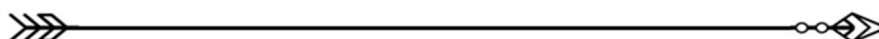
### THE PRESENCE OF THE ENVIRONMENTAL THEME IN PRIMARY SCHOOLS IN ANGOLA: DIFFICULTIES AND OPPORTUNITIES

**ABSTRACT:** The childhood is the most propitious moment to develop an effective educational process in people's lives, so in face of the problems of environmental degradation that we face, there is an urgent need to reflect on the daily life of environmental education in schools, especially in schools of primary education. Throughout this work, we focused mainly on Angolan schools. We do so because we realize that Environmental Education can be one of the ways of responding the problems of aggression to the environment. It is extremely important to teach children to understand the environment in which they live, and especially to take care of it so that the next generations can have the same opportunity to enjoy it. In this way, the present work aims to reflect on the global environmental crisis, local impacts, identify problems and point out solutions. To this end, we studied the Angolan primary education system, its curriculum and textbooks as well the teaching practices of the teachers, then the student's profile and their ways of thinking and acting on the environment around them. This work was developed with students, teachers, employees and parents from the academic community of the primary school of Bereia, in the city of Luanda (Angola), with a goal to analyzing the environmental perception developed by children in this academic community, as well as their attitudes towards the environment. This research was done throughout a quantitative study, analyzing official documents from the Ministry of Education of Angola, the curricular plans of the school in question, the teachers' teaching practices, as well as the analysis of questionnaires applied to the participants.

**KEYWORDS:** Environmental Education, Teacher Training, Curriculum, and social practices.

<sup>1</sup> Mestre em Ciências Ambientais. E-mail: [nrbjam@gmail.com](mailto:nrbjam@gmail.com).

<sup>2</sup> Doutora em Ecologia. Universidade Evangélica de Goiás. E-mail: [vsbraz@gmail.com](mailto:vsbraz@gmail.com).



## INTRODUÇÃO

Às casas, às nossas lavras, às praias, aos nossos campos, havemos de voltar. Às nossas terras vermelhas do café, brancas de algodão, verdes dos milharais, havemos de voltar. Às nossas minas de diamantes, ouro, cobre, de petróleo... Aos nossos rios, nossos lagos, às montanhas, às florestas, havemos de voltar. À frescura da mulemba às nossas tradições aos ritmos e às fogueiras havemos de voltar (António Agostinho Neto, Primeiro Presidente de Angola).

As palavras supracitadas são de um bem conhecido poema, do então primeiro presidente de Angola. Palavras escritas na diáspora, palavras que expressam seu afeto e sua saudade pela sua terra mãe. É maravilhoso pensar o quanto a expressão de sua saudade está completamente ligada a elementos da natureza. “Nela existimos e por ela nos movemos”.

A proposta do presente artigo é refletir a respeito das percepções ambientais que as crianças desenvolvem em decorrência da sua inserção no sistema de educação formal. Buscamos analisar o que o currículo nacional educacional oferece sobre os conceitos e a riqueza da biodiversidade angolana, buscamos também averiguar a prática docente, como a formação académica dos professores os prepara para que lecionem conteúdos de educação ambiental.

Desta forma o presente trabalho foi dividido em três partes. Começando pelo referencial teórico, onde abordados temas referentes a degradação ambiental em África, a atitude africana em relação ao meio ambiente, os problemas ambientais em Angola, a educação ambiental nos currículos e ensino em Angola. Temos então a segunda secção que apresenta a metodologia de pesquisa, sendo esta qualitativa, os instrumentos de coleta dos dados, uma análise sobre a amostra. Por fim a terceira secção traz os resultados e discussão com as análises e interpretações dos dados seguido das considerações finais.

## A DEGRADAÇÃO AMBIENTAL EM ÁFRICA

A África pode ser dividida em quatro grandes regiões: África Ocidental, África Central, África Oriental e África Austral ou Meridional. Ao analisarmos os recursos naturais em África, percebemos que o continente berço é muito rico em termos de biodiversidade.



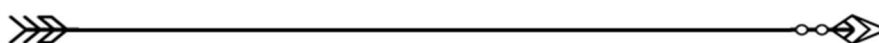


Vários ecossistemas podem ser encontrados ali, desde desertos a florestas tropicais e savanas que são os ecossistemas mais abundantes em África. As savanas por serem pastagens ricas acabam se tornando o lar dos maiores mamíferos do planeta tais como: elefantes, rinocerontes, hipopótamos, leões, leopardos, búfalos, gnus, zebras, incontáveis antílopes, gazelas, girafas, babuínos, gorilas das montanhas, chimpanzés, hienas. Até o ano de 2000 havia em África uma cobertura de savanas estimada em 650 milhões de hectares de terra. O que representa 17% das florestas globais e aproximadamente 22% da área terrestre em todo continente Africano.

De acordo com Sayer (1992) existem na África 14 tipos diferentes de florestas, em climas temperados e tropicais. As florestas tropicais úmidas da África suportam cerca de 1,5 milhão de espécies diversas. A fauna da floresta úmida tropical da África é responsável por 84% dos primatas do continente, 68% das aves pássaros e 66% das espécies de borboletas. As florestas também contêm mais de 8000 espécies de plantas. Centenas de espécies de animais selvagens são usadas diariamente pela população local como principal fonte de proteínas vitais.

Uma ampla riqueza de recursos hídricos, englobando zonas húmidas que vão desde o Alto Nilo, as bacias do Lago Vitória e do Chade, e as planícies de inundação dos rios Níger e Zambeze. O Lago Tanganica, que é o terceiro maior lago do mundo em volume e o segundo maior lago da África, que também é um dos mais importantes pântanos em África. Este lago é o lar de mais de 2000 espécies de plantas e animais, e é um dos ecossistemas de água doce mais rico do mundo. Sua biodiversidade inclui espécies de peixes ciclídeos (mais de 250 espécies), peixes não-ciclídeos (145 espécies) e organismos invertebrados, incluindo gastrópodes (15 espécies), copépodes (69 espécies), sanguessugas (20 espécies) e esponjas (9 espécies) entre outras.

É também um dos mais ricos ecossistemas de água doce do mundo, com mais de 600 espécies endêmicas da Bacia Tanganica (Allison et al., 2000). A diversidade total de flora e fauna nas áreas úmidas da África é riqueza quase indescritível, com espécies endêmicas e raras de plantas e animais, incluindo muitas espécies de aves migratórias. E o mais impressionante é que grande parte da diversidade de espécies africanas ainda não foi descrita.



Quynh e Hens (1998) nos mostram que, além de benefícios tangíveis, florestas e bosques africanos são também importantes para fins culturais e espirituais, por exemplo, a etnia Zigua, na Tanzânia, protege 748 florestas, que elas usam como locais de enterro e cerimônias, cultos, práticas tradicionais e treinamento. A riqueza da biodiversidade na África tem contribuído não apenas para o desenvolvimento do continente africano, mas para todo mundo.

Todavia o ecossistema africano é um dos mais ameaçados. Os países industrializados são os que mais consomem os recursos do planeta e mais poluem. De acordo com Goldemberg (1998) países industrializados consomem 80% da energia do planeta, 79% do aço, 85% do papel produzido. Um cidadão americano hoje consome o dobro da energia consumida por um europeu, cinco vezes a energia consumida por um indiano, cento e sessenta e oito vezes a energia consumida por um tanzaniano.

De acordo com o Programa sobre o Meio Ambiente das Nações Unidas (UNEP, 2008a), os principais problemas ambientais em África são: Degradação do Solo e Desertificação; Desflorestamento; Perda de Biodiversidade; Degradação de habitats marinhos e zona costeira; Degradação da água doce; Zonas urbanas degradadas.

## QUAL TEM SIDO ENTÃO A ATITUDE AFRICANA EM RELAÇÃO AO MEIO AMBIENTE?

Outrora havia em África e nos africanos uma postura mais tradicional e uma visão da natureza muito espiritual. Sempre existiram rituais de passagem entre os povos africanos, todos eles feitos nas florestas, destes vários são realizados até os dias atuais. Vejamos a título de exemplo a cultura Umbundo de Angola, onde existe pouca simbologia material sobre Deus, e para este Deus estar na natureza, agredir a natureza é agredir a Deus. Contudo, atualmente existe sobre os africanos uma postura mais pragmática sobre a problemática ambiental do que seus ancestrais faziam, integrando a espiritualidade, a sobrevivência humana e o mundo temporal.

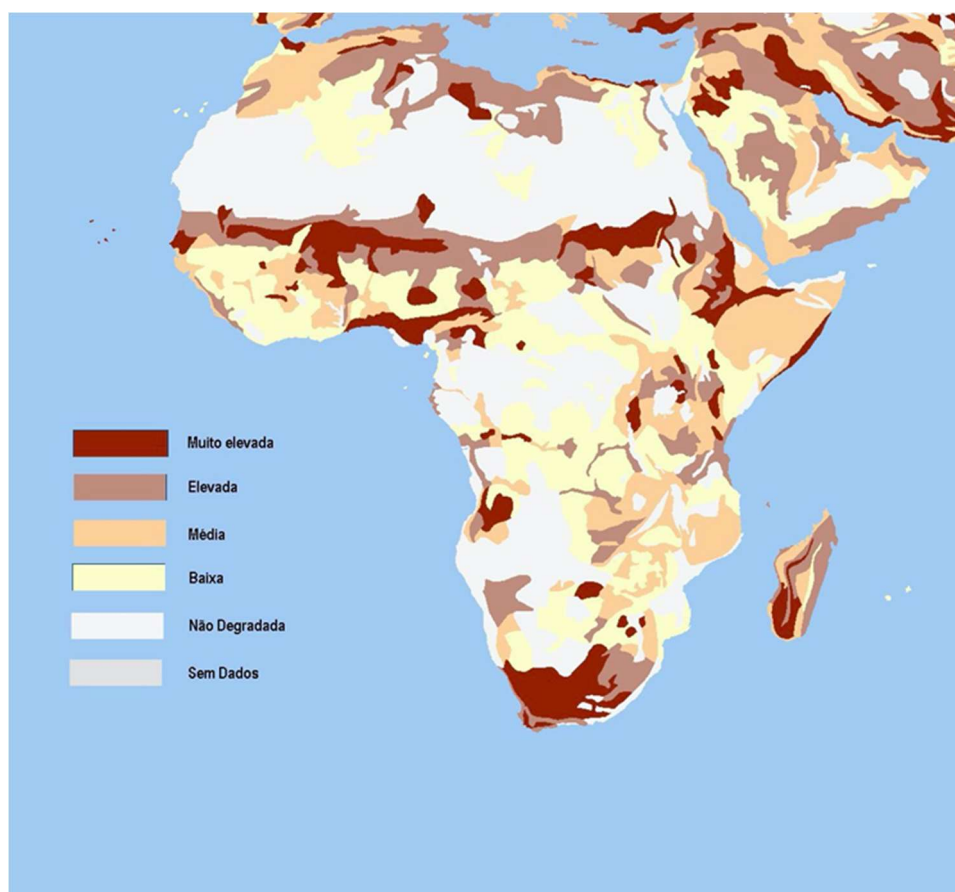
Para Wisener (1995), a percepção da atitude africana em relação ao meio ambiente deve levar em consideração os “mundos de vida” dos povos indígenas, respeitando seu modo de praticar a agricultura, sua alimentação por meio de plantas e



animais, seus rituais etc. O que às vezes gera um paradoxo com as percepções ambientais ocidentais, que geralmente são impostas aos africanos, com relação à valorização de sua terra e seus recursos naturais, sobrepondo o aspecto económico sobre o espiritual.

Percebemos que os níveis de degradação dos solos no continente africano vem aumentando cada vez mais, conforme nos mostra a Figura 1. Tal vem acontecendo especialmente devido ao aumento das migrações forçadas em decorrência do aumento da pobreza. Temos por outro lado o aumento do cultivo em terrenos muito precários no que concerne a fertilidade e a estabilidade deles. E na outra grande maioria isto ocorre devido à má gestão dos sistemas de água e de irrigação, causando assim à salinização do solo.

Figura 1 - Nível de Degradação de Solos



Fonte: FAO, 2005.

A discussão sobre a atitude dos africanos em relação ao meio ambiente, como em qualquer outro lugar está diretamente relacionada a diversos fatores, tais como: culturais, sociais, religiosos, políticos e económicos, mas na África é muito mais complicado devido à multiplicidade nas crenças das pessoas e à compreensão do ambiente em si (BAYVEL, 2008).



Qekwana et al. (2019) trazem um exemplo de algumas comunidades africanas em que os proprietários atribuem nomes comuns aos bovinos, o que é economicamente justificável, porque os proprietários os consideram parte da família. E para estes pastores e proprietários de gado, o bem-estar dos animais geralmente está ligado à sua riqueza.

Outro aspecto que podemos encontrar nas culturas africanas nos ajuda a entender a postura destes com relação ao meio ambiente costumava serem as religiões africanas, onde os animais são sagrados e são oferecidos a deuses e ancestrais (BRAKER, et al. 2002; JACKSON, 1977). Para praticantes tradicionais de abate na África, os animais são sagrados, eles usaram um conceito conhecido como 'uma vida por outra', onde se você derramar o sangue de um animal, a vida do animal se tornará uma substituição da vida humana. Portanto, a responsabilidade de abater um animal é atribuída a um adulto ou a um membro bem respeitado da comunidade.

Em muitas tribos e clãs da África vemos que usam e reconhecem certos animais como totens, espíritos guardiões e ajudantes. Qekwana et al. (2019) fornecem o exemplo da tribo Bataung, na África do Sul, onde ninguém da tribo ou clã não tem permissão para matar ou comer um leão ou coelhos. Outro bom exemplo é encontrado entre o povo Shona, no Zimbábue, que considera os leões como médiuns dos ancestrais Shona, o guardião da terra (TARINGA 2014).

Então, vemos diferentes percepções que os africanos sempre tiveram com relação a fauna, a flora e a natureza em geral. Como resultados da influência da globalização estas culturas estão desaparecendo. Muitos africanos já não possuem as mesmas tradições que os seus ancestrais.

## OS PROBLEMAS AMBIENTAIS EM ANGOLA

Angola é um país também assolado por diversos problemas ambientais, isso devido a vários fatores, políticos (má gestão pública), históricos (colonização), pressão demográfica, infraestrutura inadequada, entre outros. Por causa de todos os problemas ambientais, existe escassez de água potável em um país com diversas bacias hidrográficas, fraco saneamento básico, problemas de saúde, como doenças facilmente tratáveis, como a cólera e a malária. A produção alimentar não vai ao encontro da necessidade da população



angolana, apesar de todo potencial em terra que existe nessa nação. Processos erosivos assolam o país, e o Sul enfrenta a desertificação.

Um dos maiores problemas ambientais de Angola é o desmatamento, tanto por parte das populações rurais para uso pessoal quanto para a provisão de madeira para o mercado internacional. Desta forma vastas florestas angolanas vêm sendo dizimadas, resultando em uma perda acentuada da biodiversidade. Existe um percentual muito pequeno de áreas protegidas na Angola, somente 12,1% da terra possui proteção legal contra a exploração da madeira, da caça e da pesca anárquica.

Não podemos ignorar os impactos causados pelos 30 anos de guerra civil, os quais, também provocaram a morte de diversas espécies tanto da flora quanto da fauna. Nesse período muitas espécies de animais raros foram forçadas a cruzarem as fronteiras geopolíticas e emigrarem para os países vizinhos, buscando adaptar-se em novos biomas.

Desta forma, tais problemas ambientais deixaram os seguintes impactos na nação: População deslocada, Impacto nos recursos Agrícolas e déficit alimentar, fracos sistemas de abastecimento de água e problemas no saneamento; e Baixos Índices de Desenvolvimento Humano (IDH).

Estima-se que mais de um milhão e meio de pessoas tenham perdido a vida em Angola, ao longo de quase 30 anos de guerra civil, além dos quase três milhões e meio de refugiados, o que afetou as culturas e formas de vida das populações, aumentando a população nas grandes cidades, o que dificultou ainda as condições de vida das cidades. A capital do país (Luanda) possui hoje cerca de 10 milhões de habitantes, sem assistência médica adequada, falta de água potável, sistemas de transporte das populações precários.

Apesar de haver em Angola um grande potencial de desenvolvimento agrícola, a falta de infraestrutura dos transportes, não possibilitam a livre circulação de bens alimentares, mantendo maior parte das populações especialmente nas áreas rurais no limiar da pobreza. O que gera um custo de vida altíssimo devido à dependência da importação dos alimentos.

Segundo a OMS-UNICEF, somente 40% da população rural em Angola tem acesso à água potável e 30% ao sistema sanitário adequado. Em algumas cidades apenas 30% da população urbana beneficia-se de serviços públicos de abastecimento de água e somente 18% usufruem do benefício a esgotos, deixando o resto da população a mercê de fossas sépticas, latrinas entre outros serviços rudimentares.



Até 2004, Angola se encontrava entre os últimos 10 países do mundo em termos de Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) (PNUD 2004). A renda média per capita no país era de USD 1.304 por ano.

Apesar dos pesares existem leis ambientais de preservação: (1) a Lei de Base do Ambiente; (2) a Lei de Avaliação de Impacto Ambiental e (3) a Lei de Águas. A Lei de Avaliação de Impacto Ambiental (Julho de 2004) e a de Águas (Fevereiro de 2002) as quais foram publicadas através da aprovação do Conselho de Ministros, com base na Lei de Base do Ambiente aprovada em Junho de 1999. Uma vez que estas são leis relativamente novas, não é de admirar que a sua efetividade ainda seja fraca. Muitos procedimentos de implementação, diretrizes e normas ainda não foram estabelecidos.

## A EDUCAÇÃO AMBIENTAL NOS CURRÍCULOS DO ENSINO PRIMÁRIO EM ANGOLA

Conforme já citado diversas vezes ao longo deste trabalho, Angola é um país muito rico em termos de biodiversidade. A fauna, a flora, as vastas áreas agrícolas, a riqueza mineral configuram um enorme potencial económico e ambiental para o país. Portanto se faz necessário a valorização da educação ambiental para todos os cidadãos angolanos.

Todavia temos diante de nós certos desafios que não corroboram positivamente para o desenvolvimento de um cenário certo/ideal para o desenvolvimento da EA em Angola, desafios que de certa maneira já podem ser citados como culturais. Podemos citar a título de exemplo, o corte indiscriminado das árvores por parte da população para produção de lenha e carvão que já se configuram fonte de renda e subsistência para várias famílias, as queimadas anárquicas, a sobre utilização dos pastos, o desmatamento, entre vários outros.

Desde a promulgação da primeira lei constitucional angolana que não havia nela nenhuma norma de proteção e cuidado ao meio ambiente, apesar de que em seu 8º Artigo vemos expresso que O Estado Angolano visa “o desenvolvimento sistemático e harmonioso de todos os recursos naturais”. Este cenário começa a mudar em 1991 com a revisão parcial da Lei Constitucional, a qual já havia despertado nos líderes angolanos uma maior

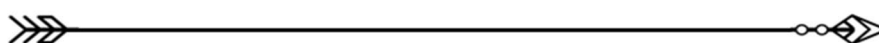


preocupação com a proteção ambiental. Em seu 24º Artigo a mesma já deixava expressa que “todos os cidadãos têm o direito de viver num meio ambiente sadio e não poluído”, a mesma ainda afirma que “o Estado adota as medidas necessárias à proteção do meio ambiente e das espécies da flora e fauna nacionais em todo o território nacional e à manutenção do equilíbrio ecológico”, tal posicionamento foi um grande avanço, mas ainda limitado, pois que a constituição caminhará somente em direção a leis de punição para todos os que prejudicassem o meio ambiente, quando uma atitude mais coerente deveria caminhar também no sentido de instruir os cidadãos a se comportarem de maneira mais certa com relação ao ambiente, faltou a ênfase na EA.

Esse quadro começou apenas a mudar no ano de 1998, com a Lei de Bases do Ambiente (Lei n.º 5/98, de 19 de Junho), a qual já finalmente mostrava a relevância e a necessidade da EA (ANGOLA, 2006). Ela claramente especifica que “todos os cidadãos têm o direito e o dever de receberem Educação Ambiental de forma a melhor compreenderem os fenômenos do equilíbrio ambiental, base essencial para uma atuação consciente na defesa da Política Ambiental Nacional” (Artigo 4.º a). Aqui a lei já estabelece a EA como um direito, e não somente isso ela também deixa claro o dever de todo cidadão em proteger e cuidar o Ambiente a sua volta.

Mais adiante encontramos nesta mesma lei um artigo inteiramente dedicado a EA: O Artigo 20º segundo o qual “a medida de proteção ambiental que deve acelerar e facilitar a implantação do Programa Nacional de Gestão Ambiental, através do aumento progressivo de conhecimentos da população sobre os fenômenos ecológicos, sociais e econômicos que regem a sociedade humana”. A lei deixa claro que a Educação Ambiental deve “ser organizada de forma permanente e em campanhas sucessivas”, e “através do sistema formal de ensino”.

Passos firmes em direção da efetivação do artigo 20º da Lei de Bases do Ambiente começaram a ser dados em 2001, com a promulgação da Lei de Bases do Sistema de Educação (Lei n.º 13/01, de 31 Dezembro), por meio da qual as práticas de EA foram inseridas efetivamente dentro do contexto escolar. De acordo com o ANGOLA (2006), a primeira ação significativa para o desenvolvimento da EA em Angola, deu-se por meio do desenvolvimento de um programa a de educação formal com ações em longo prazo.



Outro grande avanço deu-se por meio do estatuto orgânico do Ministério do Ambiente (Decreto-Lei n.º 4/09, de 18 de Maio), segundo o qual o Ministério do Meio Ambiente assume a responsabilidade de “coordenação, elaboração, execução e fiscalização das políticas do ambiente, nomeadamente nos domínios da biodiversidade, das tecnologias ambientais e da prevenção e avaliação dos impactes, bem como da educação ambiental”. Neste mesmo estatuto estabelecessem as competências sobre a EA, em “assegurar a elaboração e a execução das políticas e planos nacionais do ambiente; adotar e promover estratégias de Educação Ambiental dos cidadãos” (artigo 16.º, alíneas a) e b)). Este plano visava ações de educação formal e não formal. Um aspecto positivo tem sido os compromissos adoptados pelo Governo de Angola nos vários eventos de fórum internacional, especialmente aqueles voltados a temática ambiental, conservação e proteção do meio ambiente e Educação Ambiental.

A questão é como podemos ver todos estes aspectos legais na prática e nos currículos? E qual a sua efetividade? A Educação Ambiental como disciplina não existe nos currículos do sistema de ensino Angolano, porém a proposta é que esta pode ser abordada como tema transversal. Apesar de que exista a disciplina de Estudo do Meio no Ensino Primário, a qual sem dúvidas contribui significativamente para a compreensão da EA, ainda seria precipitado confundirmos a disciplina de Estudo do Meio com uma disciplina de Educação Ambiental.

Conforme já descrito anteriormente, o ensino primário em Angola vai da 1ª a 6ª classe, e ao analisarmos os programas de ensino destas percebemos que a proposta é de trabalhar a temática ambiental nas disciplinas de Estudo do Meio. A proposta é de serem estudados os seguintes temas na 1ª classe em Estudo do Meio: Tema 1 - Quem sou eu? Aonde as crianças aprendem sobre a sua identidade; Tema 2 - A família: estudando os graus parentescos e a sua família; Tema 3 - A habitação; Tema 4 - A Escola; Tema 5 - Os alimentos; Tema 6 - O vestuário; Tema 7 - As plantas: com vista a estudar as partes constituintes da planta, os seus diferentes ambientes e os cuidados a se ter com elas; Tema 8 - Os animais: Diferenciar animais domésticos em relação aos selvagens, as suas características, o seu modo de vida, a sua importância e os cuidados a se ter como os mesmos; e Tema 9 - Segurança: fazer referência as regras de segurança que as crianças devem ter.





Na segunda classe são abordados os seguintes temas: 1 - A Descoberta de ti mesmo; 2 - A família; 3 - A Habitação; 4 - A Escola; 5 - os alimentos; 6 - O vestuário; 7 - As plantas: aqui as crianças aprendem a identificar as partes constituintes das plantas, os seus diferentes ambientes, e os cuidados a ter com elas; 8 - Os animais: O objetivo é diferenciar os animais domésticos com relação aos selvagens, seu modo de vida, a sua importância e os cuidados a se ter com estes; 9 - O trabalho e 10 - Transportes e Comunicações.

Já na terceira classe, encontramos os seguintes temas: 1 - A Descoberta de si mesmo; 2 - Os membros da família; 3 - Descoberta das instituições; 4 - O Ambiente Natural; 5 - As inter-relações entre espaços; 6 - As inter-relações entre a natureza e a Sociedade.

De acordo com o programa da 4ª classe, são propostos os seguintes temas para a disciplina de Estudo do Meio: 1 - A descoberta de si mesmo; 2 - Atividades económicas; 3 - Atividades Sociais e qualidade de vida; 4 - Ambiente natural; 5 - Perspectivas Históricas.

Já na quinta classe o nome da disciplina muda de Estudo do Meio para Ciências da Natureza onde são propostos os seguintes temas: 1 - Corpos da Natureza; 2 - O ar na natureza; 3 - A energia; 4 - A Água; 5 - Crusta terrestre; 6 - O meio em que vivemos; 7 - Alimentação e Saúde; 8 - Higiene e Saúde.

Temos finalmente a 6ª classe também com a disciplina de ciências da Natureza, onde são abordados os seguintes temas: 1 - A vida dos seres vivos; 2 - O reino das plantas; 3 - O reino animal; 4 - A vida do homem; e 5 - Relação entre os seres vivos e suas interações com o meio.

De acordo com Buanga (2014, p.15) “é possível perceber que existe uma busca para que a EA seja legitimada entre os conhecimentos escolares, mas que ela ainda não foi abraçada por toda a comunidade escolar” para ele as instituições recusam-se em inserir em sua estrutura curricular a EA. Ao longo desta pesquisa percebemos que é imperiosa a inserção na matriz curricular da Disciplina de EA como disciplina autónoma. Por formas a conscientizar de forma clara os alunos/crianças sobre os mais variados problemas ambientais, levando até eles as ferramentas certas que estes podem fazer usar para a proteção e uso sustentável do ambiente a sua volta. Não apenas temas similares como o Estudo do Meio natural, mas as questões ambientais especificamente.



## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Nesta pesquisa, tivemos um interesse maior em analisar em particular o contexto das escolas rurais e mais remotas de Angola. Nessas localidades, os meios de subsistência das famílias vêm principalmente dos recursos naturais onde as comunidades estão localizadas e, por outro lado, existem vários problemas sociais, como a disseminação de doenças tratáveis, bem como o uso inadequado dos recursos naturais, por isso propusemos identificar soluções através da análise dos problemas relacionados à maneira como as crianças veem e interpretam o ambiente e se relacionam com ele.

Além dos questionários preenchidos por professores, alunos, moradores da comunidade e equipe administrativa da escola, analisamos vários documentos que auxiliaram na interpretação dos dados. Documentos como livros didáticos, planos de ensino e projetos escolares locais. Nosso objetivo é entender como todos esses elementos afetam e constroem conhecimento das crianças na escola e além. Nossa proposta nesta pesquisa foi de, após detectar as lacunas, propor algumas soluções de mudanças que contribuam para a construção de comunidades ecologicamente sustentáveis e que todos os conceitos de sustentabilidade possam ser transmitidos e construídos em cooperação direta com a escola, considerando as últimas pesquisas sobre mudanças climáticas e ciências ambientais, sem ignorar o conhecimento local tradicional.

Além desses documentos, levamos em consideração a experiência do pesquisador principal deste trabalho, que há cerca de 10 anos trabalha como professor e treina outros professores em escolas rurais nas cidades do Lubango e Huambo em Angola. A pesquisa foi realizada em apenas uma escola devido a certas limitações operacionais. Vale citar também que alguns funcionários da escola ajudaram bastante neste projeto, na coleta de dados e compartilhando dados relacionados à pesquisa quando necessário.

Ao longo da pesquisa concentrou-se mais esforço na criança em idade escolar, tendo em consideração o fato que esta é bem mais propícia a mudar suas atitudes e adotar uma postura de preservação e proteção do meio ambiente. Foram analisados os conceitos sobre a mesma temática que nos são apresentados pelos livros didáticos e programas de ensino e o Projeto Político Pedagógico. Foram aplicados questionários aos professores (6), alunos (30), representante da comissão de pais e um dos moradores dos arredores da escola.



Foi aplicada a metodologia de pesquisa qualitativa, analítica documental observando as concepções dos diversos atores do sistema educativo, pelo modelo KVP. Neste modelo são analisadas as concepções a partir da interação dos conhecimentos científicos (“K” - de Knowledge, em Inglês), com o conjunto de valores (V) e as práticas sociais (P) (CLÉMENT, 2006). Este se demonstra ser bastante eficaz devido suas características de análise do saber, tanto do ponto de vista epistemológico para a validação da pesquisa como sendo puramente científica, quanto pela associação destes aos valores culturais e práticas sociais. Foi feito um estudo de caso na Escola Primária da Bereia, e os métodos usados para a coleta dos dados foram: Questionário (estruturado), observação e análise de documento.

### **Amostra**

Em uma pesquisa, nos referimos à população como pessoas ou grupo de pessoas envolvidas em um estudo realizado. Neste caso, a população provinha de um grupo de estudantes (30), professores / educador (6), funcionário da escola (2), membros da comunidade (2) e pais ou qualquer outra pessoa responsável pela aluna. Todos eles foram escolhidos entre os membros constitutivos da “Escola Primária da Bereia”. No total, teremos cerca de 40 participantes diretos na pesquisa.

Todos os alunos selecionados para participar, respondendo ao questionário, são da mesma classe, terceira série, a maioria das crianças nessa série tem entre 8 e 10 anos de idade. Nesse estágio, eles já começam a ler, o que lhes permite responder o questionário por si mesmo, e decidimos aplicá-lo na mesma classe para facilitar o processo. Dois professores da mesma turma escolhidos para responder a outro questionário e outros dois membros da equipe da escola para fazer o mesmo. Precisamos envolver também as opiniões dos pais e membros da comunidade sobre como eles avaliam o comportamento das crianças em relação ao ambiente natural. Idealmente, envolveríamos membros do ministério da educação para analisar sua posição sobre a relação do meio ambiente e o currículo escolar, mas não tivemos acesso a eles.

### **Coleta e análise dos dados**

Como dito anteriormente, alguns dos dados utilizados nesta pesquisa serão baseados na experiência do pesquisador em campo. No entanto, os dados primários são constituídos por documentos escolares fornecidos pela escola ao pesquisador, os dados dos livros didáticos disponíveis online, todos os documentos referentes ao currículo



nacional e outros planos educacionais do Ministério da Educação de Angola, e as informações dos questionários aplicados à população descrita acima. Usou-se apenas uma escola como modelo para aplicar a pesquisa, devido a limitações logísticas.

Os métodos escolhidos para a coleta de dados são os seguintes: Questionário (estruturado), com perguntas sobre atitudes em relação às crianças se comportam em relação ao ambiente natural, observação de campo em que as crianças se comportam e práticas dos professores e análise de documentos.

As variáveis deste estudo são as concepções / conhecimentos que os alunos adquirem no sistema educacional primário de Angola. Para estudá-los, focamos primordialmente nas respostas dos questionários; além disso, analisamos o currículo nacional e a maneira como as escolas planejam buscar ações relacionadas ao ensino de questões ambientais.

A escola escolhida para o estudo de caso é uma escola que pertence a uma igreja local em um bairro da cidade de Luanda. Esta é uma escola de “convênio”, onde, embora a escola pertença à igreja, o professor é pago pelo governo. Os questionários se aplicam no período de maio a julho do ano de 2019.

Dois membros da equipe da escola ajudaram a aplicar o questionário a todos os participantes. O projeto da escola foi dado pela direção da escola por uma declaração assinada por eles. Os livros e currículos nacionais do Ministério da Educação estão disponíveis online<sup>3</sup>. Alguns dos professores se queixam do conteúdo do questionário, mais especificamente as perguntas, para eles essas questões deveriam ser aplicadas em um nível superior, porém os alunos não demonstraram que, para eles, as perguntas eram normais. Concluimos que os professores não tinham confiança em seus próprios alunos.

Segundo Cresswell (2009), em uma pesquisa fenomenológica é natural, que o pesquisador deixe de lado sua própria experiência para entender melhor os problemas que estão sendo estudados. Assim, a percepção primária da pesquisa a partir dessa análise é que o professor não tem interesse em ensinar conteúdos relacionados ao ambiente natural.

Foi escolhida uma abordagem qualitativa para coletar, analisar, interpretar e discutir os dados. Para isso, organizamos, separamos e moldamos os dados em categorias no tópico principal “Educação Ambiental”. Separamos e avaliamos as respostas para os

---

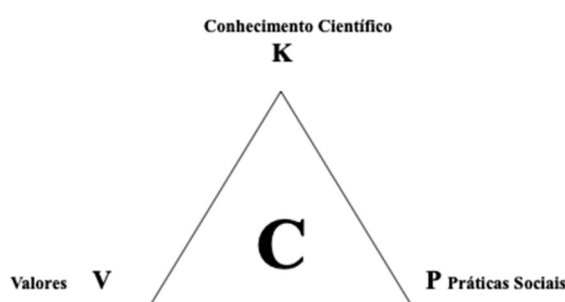
<sup>3</sup> Ver <http://www.med.gov.ao/todaspublicacoes.aspx>



questionários que os participantes fizeram. Analisamos essas informações à luz dos objetivos e do problema levantado das questões de pesquisa.

A análise das concepções que o aluno adquire sobre o meio ambiente no sistema educacional de Angola, que são nossas variáveis, foi interpretada a partir das interações entre os saberes científicos, que os alunos estão aprendendo na escola (K), com os valores (V) que adquirem nas comunidades onde estão inseridas e as práticas sociais em suas comunidades, as maneiras como se comportam diariamente (CLÉMENT, 2006). Por meio deste modelo foram analisadas as concepções a partir da interação dos conhecimentos científicos (“K” - de Knowledge, em Inglês), com o conjunto de valores (V) e as práticas sociais (P) (CLÉMENT, 2006). Este se demonstrou ser bastante eficaz devido suas características de análise do saber, tanto do ponto de vista epistemológico para a validação da pesquisa como sendo puramente científica quanto pela associação destes aos valores culturais e práticas sociais.

Figura 2. O modelo KVP. As concepções (C) podem ser analisadas nas interações entre os três polos K, V e P.



Fonte: CLÉMENT, 2006.

### Os Questionários

Aplicamos nesta pesquisa cinco questionários estruturados para reunir as informações dos participantes (professores, alunos, funcionários, pais e membros da comunidade). Devido às limitações geográficas, os questionários foram escolhidos como o melhor método para coletar os dados, além de serem baratos e rápidos para a coleta de dados. Outra vantagem do uso dos questionários é apontada por Stimpson (1996) na seguinte citação:

Os questionários autoadministrados evitam os altos custos de contratação e treinamento de entrevistadores, viagens e realmente realização das entrevistas. As entrevistas, que muitas vezes são vistas como uma alternativa, são particularmente trabalhosas e demoradas; em comparação, os questionários são geralmente rápidos em administrar e podem amostrar rapidamente uma grande população (STIMPSON, 1996, p. 123).

Como forma de comprometer mais o participante, a pesquisa prometeu apresentar todos os resultados da pesquisa em uma palestra na escola e apresentar a análise dos dados com as opiniões dos participantes. Vemos nisso uma maneira melhor de incluir as atitudes dos participantes. Outra forma encontrada para minimizar os pontos fracos é a inclusão dos professores para ajudar a aplicar os questionários aos alunos, para que possam discutir os tópicos que surgem do questionário nas aulas, quando for conveniente.

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Uma das perguntas que vale a pena citar que foi feita no questionário, foi a “6. Você já ouviu falar em Educação Ambiental?” Dos 30 alunos que responderam à pergunta todos eles disseram que sim, conhecem a temática. Porém, chama atenção o fato que deste percentual para a sétima pergunta: 7. Na sua escola os professores ensinam sobre a Educação Ambiental? 72% responderam algumas vezes, 17% disseram que sim, e 11% afirmou que seus professores não ensinam sobre a temática. Na sequência foi perguntado, 8. Se a resposta anterior foi "sim", como a Educação Ambiental é trabalhada? a) Por meio das aulas na ala de aula; b) Horta escolar; c) Visitas a estações ecológicas, zoológicos etc.; d) Oficinas; e) Projetos; f) Exploração do ambiente local;

Figura 3 - Percentual de alunos que participaram da pesquisa e suas respostas para a pergunta de número 8.



Fonte: Os autores

Por tratar-se de uma mesma turma, apenas foram abordados na pesquisa 3 professores. A estes se deu uma abertura maior para perguntas abertas. Vejamos por exemplo a sétima pergunta. 7. Você trabalha educação ambiental em sua disciplina? Justifique a tua resposta. Todos responderam sim a esta pergunta, e vale citar o exemplo de um dos participantes que afirmou:

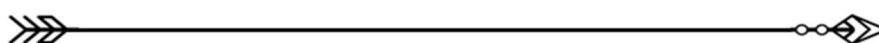
O problema é que em nosso país não se valoriza o meio ambiente, mesmo dentro da escola ou fora dela, ninguém valoriza falar sobre cuidar ou prover o meio ambiente, em nossa escola mesmo, na maioria das vezes apenas fazemos ações para tapar o sol com a peneira, não existe efetividade no que fazemos (Professora Anastácia Nachimene).

Para a oitava pergunta, 8. Você acha que na sua disciplina é fácil aplicar os conceitos de educação ambiental? Justifique a tua resposta. a) Sim; b) Não. Ela respondeu: “Com base na realidade das nossas crianças seria muito fácil, mas temos muitas barreiras, não somos capacitados para isso e parece que as crianças também dão menos valor quando vamos ensinar sobre o meio ambiente” (Professora Anastácia Nachimene. Pedagoga)

Na décima terceira pergunta colocamos: São oferecidas oportunidades para aperfeiçoamento do professor em Educação Ambiental? a) Sim; b) Não; c) Raramente. Para esta pergunta todos os participantes foram enfáticos em responder: Raramente.

Para o coordenador pedagógico foi feita a pergunta: 8. Quais são os projetos pedagógicos que são desenvolvidos na vossa escola? Existem projetos institucionais? Em caso afirmativo descreva a vinculação deles com a Educação Ambiental. Para esta pergunta o coordenador respondeu: “Na nossa escola não existe projeto virado a área de ambiente. Trabalhamos ou falamos do ambiente, relativamente aos programas do Ministério da educação”. (Coordenador Pedagógico).

Vale citar que em sua resposta ele não justificou quais eram os programas do ministério da educação. A décima terceira pergunta foi “Como se dá na prática, o ensino de conteúdos sobre meio ambiente?” Sua resposta foi: “O ensino destes conteúdos, dão-se principalmente através de temas transversais, na motivação, e nas campanhas de limpeza ao redor da escola e da comunidade.” (Coordenador Pedagógico)



Ao representante do conselho de pais foi perguntado: “8. Já alguma vez teu filho/educando relatou de algum trabalho ou projeto que estivesse sido desenvolvido pela escola relacionado a educação ambiental? Sua resposta foi sim. Na sequência foi perguntado 9. Em caso afirmativo qual a tua opinião a respeito do mesmo?. sua resposta foi: “Muito bom. “Campanha de limpeza, plantação de arvores, etc.”.

### Os livros didáticos

O foco principal da nossa discussão foi entender o papel que os livros desempenham no processo de educação formal em Angola. Buscamos ao longo desta analisar nos manuais de ensino os conteúdos que estes nos apresentam sobre a temática meio ambiente. Buscamos então ao longo deste trabalho analisar os manuais distribuídos e produzidos pelo Ministério da

Educação de Angola, focando criticamente a relevância e a existência de conteúdo sobre a Educação Ambiental. O MEC optou por focalizar o estudo sobre o meio Ambiente no ensino primário em uma disciplina denominada Ciências da Natureza, pelo que buscamos também nesta pesquisa analisar somente tais livros da primeira a sexta classe. Sobre a metodologia escolhida para tal análise baseamos no trabalho de Clément e Carvalho (2007), ao desenvolverem um estudo sobre a análise de manuais escolares de 19 países estes postularam:

O método contrastante, de característica heurística para o estudo dos livros didáticos, compreende dois tempos: a comparação de vários livros didáticos, e depois associar as diferenças encontradas com o contexto de cada um dos livros didáticos, especialmente os parâmetros sócio-culturais (CLÉMENT, P. & CARVALHO, G.S, 2007, p.35).

Ao analisarmos os conteúdos nestes dois manuais percebe-se que existe uma evolução gradual e coerente dos conteúdos a serem estudados. Especialmente para aquele que é o foco da disciplina conhecer o meio natural que rodeia a criança. Mantêm-se os temas e ampliam-se as descobertas. Pela análise podemos dizer que este é um ponto positivo a estruturação da proposta dos conteúdos proposto nos livros. Cabe aqui ressaltar que um ponto fraco destes conteúdos é a visão fragmentada que os livros apresentam sobre a diferenciação entre natureza e sociedade, como se a sociedade, não fosse parte da natureza. Outro aspecto positivo é a relevância dos temas apresentados e a correlação com o contexto local. Por exemplo, ao abordar os membros da família além da relação com o meio, os conteúdos estão voltados para a realidade Angolana, ou então, na descoberta de





si um dos temas ser o HIV- Sida, o qual ceifou e continua ceifando a vida de milhares de Angolanos. Vemos essa fraqueza especialmente nos temas da 3ª classe quando são abordados temas como “As inter-relações entre espaços” e “As inter-relações entre natureza e sociedade”.

É de extrema relevância o livro da 6ª classe, pois que já nos traz uma abrangência mais global sobre o meio natural, a nível planetário. Observando cuidadosamente cada reino, animais e plantas. Percebe-se que houve uma diminuição no número de temas em relação aos anos anteriores de 10 na segunda classe a 5 na sexta. Possibilitando um estudo ainda mais aprofundado sobre o meio ambiente.

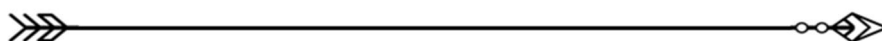
Pela nossa análise podemos dizer que em termos de conteúdos de conteúdos a proposta dos livros de Ciências da Natureza é ótima. No entanto, a nossa problemática busca investigar a influência que as crianças vão receber para formar a sua concepção sobre o meio ambiente, especialmente como eles vão distinguir e/ou diferenciar o ambiente rural do ambiente urbano. Desta forma, percebemos que apesar dos conteúdos propostos nos livros didáticos serem ideias eles colaboram para que as crianças tenham essa visão fragmentada da natureza.

### **Percepção ambiental**

Faggionato define a percepção ambiental como sendo “uma tomada de consciência do ambiente pelo homem”, isto é, o ato de perceber o ambiente que se está inserido, aprendendo a proteger e a cuidar do mesmo. Esta percepção varia de indivíduo para indivíduo, os quais irão reagir e responder suas ações sobre o meio de forma diferente. Entendemos então que estas percepções podem ser individuais ou coletivas.

O objetivo principal desta pesquisa é a análise da percepção, da leitura, da tomada de consciência que as crianças desenvolvem em Angola por meio da educação formal primária. Compreendemos que é de fundamental importância a compreensão das inter-relações entre o homem e o meio em que este vive, as suas necessidades, e suas ações em direção a este.

A UNESCO (1973) ressalta que apesar da importância das pesquisas em percepção ambiental, um dos maiores obstáculos com os qual os pesquisadores se deparam reside exatamente nesta variedade de percepções sobre o ambiente que existem, especialmente com relação aos valores, as normas sociais, diferenças culturais e económicas assim como diferentes funções sociais.



Qual é então o papel do estudo nas percepções ambientais? Tais estudos podem ser usados para análise e avaliação dos motivos de degradação ambiental em determinado espaço físico. De acordo com Marques; Colesant (2001):

a educação e percepção ambiental despontam como armas na defesa do meio natural, e ajuda a reaproximar o homem da natureza, garantindo um futuro com mais qualidade de vida para todos, já que desperta uma maior responsabilidade e respeito dos indivíduos em relação ao ambiente em que vivem (p. 107).

Percebe-se que o estudo das percepções ambientais em si reflete-se em uma estratégia de proteção do meio ambiente também. Por meio desta pesquisa, concluímos que as percepções ambientais que as crianças Angolanas desenvolvem no cotidiano do ambiente escolar, reflete a postura das autoridades, desenvolver atitudes ambientais como mera formalidade, sem compreender o real significado deste para as suas vidas. Um fator externo a pesquisa que muito contribui para o desenvolvimento das suas percepções ambientais são os fatores culturais e sociais, ou seja, as crenças e os valores das comunidades em que estas crianças estão inseridas refletem muito mais suas atitudes com relação ao meio do que os conhecimentos transmitidos pela escola. Isto devido a outra fator relacional também aqui analisado que são as práticas sociais.

Qual então a percepção que estas crianças desenvolvem? Por meio da escola, elas veem o cuidar da natureza como um castigo, uma vez que uma das abordagens que as escolas muito desenvolvem em Angola, são as campanhas de limpeza nas escolas, aonde além de recolherem o lixo existem nas escolas elas fazem plantação de arvores e jardins. Outros aspectos são sobre os alunos que são pegos a fazerem algo de errado na escola devem limpar a escola e fazerem igualmente ações de plantações de arvores e cuidado da natureza, o que passa a mensagem que cuidar da natureza é para quem fez algo de errado.

O conceito mais claro transmitido por crenças sociais é o pensamento de que a natureza é coisa do passado, o futuro está nas cidades longe da natureza, o que faz com que as crianças tenham uma percepção muito distorcida da diferença entre ambiente urbano e ambiente rural, desprezando o ambiente rural e sobre valorizando o ambiente urbano.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo mostrou que os programas de EA de Angola têm muitas debilidades, falhando essencialmente nos aspectos concernentes a mudança de atitudes e estilos de vida das pessoas em relação ao ambiente. No que concerne ao Desenvolvimento Sustentável, o



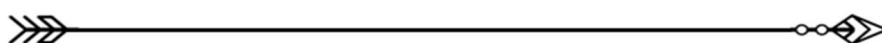
país enfrenta inúmeros desafios, os quais foram apresentados ao longo desta pesquisa, tais como: pobreza, especialmente nas áreas rurais, falta de vontade política entre os fazedores das políticas públicas e funcionários do governo que não levam a sério as questões ambientais, ignorando completamente as agressões ao meio, em alguns casos sendo estes mesmo os participantes destas. Muitos políticos e líderes estão diretamente envolvidos em atividades de caça furtiva de animais em extinção, como elefantes e rinocerontes. A liberação de licença para construção em áreas que deveriam ser para preservação e proteção ambiental.

Desta forma eis as nossas recomendações. Em primeiro lugar, é necessário um apoio mais eficaz no nível do ministério da educação e ministério do Meio Ambiente para reformulação dos Programas de EA. O que demandaria um maior financiamento para os programas no que tangem sua elaboração e implementação. Em segundo lugar, deve ser criada legislação para a inclusão da educação ambiental nas escolas primarias como disciplina pura. O mesmo deve ser aplicado nas faculdades e universidades, especialmente nos cursos de licenciatura, com ênfase em disciplinas e cursos que visem capacitar os profissionais de

Educação para que saibam atuar nesta área com mais propriedade. Em terceiro lugar, parcerias relevantes devem ser formadas entre o estado e a sociedade civil, a fim de promover a implementação de programas de EA e DS. Em último lugar, devem ser elaboradas abordagens e metodologias apropriadas, que incorporem sistemas de conhecimento tradicional. Estes devem se basear no contexto local para que possam ser relevantes para as necessidades da comunidade (KETLHOILWE; MAILA, 2008).

Conclui-se que existem certas lacunas tratando-se da EA formal em Angola, e que, podemos minimizar todo quadro supracitado de degradação ambiental em Angola investindo cada vez mais na educação ambiental formal. Pode-se afirmar que com base nos resultados obtidos e analisados, os objetivos traçados foram alcançados. Percebeu-se que para melhoria das concepções ambientais dos alunos, deve-se implementar a disciplina de Educação Ambiental de forma independente. Pois que por meio desta poderemos desenvolver uma educação que reflete uma mudança das atitudes das crianças com relação ao meio ambiente.

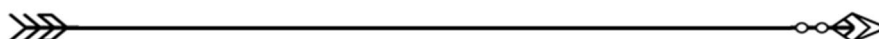
Apesar de haver consistência e boa estruturação nos livros didáticos de Ciências da Natureza, urge a necessidade de se implementar uma disciplina de educação Ambiental no



ensino primário e o mesmo para o ensino superior especialmente para os cursos de licenciatura.

## REFERÊNCIAS

- ALLISON, E.H., et al. **Biodiversity Assessment and Conservation in Lake Tanganyika: BIOSS Final Technical Report. Pollution Control and Other Measures to Protect Biodiversity in Lake Tanganyika (RAF/92/G32)**, 2000.
- BARBIE, E.R. **The Practice of Social Research**. Boston: Cengage Learning, 1989.
- BERGMAN, M.M. . The Good, the Bad, and the Ugly in Mixed Methods Research Design“ **Journal of Mixed Methods Research** 5 (4): 271-275, 2011.
- BRAVO, G.; MARELLI, B. Micro-foundations of the Environmental Kuznets Curve Hypothesis: an empirical analysis. **International Journal of Innovation and Sustainable Development**, vol. 2 n° 1, pp. 33-62, 2007.
- CHRISTENSEN, L.B. **Experimental Methodology**. Boston: Pearson/Allyn & Bacon, 1994.
- CLÉMENT, P. (2006) Didactic Transposition and KVP Model: Conceptions as Interactions Between Scientific Knowledge, Values and Social Practices, ESERA Summer School, IEC, Univ Minho, Braga (Portugal), p. 9-18.
- CRESSWELL, John W. **Qualitative inquiry and research design: choosing among five approaches**. 3er ed. Los Angeles: Sage, 2013.
- FAO (2005). **National Soil Degradation Maps**. Food and Agriculture Organization, Land and Water Development Division, Disponível em [www.fao.org/landandwater/agll/glasod/glasodmaps.jsp](http://www.fao.org/landandwater/agll/glasod/glasodmaps.jsp). Acesso em 3 abr. 2021.
- GRAY, L. e Moseley, W. (2005). A geographical perspective on poverty - environment interactions. **The Geographical Journal** Vol.171, No. 1, March 2005, pp. 9-23
- GROSSMAN, G. e Krueger, A. Economic growth and the environment. **Quarterly Journal of Economics** 110, 353-77, 1995.
- HOWE, C. **The Role of Education as a Tool for Environmental Conservation and Sustainable Development**. PhD thesis at Imperial College London, 2009.
- HUME, T.; BARRY, J. Environmental Education and Education for Sustainable Development. **International Encyclopedia of the Social & Behavioral Sciences**, 2nd edition, 2015.
- KADJI-BELTRAN, C. **Evaluation of Environmental Education Programmes as a Means for Policy Making and Implementation Support: The Case of Cyprus Primary Education**. PhD thesis at University of Warwick, 2002.



- MAXWELL, S.; FRANKENBERGER, T. **Household Food Security: concepts, indicators, measurements** . a Technical Review. New York: UNICEF, 1992.
- MAPIRA, J. **Zimbabwe's environmental education programme and its implications for sustainable development**. PhD thesis at Stellenbosch University, 2014.
- MILLER, G.T. **Living in the Environment: Principles, Connections and Solutions**. Belmont: Wadsworth Publishing Company, 1994.
- ANGOLA. Ministério do Urbanismo e Ambiente. Programa de Investimento Ambiental. **Relatório do Estado Geral do Ambiente em Angola**. Luambo, 2006.
- MUTANGI, T. "Religion, law and human rights in Zimbabwe", **African Human Rights Law Journal**, vol. 8, no. 2, pp. 526-545, 2008.
- PUNCH, K. **Introduction to Social Research**. London: SAGE, 2011
- MARQUES, D. V.; COLESANTI, M. T. M. **Uma proposta de Educação Ambiental para áreas verdes: o exemplo do bosque John Kennedy, Araguari/MG**. V Mostra de artes das Universidades Federais de Minas Gerais. Anais do V Congresso de Ciências Humanas, Letras e Artes. Ouro Preto/MG, 2001.
- QEKWANA D.N. et al. "Animal welfare in Africa: strength of cultural traditions, challenges and perspectives". In: HILD S.; SCHWEITZER L. (Eds). **Animal Welfare: From Science to Law**, 2019, pp.103-107.
- SACRISTÁN, J.G. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. Porto Alegre: ArtMed, 2000.
- SANTOS, F. B. **Angola na Hora Dramática da Descolonização**. Lisboa: Editora Prelo, 1975.
- ROBINSON, Ken. **Creative schools: the grassroots revolution that's transforming education**. New York: Viking, 2015.
- RIBEIRO, M. R. C.; RAMOS, F. A. G. Educação Ambiental no Cotidiano Escolar: estudo de caso etnográfico. **Caderno de Pesquisa: São Luís**. v. 10, n.2, p. 9-21, jul./dez. 1999.
- SAYER J.A.; HARCOURT, C. S.; COLLINS, N. M. **The Conservation Atlas of Tropical Forests: Africa**. United Kingdom. Macmillan Publishers Ltd. United Kingdom, 1997.
- SIMMONS, I.G. **Earth, Air and Water: Resources and Environment in the late 20th Century**. London: Edward Arnold, 1991.
- STIMPSON, P. Questionnaire Survey in Research in Environmental and Geographical Education. In: WILLIAMS, M. (Ed). **Understanding Geographical and Environmental Education: The Role of Research**. Cassel: Cassel Education, 1996.

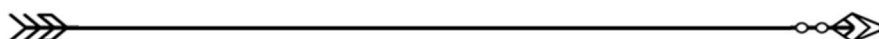


TARINGA, N.S. **The Sacred Duty of Animals in African Traditional Religion and Culture.** 2014. Disponível em: [https://www.bayreuth-academy-futureafrica.uni-bayreuth.de/resources/WG-C\\_Taringa\\_Animals-in-African-Traditional-Religion.pdf](https://www.bayreuth-academy-futureafrica.uni-bayreuth.de/resources/WG-C_Taringa_Animals-in-African-Traditional-Religion.pdf)  
Acesso em 31 de mar 2021.

UNEP. **Africa: Atlas of Our Changing Environment.** Division of Early Warning and Assessment, United Nations Environment Programme (Nairobi, Quênia), 2008.

VIEIRA, Laurindo. **Angola a dimensão ideológica da educação 1975-1992.** Luanda: Editora Nzila, 2004.

WISENER, B. Luta, Livelihood, and Lifeworld in Contemporary Africa. **Ecological Resistance Movements: the Global Emergence of Radical and Popular Environmentalism.** New York: State University of New York Press, 1995.



## OS BRASILEIROS EM PERI E MACUNAÍMA: UMA REFLEXÃO SOBRE IMAGENS DA NAÇÃO

Ricardo Lopes Dias<sup>1</sup>

**RESUMO:** Em momentos distintos e distantes entre si, dois conhecidos escritores pensaram acerca da imagem da nação brasileira a partir da figura do índio: Jose de Alencar e Mário de Andrade. Os personagens destas obras, Peri e Macunaíma, respectivamente, operam em mundos tão radicalmente opostos quanto o tempo e o estilo em que cada um foi escrito. No entanto, mais do que personagens, o que se propunha era a construção de uma imagem do brasileiro, ora buscando no passado alguma alma originária e algum tipo de purismo racial, ora aceitando-se tal como se é na realidade a despeito das convenções externas. A brasilidade surge como a síntese do indivíduo brasileiro, e para descrevê-la, tanto na busca romântica de Alencar referenciado no passado mitológico indígena para construir a imagem da nação e sua independência cultural, quanto no modernismo irreverente de Mário de Andrade, que sugere que realmente somos o que somos, “sem caráter”, sem máscaras heroicas, foi a figura indígena a imagem preferida para pensar o brasileiro. A partir das leituras de Oswald de Andrade, Viveiros de Castro e Ricupero, dentre outros autores, discute-se se a imagem da nação continua tendo sua inspiração no índio, agora no “índio hiper-real”, de Ramos, ou no índio ecológico da mídia ambientalista. No entanto, questiona-se se realmente haveria uma imagem única capaz de retratar um país e um povo tão grande e diverso como o Brasil atual.

**PALAVRAS-CHAVE:** Brasileiro; Identidade Nacional; Imagem da Nação; Índio.

### BRAZILIANS IN PERI AND MACUNAÍMA: A REFLECTION ON IMAGES OF THE NATION

**ABSTRACT:** In distinct and far between moments, two well-known writers thought about the image of the Brazilian nation based on the figure of the Indian: Jose de Alencar and Mário de Andrade. The characters of these works, Peri and Macunaíma, respectively, operate in worlds so radically different as the time and the style in which each was written. However, more than characters, what was being proposed was the construction an image of the Brazilian, at times seeking in the past some original soul and some kind of racial purism, while at other times accepting oneself as he really is in spite of the external conventions. Brazilianness emerges as the synthesis of the Brazilian individual, and to describe it, whether by Alencar's romantic search, which had as its reference the indigenous mythological past in order to construct the nation image and its cultural independence, or in Mário de Andrade's irreverent modernism that suggests that we really are what we are, “without character”, without heroic masks, the indigenous figure was the preferred image to explain the Brazilian. Based on the reading of Oswald de Andrade, Viveiros de Castro and Ricupero, among other authors, it is discussed whether the image of the nation continues to have its inspiration in the Indian, now in the “hyper-real Indian” of Ramos, or in the ecological Indian of the environmentalist media. However, the question arises whether there would really be a single image capable of portraying a country and people as large and diverse as Brazil today.

**KEYWORDS:** Brazilian; Image of the Nation; Indian; National Identity.

---

<sup>1</sup> Doutor em Ciências Humanas e Sociais. E-mail: [ricardoearte@hotmail.com](mailto:ricardoearte@hotmail.com).

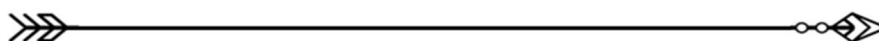


## INTRODUÇÃO

Pensar o Brasil nunca foi nem será tarefa fácil para ninguém. Somos um país novo, país de “mestiços”, que nos ditos de Romero e Darcy Ribeiro, respectivamente, assim o somos “se não de sangue, pelo menos nas idéas” [sic] (RODRIGUES, s/d, p. 89) “um povo mestiço na carne e no espírito” (RIBEIRO, 1995, p. 453). Aliás, para este último, como já é bem difundido, o Brasil seria um composto de três matrizes básicas, tendo nessa “fusão de matrizes” nos tornado “um dos povos mais homogêneos linguística e culturalmente” do mundo (RIBEIRO, 1995, p. 454). Seríamos, então, uma nação de vários povos fundidos, amalgamados que resultaria em algo homogêneo, de uma só língua, como sugere Darcy Ribeiro ou devemos nos ver como um grande mosaico de povos no qual Gilberto Freyre (FREYRE, 2006, p.367) distingue “a sombra, ou pelo menos a pinta, do indígena ou do negro”?

Como podemos ter 43,1% da população brasileira se declarando Preta ou Parda (IBGE, 2013) em um mesmo país onde Eduardo Viveiros de Castro vê que “...todo mundo é índio, exceto quem não é”? Apontando “coisa de 33%” de aporte genético indígena na população brasileira - embora não se fie nesta perspectiva genética realizada por pesquisadores da UFMG -, o autor não se ilude com a ideia de fracionamento da indianidade no brasileiro (não de pode dizer: eu sou apenas 33% índio!). Neste sentido, poder-se-ia dizer que a população indígena seria soberbamente superior aos 896.000 indígenas do Censo IBGE (2010) que conta apenas os autodesignados índios de 305 etnias. Daí, Viveiros de Castro (2006, p. 7) no seu “exagero heurístico”, remodela a pergunta de “quem é índio no Brasil?” para “Quem NÃO é índio no Brasil?”, incluindo o nordestino, o caiçara, o caboclo (a lista prossegue) não como apenas parcialmente índios, como no mosaico tricolor, nem mesmo uma fusão homogênea, mas potencialmente índios inteiros. O Brasil não seria um mosaico de povos, nem a fusão deles, mas um país multietnicamente distinto e, se assim pretendesse, majoritariamente autodesignado como indígena.

Voltando à mistura, miscigenação, que poderia explicar esse Brasil, o site americano U. CITY GUIDES (2014) registrou numa de suas listas de “as dez mais”, intitulada Countries with the most beautiful women in the world (Os países com as mais belas mulheres do mundo), que o Brasil está, nesse ranking, em primeiríssimo lugar, sendo o argumento do site que isso se deve exatamente ao fato da mistura de povos (genes) no





Brasil: “Porque eles têm os genes para isso. Os brasileiros são provavelmente as pessoas mais etnicamente misturadas no mundo, então combinar diferentes tons e formas cria o mais perfeito dos corpos”, opina o site.

Sabe-se, porém, que essa mistura e o seu produto, longe desta visão recente, já foram vistos como uma degeneração em pensadores como Arthur de Gobineau, Silvio Romero e Nina Rodrigues, dentre outros, e que agora, na contramão daquele discurso, nos levam novamente às diferenças, porém agora, positivadas, ao menos no que concerne a beleza corporal das mulheres brasileiras.

E assim, sendo a soma de tudo isso e ao mesmo tempo nada, muitos e ao mesmo tempo nenhum (ou “ninguém”, lembrando Darcy Ribeiro) em termos de definição nacional, buscou-se no passado - e ainda continua a se buscar, como se fosse possível - uma ideia expressiva disso que chamamos “brasilidade”, um tipo ideal weberiano que pudesse abranger e representar em si e por si todos os atuais mais de 200.000.000 de pessoas (IBGE, 2014) neste país de proporções continentais, com sua diversidade climática - desde equatorial, semiárida, temperada e tropical, que acrescento aqui não mais considerando a relevância desse fator como o fez Euclides da Cunha numa abordagem mesológica/geograficamente determinista ao falar dos sertões (CUNHA, 1901), mas para reforçar o quão difícil é, como foi dito, pensar uma única imagem para toda esta imensa e diversificada nação brasileira.

Este trabalho é, portanto, um exercício de revisão das leituras e dos estudos em sala de aula - ou mais precisamente da minha particular compreensão delas - das construções históricas acerca das imagens da nação e do brasileiro típico, estereotipado, na disciplina Raça, identidade e imagens da nação, ministrada no Curso de Mestrado em Ciências Sociais da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP) no período 2013-2. E para isso, mais especificamente, abordo as semelhanças/ diferenças de dois personagens indígenas idealizados: Peri, de José de Alencar, no romantismo do Século XIX até a primeira parte do Século XX, e Macunaíma, de Mário de Andrade, no modernismo da década de 1920.

Ambos os personagens foram imaginados para pensar o brasileiro mestiço. Índios, mas “alterados” pelo contato com brancos (e negros, no caso do Macunaíma). Peri se cristianiza para cuidar de sua venerada Ceci; Macunaíma se torna branco ao banhar-se nas águas da pegada de Sumé, o mitológico ser associado ao apóstolo Tomé, o que penso ser uma sutil alusão da cor no processo da cristianização - como o “tornar-se branco” dos



discursos indigenistas atuais-, muito embora Macunaíma mantenha-se absolutamente sincrético, transitando entre as mitologias indígena, negra e cristã.

Assim, o texto inicia-se com uma discussão sobre a escolha do índio como imagem de partida e segue com apontamentos sobre os personagens e os estilos literários correspondentes. Por fim, questiona-se se pensar o brasileiro a partir do índio em contato interétnico e intercultural, por profícuo que seja, ainda contemplaria a brasilidade atual.

## POR QUE O ÍNDIO?

Quando Lévi-Strauss escreveu *Tristes trópicos* em 1955, ele falou de um momento anterior, um retorno do Brasil à França (1939?), lembrando um episódio em que enquanto fotografava igrejas na Bahia, “um bando de negrinhos seminus” pediu a ele que lhe fotografasse também, mas logo após atender ao pedido – não havia andado sequer cem metros –, dois agentes da polícia civil o detiveram alegando que ele teria acabado de “cometer um ato de hostilidade para com o Brasil”, pois “essa fotografia, utilizada na Europa, poderia acreditar a lenda de que existem brasileiros de pele preta e que os garotos da Bahia andam descalços” (LÉVI-STRAUSS, 1955, p. 24), o que, inclusive, o levou a ser detido ainda que por pouco tempo.

Evidentemente, a “matriz negra” de que fala Ribeiro (1995), enquanto constituinte do povo brasileiro, não representava a brasilidade para tais brasileiros. Ora, com os negros fora, inclusive por sua falta de originalidade nesse solo americano, a exemplo dos brancos invasores dele, restaria ao índio a suposta imagem da mais remota pureza ancestral.

Apesar de toda diferença entre os momentos históricos dos dois autores desta abordagem – José Alencar (1829-1877) e Mário de Andrade (1893-1945) – ambos concordaram ao menos numa coisa: o emprego do índio como imagem da nação brasileira. No caso de Alencar, Peri é a pureza, a ancestralidade nobre da alma brasileira, frequentemente comparado em análises de sua obra ao passado europeu do nobre cavaleiro em sua bravura, salvando damas, com códigos de honra inegociáveis a despeito da situação em que se encontrasse. Já Macunaíma é um índio que curiosamente nasce negro e finda branco (Se bem que não morreu, tornando-se a Ursa Maior ao ir ao céu;



apesar de tudo o que viveu nas viagens na terra, ainda retorna à sua indianidade e ao local do nascimento) – alusão às três matrizes raciais associadas ao brasileiro.

Foi Alcida Rita Ramos quem, a meu ver, identificou as construções imagéticas do índio ontem e hoje, como na verdade “fantasias de branco” (RAMOS, 1988, p. 6) e para seus fins, ainda que não se dissesse isso abertamente. Em seu texto, ela evidencia a construção do contemporâneo “índio hiper-real”, que, paralelo à noção de simulacro de Baudrillard (1981, 1990), pretende retratar o índio de carne e osso, mas sendo, na verdade, nada mais que um modelo dele, o “índio-modelo” e “índio burocratizado” (este com base em Weber [1978, p. 957-959] no que toca à profissionalização da atividade indigenista), retratado pelas instituições de “apoio” à causa indígena. Deste modo, Ramos (1988) associa essa construção contemporânea e mercadológica do índio às imagens literárias exploradas no passado:

No passado, as figuras indianistas de José de Alencar e Gonçalves Dias alicerçaram muitos dos sonhos nacionalistas brasileiros e depois se prestaram à verve sardônica dos modernistas dos anos 20; e na versão pós-moderna dos "amigos dos índios" também não falta uma boa dose de romantismo, quando se demanda dos índios, se não um exotismo redentor, no mínimo uma inquebrantável integridade de princípios: morrer, se preciso for, mas defendendo suas terras, resistindo ao assédio dos poderosos, repelindo a corrupção, denunciando os descabros. Quanto mais estóico e resistente a tentações for o índio, mais merecedor ele será da solidariedade dos brancos. Cooptação, assim como poder, não é programa de índio (RAMOS, 1988, p.6).

Assim, em nossos dias a figura exótica do índio ainda representa um purismo. O discurso agora é o ambiental, ecológico, tendo o índio como o ser ecológico por natureza, merecedor de terra não apenas por seu passado nela, mas também por ser o melhor humano a habitá-la, conservando-a, interagindo com ela numa harmonia mítica e mística. É a Tainá (2000) das telas para inspiração das crianças brasileiras, a guardiã de filhotes ameaçados que se comunica com animais ferozes como a onça; uma protetora das árvores e da cultura ancestral.

E há o índio de “alma inconstante” de Viveiros de Castro (2002), tal qual a murta do sermão do Espírito Santo (1657) do Pe. Antonio Vieira (1608-1697), que não é na verdade apenas uma incapacidade de se solidificar/ cristalizar como o mármore (o europeu), conservando-se durante tempos, mas um consciente negar-se a isso. E é também



um ser que surge de um passado negado pelos conquistadores, “sem Fé”, “sem Lei” e “sem Rei” (SOUSA, 1587), sem história, inclusive, e retorna a uma historicidade pré-cabralina, sendo que, no tocante ao discurso religioso, antes visto como vítima sem defesa de uma catequese imperialista, passa a ser senhor de suas escolhas, permitindo-se mudar ao que convém, mas nunca como dominado, e sim como co-autor da sua religiosidade, inclusive em “traduções” de visões de mundo com os caraíbas jesuítas – segundo Pompa (2003) e Montero (2006).

Portanto, o índio continua sendo esse misterioso brasileiro mais brasileiro. Livre, anárquico, indomável, não conquistado, que de inimigo agora é conservado pelo Estado - e aqui especialmente lhe é dada atenção para que se conserve como tal. De todos os brasileiros, são tão “puros” que precisam de proteção especial (BRASIL, 1988), guardiões para que continuem sendo índios, sem mistura, sem perdas, sem mudanças... o Brasil ainda busca neles essa imagem!

## OS PERSONAGENS, SEUS AUTORES E TEMPOS

### **PERI: O selvagem cavalheiro cristão**

“Peri!” Suspira a jovem Cecília deitada numa rede de palha armada numa acácia silvestre no jardim da casa (que bem parecia ser um castelo medieval) do Paquequer (ALENCAR, 1998, p.42 e 46), e como ela também suspira a alma do romantismo, afinal Peri, “filho de Ararê, primeiro de sua tribo” (ALENCAR, 1998, p. 142) era nobre, se não na aparência por ser um “bugre” (assim chamado oito vezes por D. Lauriana e por Aires Gomes) o era na alma que carregava. “...Um cavalheiro português no corpo de um selvagem” (ALENCAR, 1998, p. 63), dizia D. Antonio de Mariz.

O livro de José de Alencar (1829-1877), *O guarani*, foi publicado em 1857, retratando a vida de uma família portuguesa do século XVI na região do rio Paquequer, Rio de Janeiro. No romance indigenista Alencar apresenta o índio Peri, filho de Ararê, um Goitacá. O personagem é dotado de atributos como coragem, integridade, virtude, heroísmo, conhecimento de plantas (tanto o veneno quanto o seu antídoto) e técnicas incríveis como a da captura de onça viva. Seu único “defeito” seria o fato de ser “bugre”,



como o xinga a fidalga Sra. Lauriana, esposa de D. Antonio de Mariz, e por este, também chamado de “selvagem”, um não-cristão. Aliás, é somente sob condição de se tornar cristão que D. Antonio lhe confia a sobrevivência de sua filha, Cecília.

Por Cecília, Peri é capaz de tudo: Capturar uma onça e trazê-la viva para ser vista por ela após seu ingênuo comentário de curiosidade acerca do animal; espreitar os aventureiros que planejam um assalto à casa de D. Antonio, sendo do interesse de Loredano possuir Cecília como mulher; Chama-a de “senhora”, embora Cecília diga-lhe que não é um escravo (ALENCAR, 1998, p. 258) - é que pelo seu amor se submete incondicional e devotamente a ela como em “um culto, espécie de idolatria fanática” (ALENCAR, 1998, p. 73).

Por ela, Peri dispõe-se a se tornar cristão (ALENCAR, 1998, p. 419) - um sacrifício íntimo já que Peri entendia ser contrário à sua natureza selvagem, implicando na perda da sua liberdade de que faz analogia a um pássaro com asa quebrada e a um peixe em terra seca (ALENCAR, 1998, p. 245); e chega até ao sacrifício de morrer, oferecendo-se como banquete aos inimigos num plano mirabolante que incluía ser capturado como guerreiro valente para ser morto e comido, tendo antes envenenado sua carne para assim envenenar também seus devoradores que, aliás, não são seus inimigos, mas inimigos de D. Antonio: os ditos “vingativos” Aymoré.

Peri é mesmo um herói. Um nativo nobre, forte, confiável. Agora feito cristão, não era em nada mais inferior ao português, e por isso digno de, com Cecília, portuguesa, compor a nação brasileira.

### **MACUNAÍMA: o herói sem nenhum caráter**

Macunaíma é o inverso de Peri. É de pronto denominado como o “herói sem nenhum caráter” pelo próprio autor: Nasce às margens do Rio Uraricoera, Estado de Roraima, de forma excepcional: como índio nasce negro; é da etnia Tapanhuma, que significa “gente preta”; é descrito como feio, preguiçoso até para falar - o que só fez depois de seis anos de idade - (ANDRADE, 1979); de uma perversidade tal que divertia-se



arrancando cabeça de Saúvas – que, aliás, via como o mal do Brasil no famoso bordão falado seis vezes na obra: pouca saúde e muita Saúva os males do Brasil são!

Ele é folgado ao “mijar” todas as noites na rede sobre sua mãe (ANDRADE, 1979, p. 9) – de quem acaba noutra tempo sendo o causador da morte –; e quando ia banhar-se com a família ficava mergulhando para mexer com as meninas; Esperto mesmo só quando via dinheiro!

Não há necessidade de descrever todas as “qualidades” de Macunaíma, até para não cair em juízo de valor, afinal esse Macunaíma era um Peri às avessas, e coitado do fidalgo D. Antonio de Mariz se, na ausência de um Peri, dependesse de um Macunaíma para cuidar da jovem Cecília!

Macunaíma estava alheio à fidelidade, “brincando” com as cunhãs, inclusive as cunhadas (as esposas sucessivas de Jigüé: Sofará, Iriqui, Suzi) e as Mani - filhas branquinhas da mandioca (as mulheres paulistanas). A própria mulher mais amada dele – Ci - teria sido domada a partir de um estupro que faz ao se aproveitar da inconsciência dela (ANDRADE, 1979, p. 28).

Mas Macunaíma não é também só “males”: Discursa em praça, contando lendas; é decidido a resgatar a pedra Muiraquitã dada de presente por sua amada antes de ir ao céu virar estrela; elimina o malvado peruano Venceslau Pietro Pietra - gigante Piaimã - devorador de gente; é o criador do futebol (ANDRADE, 1979, p. 62) que Mário de Andrade relaciona como uma das três “pragas” do trio de irmãos - Aliás, ele teria mesmo motivo para ver o futebol como “peste” e “praga”, pois sofreu uma forte crise emocional por conta da morte de seu irmão, Renato, em 1913, por complicações após uma cabeçada num jogo de futebol (NOGUEIRA JR, 2014).

Contudo, é no futebol que Wisnik (2008) vê como um “outro” de Macunaíma - o nosso criador do futebol que miticamente legitimaria o futebol como coisa de brasileiro - a pessoa de Garrincha (Manuel Francisco dos Santos), jogador que a ele se assemelharia por ter demorado a falar, ter pernas arqueadas para o mesmo lado, esperteza na infância, além dos casos de malandragem e sucessos com mulheres. Ora, como um mito indígena do Brasil, Macunaíma teria ressaltado então a malandragem, o tesão, o jeito de vida reprovado pelos padrões morais estrangeiros - mas e daí? Macunaíma era ele mesmo, a despeito de tudo e de todos ao seu redor. É livre para errar, sem culpas, sem remorsos, sem perdões.



Macunaima não é herói sem dores, pois como os brasileiros, adoeceu de escarlatina (ANDRADE, 1979, p.57), sarampo (Idem, p.141), erisipela (Idem, p.153), malária [impaludismo] (Idem, p.191) e lepra (Idem, p.197,198); foi morto (embora tenha sido depois ressuscitado pelo irmão); teve o corpo cortado na luta contra a Uiara, ficando sem uma perna; Era fedido, tinha que espantar moscas de sobre si, pegava carrapato, mucuins, piolho... Enfim, apesar de mítico, ele era também susceptível aos males naturais dos pobres humanos brasileiros.

Foi índio, negro e branco; do sertão e da cidade; estava sempre em fuga num universo de contrários, fosse do Curupira, do monstro Capei, do gigante peruano Piamã e sua esposa - a Caapora -, e de Mapinguari, até finalmente sucumbir à traiçoeira sedução da Uiara para felicidade da vingativa Vei - a Sol -, que lhe queria o mal por não ter se casado com uma de suas filhas.

De seu filho morto brotou o Guaraná (ANDRADE, 1979, p. 32); A lua foi resultado de uma vitória sua ao decapitar o monstro Capei (Idem, p. 41); dele veio a cor amarela do Sol por ter jogado um ovo de galinha na face de Vei - a Sol (Idem, p. 213) -, e as manchas escuras da lua são de bofetadas que deu em Capei, a lua; Por fim, ele foi transformado na constelação Ursa Maior (ele e o que tinha levado consigo ao céu: seu galo, galinha, gaiola, revólver e relógio), após subir ao céu num cipó de Matamatá (Idem, p. 215, 217).

Macunaíma pretende ser, de certa forma, um mito de origem do universo brasileiro. Uma explicação de nossas origens e dramas.

### **O romantismo de Alencar e o modernismo de Mário de Andrade**

Ricupero (2004) aborda o período do romantismo entre as décadas de 1830 a 1870. É neste período que surge - em 1845 - o primeiro projeto a nível nacional, brasileiro, pós-independência, de legislar a questão indígena ainda que sob a perspectiva assimilacionista: o REGULAMENTO ACERCA DAS MISSÕES DE CATEQUESE E CIVILIZAÇÃO DOS ÍNDIOS (Considerando que havia antes disso o Diretório Pombalino de 1755, mas ainda da corte portuguesa e para a província do Grão-Pará e Maranhão, e que foi extinto por D. Maria I, a Louca, em 1798).



Não ignorando os prejuízos históricos desta política imperialista para com as populações indígenas, mas apenas para ressaltar uma nota, acrescento aqui que o índio, nesse contexto, ainda que fosse “assimilado” pelo processo de construção da nação – inclusive com incentivo a casamentos de brancos com índios –, ainda possuía uma condição ligeiramente diferente da dos negros no Brasil, pois não se pensava assimilar os negros. Além disso, o próprio Marquês de Pombal (Sebastião Joseph de Carvalho Mello) havia se empenhado em coibir o costume, por exemplo, de se referir aos índios como “negros da terra”, pois os índios, assim diferenciados como vassalos do imperador, eram livres, e não escravos como os negros (DIRETÓRIO, 1755).

Assim, Bernardo Ricupero define o romantismo com um movimento “político e cultural” (RICUPERO, 2004, p.20), até mesmo por ter seus representantes atuando simultaneamente na política de sua época. Ele também o associa (o Romantismo) à independência do Brasil, ou seja, a constituição do Brasil como povo livre politicamente, mas também na busca de construir-se como povo culturalmente independente, auto-reconhecido (Se bem que sua pesquisa questionava a intencionalidade de se homogeneizar [Idem, p.23] o povo [ou melhor: os povos] nesse projeto nacional no período de 1830 a 1870, período subsequente à independência do Brasil [1822]). Naquele contexto, o “Estado” brasileiro já era politicamente independente, mas ainda vivia da cultura estrangeira. Faltava uma “nação” brasileira também. Neste sentido, vale lembrar aqui algumas das epígrafes de Ricupero como breve roteiro do tema:

“Fizemos a Itália, resta fazer os italianos” (Massimo D’Azeglio).

Assim aborda o conceito de nação a partir de vários autores, especialmente Benedict Anderson (“nação como uma unidade política imaginada”, [RICUPERO, 2004, p. 6]) e autores marxistas. Todavia, é citando as realidades de Brasil e Argentina que deixa evidente que a nação não surge com a independência política, nem é naturalmente dada, mas deve ser “construída” com símbolos que incluem e excluem, e uma tradição estabelecida. Segundo o autor, esse processo é feito por certos homens: os românticos (RICUPERO, 2004, p.37).

“Nós tivemos no Brasil um movimento espiritual (não falo apenas de arte) que foi absolutamente ‘necessário’, o Romantismo” (Mário de Andrade).

Aqui destaca a necessidade de uma emancipação literária e mental do Brasil quanto à Europa. Isso se dá tanto pela valorização da literatura brasileira surgida em revistas





(Niterói, Popular, Guanabara), quanto em antologias, tendo Alencar, inclusive, se esforçado em mostrar a diferença entre o português brasileiro e o de Portugal. Estavam os românticos unidos (Magalhães, Nunes Ribeiro, Varnhagen, Alencar e os demais) “no projeto de que o Brasil tenha uma literatura própria, que exista como nação independente” (RICUPERO, 2004, p.111).

“Tupi or not tupi, that is the question” (Oswald de Andrade).

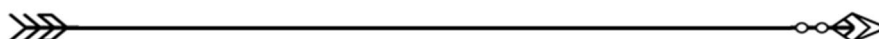
Oswald de Andrade em seu “manifesto antropófago” (ANDRADE, 1928), agora já no modernismo busca também no índio a figura do Brasil - embora de forma diferente do índio do Romantismo que, aliás, diz ser “cheio de bons sentimentos portugueses” (Idem, p. 4), chamando-o de “filho de Maria” e “genro de D. Antonio de Mariz” (Idem, p.5). O índio de Oswald de Andrade (e o brasileiro) é antropófago, nunca catequizado, inventor do carnaval, comunista e surrealista anteriormente à Europa. É o Brasil que luta “contra todos os importadores de consciência enlatada” (ANDRADE, 1928, p.3).

Mesmo assim, citando-o, Ricupero aborda a questão da anterioridade do índio na “América” como argumento de que estes seriam, então, os “primeiros brasileiros”. É a partir desse pressuposto que, retornando ao Romantismo, vê o mesmo eleger o índio como símbolo nacional, um “mito de fundação nacional” (RICUPERO, 2004, p. 154). Esse índio do Romantismo - como Peri, Iracema, I-Juca-Pirama -, é herói, nobre, virtuoso, bravo de alma.

Quanto a Cândido (2004), cito sua contribuição como uma crítica a esse modelo de índio de alma portuguesa de que Peri pode ser modelo:

Nisto e por tudo isto, as Memórias de um sargento de milícias contrastam com a ficção brasileira do tempo. Uma sociedade jovem, que procura disciplinar a irregularidade da sua seiva para se equiparar às velhas sociedades que lhes servem de modelo, desenvolve normalmente certos mecanismos ideais de contensão, que aparecem em todos os setores. No campo jurídico, normas rígidas e impecavelmente formuladas, criando a aparência e a ilusão de uma ordem regular que não existe e que por isso mesmo constitui o alvo ideal. Em literatura, gosto acentuado pelos símbolos repressivos, que parecem domar a eclosão dos impulsos. É o que vemos, por exemplo, no sentimento de conspurcação do amor, tão frequente nos ultra-românticos. É o que vemos em Peri, que se coíbe até negar as aspirações que poderiam realizá-lo com ser autônomo, numa renúncia que lhe permite construir em compensação um ser alienado, automático, identificado aos padrões ideais da colonização. N’O guarani, a força do impulso vital, a naturalidade dos sentimentos, só ocorre como característica dos vilões ou, sublimados, no quadro exuberante da natureza, isto é, as forças que devem ser dobradas pela civilização e a moral do conquistador, das quais d. Antonio de Mariz é um paradigma e o índio romântico um homólogo ou um aliado (lembramos o “índio tocheiro. O índio

75



filho de Maria, afilhado de Catarina de Médicis e genro de d. Antonio de Mariz”, do Manifesto antropófago, de Oswald de Andrade) (CANDIDO, 2004, p. 42).

O texto *Macunaíma* de Mário de Andrade, que segundo ele próprio inserindo-se na sua obra, teria ouvido acerca do herói pelo próprio papagaio de *Macunaíma* (ANDRADE, 1979, p. 221, 222), foi na realidade escrito em apenas “seis dias” (SOUZA, 2003) de um período de férias de fim de ano (em Dezembro de 1926) no sítio da família, em Araraquara-SP, e publicado em 1928 inicialmente com apenas 800 exemplares por não prever o autor o sucesso que sua obra teria.

Apesar de não conter uma relação das referências bibliográficas ao final, não é por isso uma “invenção” do autor, pois como ele mesmo declara: “Gastei muito pouca invenção neste poema fácil de escrever” (ANDRADE, 1928) e, no entanto, como defende sua sobrinha, Gilda de Mello e Souza (SOUZA, 2003, p.10) *Macunaíma* - o livro - não é uma mera “composição em mosaico” de que teria falado Florestan Fernandes e Haroldo Campos. Ora, sabe-se que o autor valeu-se de contos indígenas de Koch-Grünberg, de quem vê o herói já como sem caráter, fluído de contos onde a sexualidade faz parte naturalmente do contexto sociocultural indígena, e daí também cita de Paulo Padro (1869-1943) - A quem dedica o livro - pela abordagem de uma leitura da história do Brasil a partir da sexualidade (luxúria), na obra *Retrato do Brasil* publicado no mesmo ano de 1928.

É no primeiro prefácio que escreve em 1926 que Mário de Andrade fala da sexualidade do herói que, se tomada por pornografia (ainda assim seria naturalmente encontrada em contos indígenas e religiosos nacionais) ou não (ironizando que a pornografia dos outros é aceita, mas a brasileira é logo censurada de “porcaria”), tal qual o herói, “o brasileiro não tem caráter”. Explicando a afirmação, fala de não termos caráter por não termos “civilização própria nem consciência tradicional” como os demais povos, e que esse caráter seria a “entidade psíquica permanente” que se reflete no comportamento, fala e andar.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O que é o Brasil? O que, quem e como é o brasileiro? O romantismo, enquanto movimento político e cultural para a construção de uma imagem independente da nação,



deixou sua contribuição, uma resposta a estas perguntas. O modernismo também o fez. Ambos foram momentos de construção e de desconstrução, proposições para a questão que ainda hoje nos incomoda: o que nós somos enquanto brasileiros?

Ora, se somos representados pela figura de um índio impoluto, de alma nobre portuguesa, ou por outro índio especialmente caracterizado por ser um “sem caráter algum”, ou ainda por um índio hiper-real - um simulacro, produto de exportação ambiental-indigenista contemporânea; Ou se somos representados pelo negro, com sua ginga, samba no pé, de capoeira e candomblé, sobrevivente de toda dor da escravidão de mais de três séculos; ou ainda se somos como um grande mosaico étnico; ou mesmo o produto de três matrizes que se mesclaram na formação de um único povo sincrético e absurdamente mestiço, a questão é que ainda hoje podemos nos perguntar, como o fez Roberto DaMatta: O que faz o Brasil, Brasil? Seria a negritude do negro, a indianidade do índio, a malandragem do sargento Leonardo (de Manuel Antonio de Almeida), a força do sertanejo (de Euclides da Cunha) ou a miscigenação, a soma de todos esses?

Retratar mais de duzentos milhões de pessoas em um só tipo - por mais que seja necessário ter símbolos, tradição, identidade, unicidade - ainda é tarefa ingrata de intelectuais. Por ora, o que se pode inferir desta elaboração histórico-conceitual a partir desses autores, movimentos e personagens é que nem um nem outro consegue em si somente expressar nossa totalidade (e talvez nem nossa individualidade, uns mais outros menos). Se não somos tão cavalheiros e fidedignos, astutos e éticos como Peri, também não somos necessariamente “sem caráter algum”, preguiçosos e tais qual o Macunaíma. Isso por que as virtudes não são estrangeiras, nem os malfazejos apenas recorrentes no Brasil e em nós. Somos capazes de acertar e de errar, ou fazer os dois simultaneamente como todos os demais povos.

Como estudo do passado, de origens, numa busca de nos encontrarmos em nossa brasilidade remota, estes personagens continuam sendo lidos e estudados, mas mais do que tomá-los como retratos de uma nação inteira tão divergente em si, é mais viável nos redescobrirmos a partir destes - e também de outras imagens - sobretudo na dimensão do respeito interétnico de que precisamos para viver neste contexto brasileiro.

Peri e Macunaíma, sendo índios Goitacaz e Tapanhuma, são também tão diferentes entre si como os brasileiros que pretendem representar. Pensar os dois (e outros) em um convívio simultâneo - isso sim - nos aproximaria mais da diversidade brasileira atual. É



verdade que ainda vivemos sob os reflexos dos processos históricos de homogeneização, mas que nos descobrimos a cada dia como uma nação multiétnica e multilíngue . Se somos diferentes dos outros povos, somos também diferentes de nós mesmos e nos diferenciamos cada vez mais, a cada geração. Nem mesmo o Macunaíma metamorfoseado de índio-negro a branco daria conta de representar as atuais configurações de brasileiros, filhos das várias imigrações como a oriental, por exemplo.

Portanto, como dizia Darcy Ribeiro, “O que importa é o Brasil que queremos construir” (RIBEIRO, 2000). Não apenas imagens possíveis do que éramos ou queríamos ser; não o que fomos e não somos mais, mas o que seremos daqui pra frente é o que realmente poderia importar. Uma nação sem super-heróis de fora ou de dentro, sem privilégios a grupos ou classes específicos, seja por sua etnia, cor, propriedade ou habilidade. Apenas pessoas convivendo em respeito mútuo.

## REFERÊNCIAS

ALENCAR, José de. **O Guarani**. Porto Alegre: L&PM, 1998.

ANDRADE, Oswald de. Manifesto antropófago e Manifesto da poesia pau-brasil. **Revista de Antropofagia**, Ano I, N<sup>o</sup> I, maio de 1928. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/cdrom/oandrade/oandrade.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.

ANDRADE, Mário de. 1<sup>o</sup> Prefácio - Araraquara-SP: 19 dez. 1926. In: \_\_\_\_\_. **Macunaíma**. O herói sem nenhum caráter. Rio de Janeiro: Nova fronteira, 2013.

ANDRADE, Mário de. **Macunaíma: o herói sem nenhum caráter**. 17.ed. São Paulo, Martins, 1979.

BAUDRILLARD, Jean. **Simulacres et simulation**. Paris: Galilée, 1981.

\_\_\_\_\_. **La transparente du mal: essai sur les phénomènes extremes**. Paris: Galilée, 1990.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988.

BRASIL. **Regulamento acerca das Missões de catequese e civilização dos Índios**. DECRETO N<sup>o</sup>. 426 - DE 24 DE JULHO DE 1845.

CANDIDO, Antonio. **O discurso e a cidade**. 3. ed. Rio de Janeiro: Ouro sobre Azul; Duas cidades, 2004.

CUNHA, Euclides da. **Os sertões**. Ministério da Cultura. Fundação Biblioteca Nacional. 1901. Disponível em:



<[http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select\\_action=&co\\_o bra=2163](http://www.dominiopublico.gov.br/pesquisa/DetalheObraForm.do?select_action=&co_o bra=2163)> Acesso em 19 out. 2013.

DIRETÓRIO DOS ÍNDIOS. **Diretório que se deve observar nas Povoações dos Índios do Pará, e Maranhão.** Sebastião Joseph de Carvalho Mello (Marquês de Pombal). 1755.

FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime de economia patriarcal.** 51.ed. São Paulo: Global, 2006.

IBGE. **IBGE mapeia a população indígena.** 2010. <<http://saladeimprensa.ibge.gov.br/noticias?view=noticia&idnoticia=2360>> Acesso em: 24 jan. 2014.

IBGE. **Pretos e Pardos.** Novembro de 2013. Disponível em: <<http://teen.ibge.gov.br/es/noticias-teen/7758-demografia-das-empresas-2>> Acesso em: 24 jan. 2014.

IBGE. **Projeção da população brasileira.** 2014. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br/home/>> Acesso em: 24 jan. 2014.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Tristes trópicos.** São Paulo: Editora Anhembi/Edições 70, 1957.

MONTERO, Paula. Índios e Missionários no Brasil: para uma teoria da mediação cultural. In: \_\_\_\_\_ (org.). **Deus na aldeia: Missionários, índios e mediação cultural.** São Paulo: Globo, 2006, p. 31-66.

NOGUEIRA JR, Arnaldo. **Releituras** - resumo biográfico e bibliográfico: Mário de Andrade. Disponível em: <[http://www.releituras.com/marioandrade\\_bio.asp](http://www.releituras.com/marioandrade_bio.asp)> Acesso em: 02 fev. 2014.

POMPA, Cristina. **Religião como tradução: missionários, Tupi e “Tapuia” no Brasil colonial.** Bauru-SP: Edusc, 2003.

RAMOS, Alcida Rita. **O índio hiper-real.** Seminário sobre Ética e Antropologia - realizado no Iuperj - em junho de 1988. Disponível em: <[http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs\\_00\\_28/rbcs28\\_01.htm](http://www.anpocs.org.br/portal/publicacoes/rbcs_00_28/rbcs28_01.htm)> Acesso em 31 jan. 2014.

RIBEIRO, Darcy. **O povo brasileiro: a formação e o sentido do Brasil.** 2. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

\_\_\_\_\_. **O povo brasileiro** (DVD), Isa Grinspum Ferraz. TV Cultura/GNT/FUNDAR, Superfilmes, 2000.

RICUPERO, Bernardo. **O Romantismo e a idéia de nação no Brasil (1830-1870).** São Paulo: Martins Fontes, 2004.

RODRIGUES, Nina. **As raças humanas e a responsabilidade penal no Brazil.** Editora Guanabara, s/d. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/bd000060.pdf>>. Acesso em: 15 jan. 2014.



SOUSA, Gabriel Soares de. **Tratado descritivo do Brasil**. 1587. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me003015.pdf>> Acesso em: 31 jan. 2014.

SOUZA, Gilda de Mello e. **O Tupi e o alaúde: uma interpretação de Macunaíma**. São Paulo: Duas cidades; Ed. 34, 2003.

**TAINÁ** - Uma aventura na Amazônia. Direção de Tania Lamarca e Sérgio Bloch. Brasil: Europa Filmes, 2000.

U. CITY GUIDES. **Countries with the most beautiful women in the world**. Disponível em: <<http://www.ucityguides.com/cities/top-10-countries-with-the-most-beautiful-women.html>> Acesso em: 24 jan.2014.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **No Brasil, todo mundo é índio, exceto quem não é**. Instituto Sócio Ambiental. 2006. Disponível em: <[http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB\\_institucional/No\\_Brasil\\_todo\\_mundo\\_%C3%A9\\_%C3%ADndio.pdf](http://pib.socioambiental.org/files/file/PIB_institucional/No_Brasil_todo_mundo_%C3%A9_%C3%ADndio.pdf)> Acesso em: 24 Jan. 2014.

\_\_\_\_\_. O mármore e a murta: sobre a inconstância da alma selvagem. in: \_\_\_\_\_. **A inconstância da alma selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002, p. 181-264.

WEBER, Max. "Bureaucracy". In: \_\_\_\_\_. **Economy and Society**. Volume II. Berkeley: University of California Press, 1978.

WISNIK, José Miguel. Macunaíma e seu outro. In: \_\_\_\_\_. **Veneno remédio: o futebol e o Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras, 2008, p. 275-292.

