

Revista
ethne

V.1 N.2 - Anno 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

M.a Natasha Sophie Pereira, Universidade Evangélica de Goiás -
UniEVANGÉLICA.

Esp. 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)

M.e Hugo de Andrade Silvestre (Universidade Evangélica de Goiás)

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

Dr. Ricardo Lopes Dias (Universidade Presbiteriana Mackenzie)

M.e Thiago Cesário (Universidade Estadual do Rio de Janeiro)

M.a Fabrícia Borges de Freitas Araújo (Universidade Evangélica de Goiás)

M.a Maria Clemência Pinheiro de Lima Ferreira (Universidade Evangélica de Goiás)

Dr. Danilo Costa e Silva (Universidade Federal de Goiás)

M.e André Oliveira de Souza

**Imagem da capa:* imagem de uso aberto disponível no site: www.canva.com como sugestão para o tema da diversidade cultural.



EDITORIAL

Diante de todos os desafios enfrentados no mundo contemporâneo, as relações sociais em meio a diversidade sociocultural continuamente estarão na pauta da discussão científica. O desenvolvimento de pesquisas que focalizem contextos de interculturalidade pode abrir caminhos de mediações entre diferentes saberes, garantia de direitos, visibilidade de grupos e indivíduos com outras lógicas culturais.

Nesse sentido, o fomento de espaços de discussão e formação acadêmica que suscitem tais questões podem ser instrumentos importantes para alcançar tal objetivo. Foi pensando nisso que em 2010 a Universidade Evangélica de Goiás criou a Pós-Graduação Lato Sensu em Antropologia Intercultural, oportunizando interessados com atuação em projetos no contexto amazônico, bem como em outras partes do Brasil e até o exterior que envolvem relações entre culturas.

Estando o curso em sua sexta turma e já tendo formado mais de 100 especialistas na área, muitas pesquisas foram realizadas e apresentadas como Trabalho de Conclusão de Curso. Então veio a iniciativa de reunir alguns trabalhos nessa edição da revista, que nasce dentro desse movimento antropológico da referida instituição. Nesse sentido, foram selecionados oito artigos da terceira turma que ocorreu entre 2015 e 2016, estando evidentemente contextualizadas a este período, o que não impede sua relevância e atualização dos debates propostos.

No primeiro artigo, de Selma Azevedo, o leitor encontrar uma discussão sobre os desafios culturais da garantia do direito à educação escolar indígena, com todas as suas prerrogativas. O diálogo entre dois universos culturais, a saber o não indígena e o de cada etnia específica é uma questão que demanda intencionalidade, sensibilidade, respeito a outros saberes.

No artigo de Jussiana Dourado, a discussão é o direito a uma educação diferenciada não somente aos indígenas, mas a todas as populações ribeirinhas amazônicas, haja visto suas particularidades culturais. Tendo sido despertada por sua experiência *in loco* no Amazonas, reúne autores para discutir questões como educação e culturas, alfabetização e letramento em contextos amazônicos.

Iraquitã Carvalho, por sua vez, propõe uma reflexão sobre o caráter relacional e afetivo da educação em contextos de interculturalidade. O necessário diálogo requer, além de habilidades e competências pedagógicas, um envolvimento e empatia no processo de



transmissão de conhecimentos, especialmente no que tange a valorização dos sujeitos envolvidos, viabilizando trocas que se dão num ambiente de abertura ao outro.

Em seguida, Ademir Menezes apresenta o resultado de uma pesquisa sobre o processo de urbanização indígena em Manaus, as causas, o processo histórico, bem como a dinâmica de mobilidade e agrupamentos. Sendo a capital do Estado brasileiro com maior concentração de grupos indígenas, torna-se oportuno conhecer as ideias deste texto com uma contundente revisão de literatura sobre o assunto em questão.

Dando continuidade, há o texto de Marcos Lima sobre a migração haitiana em Manaus que movimentou e despertou muita curiosidade na população manauara. Discute, entre outras coisas, como ocorre o processo de contextualização identitária dos migrantes e demais desafios enfrentados.

Focando um pouco mais na dimensão religiosa está o texto de Raquel Celícia e Magno Borborema sobre o pluralismo religioso encontrada comumente em comunidades ribeirinhas amazônicas. Motivados pela experiência que tiveram trabalhando nesse contexto, apresentam uma revisão de literatura que ajuda a elucidar esse fenômeno.

Donária Souza e Eduardo Magrin levantam a importante questão da insustentabilidade socioambiental a partir da literatura disponível. Tema sempre em alta na academia, mencionam a relevância da antropologia do consumo para entender a crise ambiental que esta geração enfrenta.

Por fim, João Vargas apresenta um texto discutindo as relações de poder entre colonos e escravos no período colonial do Brasil, a partir do aporte teórico de Foucault, Bourdieu, Certeau, Bastide e outros. A ideia é entender as estratégias de sobrevivência utilizadas pelos negros, atualizando historicamente seus saberes e histórias.

Desejo a todos uma leitura que desperte o interesse, o respeito e a compreensão de outras formas de pensar. A diversidade deve ser abordada como fonte de muitas possibilidades, conexões, desconstruções.

O Editor¹

¹ Marcos Flávio Portela Veras, Doutor em Antropologia Social. Universidade Evangélica de Goiás, UniEVANGÉLICA. E-mail: marcos.veras@unievangelica.edu.br.



EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E O DESAFIO DA INTERCULTURALIDADE

Selma Azevedo Gonçalves¹

RESUMO: O artigo apresenta uma revisão de literatura relacionando os grupos indígenas e a educação escolar. Tendo como premissa a reivindicação dos indígenas por escola em suas aldeias, mas sendo viabilizados por uma proposta pedagógica não indígena que não contempla a perspectiva intercultural que é um direito outorgado a eles. Admitindo que a história da educação escolar indígena por muito tempo foi marcada pela negação da identidade, violação de suas culturas e pelo extermínio etnolinguístico. A escola colonial contribuiu para a dizimação física, e em alguns casos, também cultural dos grupos indígenas. Esta postura se estendeu até 1988 com a Constituição Federal, que estabeleceu o reconhecimento de suas organizações sociais, de seus costumes, de suas línguas, crenças e tradições. E hoje após cinco séculos de contato e dominação, os indígenas decidiram apropriar-se do conhecimento dos não indígenas, mudando assim, a função da escola tornando-a um canal de acesso aos conhecimentos, e tecnologias do mundo moderno. Para isso, trabalho a diferenciação entre a educação indígena e educação escolar indígena. Depois apresento a educação escolar como um direito e posteriormente discuto a perspectiva intercultural como proposta, e por fim, trago uma reflexão a respeito da escola na aldeia.

PALAVRAS-CHAVE: Educação escolar indígena; Interculturalidade; Escola.

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND THE CHALLENGE OF INTERCULTURALITY

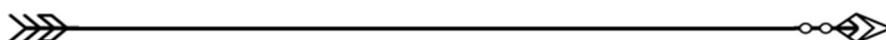
ABSTRACT: This article introduces a literature review putting in relation the Brazilian indigenous group and schooling. Based on the indigenous claims for schools in their territories, but whose curriculum being offered is for non-indigenous peoples, we discuss the intercultural perspective which is a civil right guaranteed for them. For a long time, the history of the indigenous education was marked by the negation of their identity, cultural violation, and ethnolinguistic extermination. The colonial schools contributed to the physical, and in some cases, cultural decimation as well. But it ended in 1988 when the Brazilian Federal Constitution acknowledged the indigenous social organization, customs, languages, belief and tradition. After five centuries of contact and domination, the indigenous people have decided nowadays of appropriating the non-indigenous knowledge. The school has become a channel for the appropriation of this knowledge and modern technology. Based on this, this article presents the differentiation between the Brazilian indigenous and non-indigenous education. Afterwards, we show the schooling for the indigenous peoples as a right constitutionally guaranteed. In reference to that, we discuss the intercultural perspective on this and lastly, I share a reflection about the role of the school in the indigenous territory.

KEYWORDS: Indigenous schooling; interculturality; education.

INTRODUÇÃO

Esse artigo consiste numa revisão de literatura sobre o desafio da interculturalidade na garantia de uma educação diferenciada para os grupos indígenas. O mesmo visa

¹ Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: selma.rik@hotmail.com

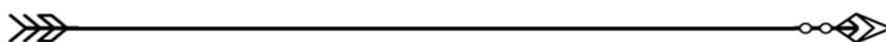


fundamentar teoricamente um futuro projeto de mestrado que pretendo desenvolver. Para tanto, parto de duas premissas: a primeira com base em Luciano (2011), quando afirma que após séculos de contato e dominação colonial, os povos indígenas decidiram apropriar-se dos conhecimentos, bens e serviços do mundo global moderno para tentar resolver ou ao menos amenizar os problemas que enfrentam desde o período colonial. Portanto, nesse sentido a escola foi escolhida como um dos principais meios para a apropriação do conhecimento e os modos de vida dos não indígenas.

A educação escolar está presente entre os indígenas brasileiros desde o século XVI, estando pautada na catequese, “civilização” e integração desses povos à sociedade nacional. Sua história foi marcada pela negação da identidade, violação de suas culturas e até mesmo pelo extermínio etnolinguístico. Nesse contexto, a escola serviu para os colonizadores de instrumento de imposição de valores alheios aos dos povos indígenas e negação de identidades e culturas diferenciadas (BRASIL, 1999).

Esta postura, com respeito aos indígenas, estendeu-se, do ponto de vista legal até 1988 com a Constituição Federal, que estabeleceu, através do artigo 231, o reconhecimento de sua organização social, de seus costumes, de suas línguas, crenças e tradições, bem como, os direitos sobre as terras que originalmente ocupam. Em 1991, foi passada a responsabilidade ao Ministério da Educação que assumiu a educação após o decreto presidencial 26/91 e criou políticas educacionais para os indígenas, as quais asseguram o direito a uma educação diferenciada e de qualidade sem que eles precisem negar suas especificidades culturais e identidades, atendendo os preceitos estabelecidos pela Constituição de 1988, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e no Plano Nacional de Educação.

As Leis de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) 9.394/96 estabeleceu enfaticamente a diferenciação entre as escolas indígenas e as demais escolas do sistema, considerando a diversidade cultural, a língua materna e a interculturalidade. O Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas (RCNEI) é um parâmetro que deve ser consultado, estudado e avaliado quando se pensar na implementação da educação escolar indígena. Essa obra visa nortear uma educação indígena específica diferenciada e intercultural. Com respeito às disciplinas, são apresentadas ideias básicas e sugestões de trabalho em uma perspectiva interdisciplinar para todos os ciclos das escolas indígenas do Ensino Fundamental. Por isso, o documento deveria auxiliar o trabalho diário das Secretarias



e dos professores indígenas e não indígenas nas aldeias, o que infelizmente não ocorre na maioria das escolas indígenas.

Houve avanços significativos no que se refere à legislação que regula e assegura os direitos educacionais dos povos indígenas. As leis são bastante favoráveis quanto ao reconhecimento das necessidades de uma educação específica e diferenciada, intercultural e bilíngue, porém há enormes conflitos e contradições na aplicabilidade dessas bases conceituais. Há um distanciamento entre o que seria o ideal e que é o real, portanto precisa ser superado urgentemente com novas abordagens.

Nesse contexto apresento a segunda premissa, que assim como Candau (2011), entendo que não há educação que não esteja imersa nos processos culturais do contexto em que se situa. Neste sentido, não é possível conceber uma experiência pedagógica “desculturalizada”, ou seja, desvinculada totalmente das questões culturais da sociedade. Existe sim, uma relação intrínseca entre educação e cultura(s). Por isso, a “a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternos à sociedade hegemônica” (p. 45). Embora a noção de assimilação esteja superada desde que a antropologia passou a tratar a cultura como um processo dinâmico e se que se atualiza e se transforma, ao invés de se perder (LARAIA, 1986), é válido refletirmos com Candau, para quem a educação Intercultural surge em um contexto de educação formal escolar a qual é caracterizada pela “violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas” (CANDAUI, 2012, p.120), isso não somente no Brasil.

A educação indígena está em um momento de reavaliar e reinterpretar o que fomos e o que pretendemos ser após as conquistas e os novos desafios. Segundo Valentini (2010, p.57), “Se novos problemas têm sido colocados para as comunidades indígenas, estes, em princípio, correspondem a uma reversão de uma ‘escola para os indígenas’ em uma ‘escola dos indígenas’, as práticas precisam ser analisadas”.

É possível observar transformações na vida social com o tempo, situações que levam a reorganizações diárias tanto em nossa sociedade como na indígena. Uma reflexão a respeito pode nos levar ao entendimento de certas posturas, comportamentos, considerando que já atuo nesse campo educacional. Estou ciente do grande desafio de promover uma educação intercultural com perspectiva crítica emancipatória que respeita os direitos da comunidade e articula questões relativas à igualdade e à diferença. Entendo que para



alcançarmos um conhecimento desejado sobre educação escolar indígena, precisamos saber a importância dessa educação diferenciada principalmente com vistas ao fortalecimento da identidade para esses povos.

Para tanto, apresento uma revisão de literatura do que está sendo produzido pela comunidade acadêmica a respeito da educação escolar indígena e a perspectiva intercultural. Com isso a ideia é compreender o significado da educação escolar para os grupos indígenas, os respectivos impactos na vida individual e coletiva dos indígenas, inclusive as diferentes reações e modos de percepção e interação com o mundo da instituição escolar e os conhecimentos e valores trabalhados por ela.

No primeiro momento faço a diferenciação entre os termos educação indígena e a educação escolar indígena, por serem distintas. Segundo, discuto a educação escolar como um direito adquirido pela comunidade indígena, porém como uma perspectiva diferente do que fora antes aplicada. Terceiro apresento a perspectiva intercultural como uma estratégia de melhorando da educação escolar na aldeia. E por fim, uma reflexão sobre a escola na aldeia, uma dimensão necessária, porém inviável como se apresenta atualmente.

EDUCAÇÃO INDÍGENA E EDUCAÇÃO ESCOLAR

Entendo ser necessário fazermos uma reflexão prévia sobre a educação indígena. Tendo como base o Conselho Nacional de Educação, precisamos distinguir dois termos: Educação indígena e Educação escolar indígena. Conforme o Conselho Nacional de Educação parecer nº14/99 a educação indígena é o processo pelo qual os membros de cada sociedade internalizam o modo próprio e particular de garantir sua sobrevivência. A cultura indígena é aprendida e ensinada pela socialização integrante. O processo de colonização vivido pelos indígenas no Brasil foi amplamente marcado por situações de violência física e violação à sua cultura, que resultou no desaparecimento de inúmeros grupos étnicos. Mas mesmo diante da trágica prática colonizadora, os povos indígenas resistiram permanecendo até os dias atuais com sua diversidade nas formas de vida, tecida na trajetória de cada grupo como mostra o trecho a seguir:

Vista como processo, a educação indígena designa a maneira pela qual os membros de uma dada sociedade socializam as novas gerações, objetivando a continuidade de valores e instituições consideradas fundamentais. Designa o processo pelo qual se forma o tipo de homem e de mulher que, segundo os ideais de cada sociedade, correspondente à verdadeira expressão da natureza humana, envolvendo todos os passos e



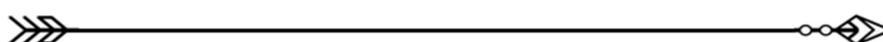
conhecimentos necessários a construção de indivíduos plenos nestas sociedades (BRASIL, CNE/CEB nº14, 1999, p.3).

Esse processo é vivido conjuntamente pelos membros de cada grupo. Não havendo instituição especializada para educação, pode-se dizer que o indivíduo é educado, mas que ele se educa através do convívio com os outros. Todo esse processo de transmissão/apreensão do saber acontece durante o desenrolar de um trabalho, de uma atividade, de um ritual, da narrativa de uma história, dentre outros contextos de interação sociocultural. Nesse sentido Meliá (1981, p.10) respalda essa ideia dizendo: “Educa-se pela vida, aprende-se vivendo, participando”.

Segundo Silva (1981) as sociedades indígenas constroem-se a partir de relações entre os homens e seu ambiente. Isso inclui sistemas sociais de classificação e avaliação das relações entre os homens; seu conteúdo revela as noções básicas das quais se constitui a visão de mundo e a identidade própria de cada grupo. Sua educação atinge igualmente a todos, e seus conhecimentos essenciais à sobrevivência e bem-estar são socializados. Certamente, tal educação é diferente da escolar é menos parcial e de interesse da comunidade toda. Meliá (1979) define a educação indígena como um processo específico, distinto do que normalmente se entende por educação do tipo escolar, dando a ela outras definições. Mas educação vista como processo precisa ser pensado como a maneira pela qual os membros de uma determinada sociedade socializam com as novas gerações seus conhecimentos, costumes, crenças, etc., a fim de, dar continuidade aos valores e instituições consideradas fundamentais.

A educação indígena atinge igualmente a todos, atuando sobre os indivíduos de forma a conservar sua cultura e os saberes são acessíveis a todos. Por isso, a cultura indígena está mais próxima da noção de educação, enquanto processo global (MELIÁ, 1979). Para Freire (2005), três valores norteavam a educação indígena antes da chegada dos colonizadores: os valores da tradição oral, onde os saberes da sociedade eram capazes de orientar suas ações e decisões; o valor da ação, os adultos envolviam crianças e adolescentes em suas atividades, aprendiam fazendo; e finalmente, o valor do exemplo, dado pelas pessoas adultas mais velhas cujo comportamento tinha que refletir o conteúdo prático das tradições e o sentido exemplar do legado dos antepassados.

Autores como Fernandes (1989) e Meliá (1979) resumem a educação indígena dizendo que, esses povos assumem responsabilidade pela educação de forma coletiva



possuindo seus espaços e tempos educativos próprios, nos quais estão o indivíduo, a família e a comunidade. Ela acontece em processos ao longo da vida, nos quais a pessoa está sempre aprendendo. É viva e exemplar, aprende-se pela participação na vida, observando e agindo. Finaliza o pensamento afirmando que o fundamento dela é a tradição e a memória coletiva e para que as novas gerações aprendam, elas são estimuladas a participar, inseridas em grupos, assumindo responsabilidades, realizando trabalhos e participando das ações cotidianas.

Em contrapartida, temos a educação escolar indígena que, em sua proposta de colonização, contribuiu para a dizimação física e, em alguns casos, cultural dos povos indígenas, devido aos ideais de imposição e dominação dos colonizadores. A escola neste momento entrou como um instrumento de imposição de valores alheios aos dos grupos indígenas, negando suas identidades e diferenças culturais (CNE, 14/99, p. 9).

De acordo com o Conselho Nacional de Educação (CNE), no Brasil a educação escolar indígena apresentou-se em três momentos distintos. O primeiro momento ocorre no período colonial marcado pela chegada dos jesuítas ao território brasileiro em Março de 1549. Pode-se reconhecer esse momento como o período mais extenso, pois se estendeu até o ano de 1759. Logo após a chegada dos Jesuítas (Companhia de Jesus) ao território brasileiro, edificaram a primeira escola elementar em Salvador.

A escola colonial surge como um instrumento de catequização, no qual um dos seus objetivos era “educar os indígenas para a civilização”. Não havia uma formação específica para que um padre se tornasse professor. “Bastava ler e escrever”, mas principalmente conhecer as Sagradas Escrituras, já que a escola era quase um sinônimo de sacristia, e estudar significava se tornar um bom cristão. Além de orientá-los ao trabalho agrícola, garantindo aos jesuítas uma de suas fontes de renda. Os Jesuítas organizaram aldeamentos para afastar os indígenas dos interesses dos colonizadores e criaram as missões. Porém, essas missões e aldeamentos contribuíram terminantemente para facilitar a captura de várias populações pelos colonos, que conseguiam, na maioria das vezes, capturar aldeias inteiras. Isso significou, em alguns casos, a destruição de suas formas de organização social, das regras de parentesco e do xamanismo pondo em xeque a veracidade de suas instituições milenares.

O segundo momento da educação escolar indígena se dar em 1910 com a criação do Serviço de Proteção ao Índio – (SPI). Através dessa instituição, o Estado assume a tutela e a proteção dos índios. Em cada reserva indígena foi implantado um posto da SPI para



impor o modelo ideológico do Estado, isto é, o modelo integrador, assimilativo, cujo objetivo era incorporar os indígenas à sociedade nacional afim de que, eles abandonassem suas práticas socioculturais milenares e desaparecessem enquanto povos originários. Muitas ordens religiosas permaneceram entre os povos indígenas no século XX mesmo com a presença do Estado, em muitos casos, selaram-se acordos com o governo republicano possibilitando a permanência dessas ordens na educação escolar indígena, embora com outros parâmetros de atuação.

Em 1967, foi criada a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) em substituição ao SPI, devido à arbitrariedade dos funcionários deste órgão, o que causou uma crise chegando a sua extinção pela Lei nº 5.371 em 05 de Dezembro de 1967. A mudança do órgão tutelar foi apenas na nomenclatura, pois as políticas de assistência permaneceram (FERNANDES, 2010). A educação escolar indígena continuava promovendo a aculturação baseada na integração dos indígenas à sociedade nacional. O ensino priorizava a formação de produtores rurais voltados ao mercado rural. Como resultado daquele modelo de ensino/aprendizagem, as crianças indígenas tinham baixo aproveitamento nas aulas, já que tratava de um modelo totalmente alheio e descontextualizado de suas práticas cotidianas.

Fernandes (2010) ainda ressalta que, em 1970, a FUNAI trouxe pequenas mudanças nas práticas escolares nas quais destaca a atuação do Summer Institute of Linguistics – SIL, hoje Associação Internacional de linguística. Baseado no convênio feito com o Estado brasileiro levou para as áreas indígenas linguístas estrangeiros, muitos deles ligados às missões religiosas para implantar a escrita ortográfica na língua desses povos e empreender treinamento de monitores indígenas. De acordo com D’Angelis (2012), foram disseminadas escolas em aldeias de todo o Brasil e implementaram-se os primeiros programas chamados de “educação bilíngue” e criou-se o cargo de monitor indígena. Consequentemente, reforçaram-se as iniciativas missionárias (de todos os matizes) que, igualmente, difundiram ensino escolar nas aldeias.

Enfim, o terceiro momento se inicia quando a responsabilidade pela educação escolar indígena é transferida para o Ministério da Educação – MEC, isso no ano de 1991. Com o Decreto Presidencial 26/91, retira-se da FUNAI a incumbência exclusiva de conduzir os processos da educação escolar. Naquele momento, através da portaria interministerial



nº559/91, o MEC assume, em articulação com as secretarias estaduais e municipais de educação, a responsabilidade pela educação escolar indígena.

A partir de então, paradigmas são quebrados, a concepção de educação escolar indígena muda do caráter integracionista para o princípio do reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística desses povos. Diante disso, pode-se observar que a mudança do SPI para FUNAI desencadeou uma nova concepção de ensino/aprendizagem nas escolas indígenas como a formação de monitores indígenas, o ensino na língua materna, a elaboração de material didático. O quadro mudou hoje a educação escolar é um direito conferido a eles, porém com suas especificidades para atender suas necessidades, é o que apresento a seguir.

EDUCAÇÃO ESCOLAR COMO DIREITO

Na história do Brasil, durante muito tempo os povos indígenas foram vistos apenas como povos “conquistados e colonizados” e conseqüentemente não lhes atribuíram direitos. O seu reconhecimento como cidadãos com direito a uma educação focalizada na cultura, no direito linguístico e nos processos próprios de aprendizagem é uma construção recente em nossa legislação. É definido em 1988 pela Constituição Federal – CF o direito de todos à educação, como um dever do Estado e da família. Constitucionalmente, o direito à educação está expresso na Carta Magna nos artigos 210 §2 e artigos 215, 231, 232, pois, asseguram aos indígenas sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e, os direitos sobre as terras que originalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens.

A Constituição de 1988 significou um grande avanço para os indígenas devido à ruptura com a postura integracionista, sendo reconhecidos não mais como categoria e espécie em extinção, mas sim como povos com direito às suas diferenças culturais, à terra, à reprodução física e cultural. Com desdobramento da Constituição vieram várias leis.

Em 1991, as escolas indígenas ainda estavam vinculadas à FUNAI e ao Ministério do Interior, mas com o Decreto Presidencial nº26, passou-se a responsabilidade ao Ministério da Educação, às Secretarias de Educação dos Estados e Municípios, como ressaltam os dois artigos que seguem:



Art. 1º Fica atribuída ao Ministério da Educação a competência para coordenar ações referentes à educação indígena, em todos os níveis e modalidades de ensino, ouvida a FUNAI.

Art. 2º As ações previstas no Art. 1º serão desenvolvidas pelas Secretarias de Educação dos Estados e Municípios em consonância com as Secretarias Nacionais de Educação do Ministério da Educação (BRASIL, Decreto 26/91).

Em 1991, através da Portaria Interministerial 559/91, estabelecem-se condições para a regulamentação das “Escolas indígenas” e a criação de núcleos de educação indígenas – NEIs. Definindo-se como prioridade a formação contínua de professores indígenas, estabelecendo condições para que as escolas indígenas fossem reconhecidas no que tange aos calendários, metodologias, materiais didáticos adequados à realidade sociocultural de cada comunidade indígena. Em 1993 o MEC, através da Portaria Interministerial nº 559/93, estabelece as “Diretrizes para a Política Nacional de Educação Escolar Indígena” que são comuns às diretrizes do Decreto Presidencial nº559/91, mais os princípios organizadores da prática pedagógica, que são: a especificidade, a diferença, a interculturalidade, o uso das línguas maternas e a globalidade do processo de aprendizagem.

A Educação Escolar Indígena foi instituída em 1996, pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9.394. O artigo 32 da LDB estabelece explicitamente que o ensino fundamental será ministrado em Língua Portuguesa, mas assegura às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e seus processos próprios de aprendizagem em consonância com o art. 210 da CF/88. Entretanto, a LDB 9394/96 foi além em seus artigos 78 e 79 que determina como dever do Estado oferecer aos indígenas uma educação escolar bilíngue e intercultural com currículo, projeto pedagógico, material didático e formação específica de professores. Com tais determinações, fica subentendido que a escola indígena terá um tratamento diferenciado.

Em 1998, para instituir uma educação diferenciada, determinada pela CF, elaborase o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas – (RCNEI). Elaborado por representantes indígenas, especialistas da educação, antropólogos, professores indígenas e técnicos das Secretarias de Educação na implementação o projeto pedagógico e do currículo das escolas indígenas (BERGAMASCHI & MEDEIROS, 2010), o RCNEI foi elaborado



para diminuir a distância entre o discurso legal e as ações postas em prática nas salas de aula nas escolas indígenas.

Em Janeiro de 2001, foi promulgado o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei 10.172, com diretrizes e metas para uma década. Nele, está um capítulo destinado especificamente à Educação Escolar Indígena com metas e objetivos. E também, determinou a instituição do magistério indígena, o estabelecimento de infraestrutura adequada e a criação de material didático específicos, entre outros pontos. Sendo assim, a partir das leis consolidadas, e da política educacional apresentada pela RCNEI que oferece orientações e subsídios para educação escolar indígena que atendam os anseios e interesses da comunidade indígena, espera-se que as escolas indígenas se constituem como: intercultural, bilíngue diferenciada, específica e comunitária para atender os estudantes e garantir avanços desses alunos nos ensinos médio e superior. No próximo tópico será discutida uma dessas características tratadas no RCNEI.

A PERSPECTIVA INTERCULTURAL

Em reforço à legislação educacional disposta na Constituição Federal de 1988, a LDB Lei nº 9.394/96 incentivou o desenvolvimento de uma educação intercultural com a finalidade de proporcionar às comunidades indígenas seu reconhecimento diante das demais sociedades indígenas e não indígena. Para Candau (2012), a educação Intercultural surge então em um contexto de educação formal escolar a qual é caracterizada pela “violência etnocêntrica explícita de imposição da cultura hegemônica sobre as populações indígenas”, isso não somente no Brasil. Neste sentido, “a interculturalidade é assumida como estratégia para favorecer a coesão social, assimilando os grupos socioculturais subalternos à sociedade hegemônica” (p.127).

Oliveira (2011) elucida que o multiculturalismo nos anos 1990, essencialmente em função da política pluralista cultural do ensino fundamental é evidenciado por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais, direcionando a educação para a diversidade cultural e étnica, gênero e classe. Mas não esquecendo que a questão da diversidade cultural já vinha sendo problematizada pelos movimentos de educação popular a opressão social, alienação cultural. E mais, percebe que a educação popular de Paulo Freire faz parte dessa construção da gênese histórica da interculturalidade na educação brasileira sendo que, ela apresenta tais características apontadas por Catharine Walsh (2009):



Problematiza a estrutura social vigente evidenciando as relações de poder; tem como ponto de partida as pessoas que sofrem um histórico processo de submissão e subalternização; preocupa-se com práticas de desumanização e exclusão que privilegiam uns sobre outros, naturalizam a diferença e ocultam a desigualdade social e tem suas raízes nas discussões políticas postas pelos movimentos sociais (WALSH *apud* OLIVEIRA, 2011, p.37).

Para mostrar diferenciação na perspectiva intercultural na educação Candau (2011, p. 18-19) apresenta características específicas dela. A primeira ela considera básica, “é a promoção deliberada da inter-relação entre diferentes grupos culturais presentes em uma determinada sociedade”. Tal postura confronta todas as visões diferencialistas que favorecem processos de afirmação de identidades culturais específicas.

A segunda concebe as culturas em contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução, porém com raízes, sendo elas históricas e dinâmicas. As pessoas não são fixadas ou engessadas em determinado padrão cultural. Terceira, constitui-se pela afirmação de que nas sociedades em que vivemos os processos de hibridação cultural são intensos e mobilizadores da construção de identidades abertas, que estão em contínua construção, o que sugere que elas não são “puras”. A última característica é a não desvinculação das questões da diferença e desigualdade presentes tanto no plano mundial quanto em cada sociedade. Esta relação é complexa e com diferentes configurações em cada realidade.

Candau (2011, p. 22) ainda defende uma perspectiva intercultural que “quer promover uma educação para o reconhecimento do ‘outro’, para o diálogo entre os diferentes grupos sociais e culturais”, que enfrenta conflitos provocados pela assimetria de poder entre os diferentes grupos socioculturais. Por isso, a importância da criação do RCNEI que ao tratar das escolas reconhece que seus espaços devem ser espaços interculturais onde se enfrentam, constroem conhecimentos e estratégias sociais na situação de contato interétnico, sendo conceituadas escolas fronteiras .

A interculturalidade considera a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola deve trabalhar com os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso a conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com



isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades. (BRASIL, 2007, p. 21)

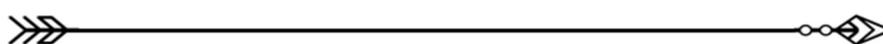
Candau (2011) afirma que ao longo de sua caminhada de pesquisa vinha tentando identificar e assim enumerar os desafios que se enfrenta quanto se quis promover uma educação intercultural na perspectiva crítica e emancipatória estruturada na afirmação dos direitos humanos articulando questões relativas à igualdade e a diferença. Portanto, seria oportuno mencionar alguns núcleos que consideram fundamentais e que estão associados às características acima apresentadas.

O primeiro núcleo é a necessidade de desconstrução. Na promoção de uma educação intercultural é necessário penetrar no universo de preconceitos e discriminação que impregna muitas vezes com caráter difuso, fluido e sutil todas as relações sociais que configuram os contextos em que vivemos. E confrontar o caráter monocultural e etnocêntrico que explicitamente estão presentes na escola, desestabilizando a universalização do conhecimento, valores e práticas que outrora modelam as ações educativas.

O segundo núcleo é a articulação entre a igualdade e diferença no nível de políticas educacionais como práticas pedagógicas. O princípio propõe o reconhecimento e valorização das diferenças culturais, dos diversos saberes e práticas, e a afirmação de sua relação com o direito a educação de todos/as. O objetivo é garantir aos diferentes sujeitos socioculturais seus reconhecimentos, sendo que nesse encontro a igualdade explicita a diferença que assumidas, rompem assim com o caráter monocultural da cultura escolar.

O terceiro núcleo seria o resgate do processo de construção das identidades em construção, tanto no nível pessoal como coletivo. Isso inclui um aspecto fundamental que são as histórias de vida e de construção de diferentes comunidades socioculturais. É importante que o agir seja dentro de um conceito dinâmico e histórico de cultura, capaz de integrar as raízes históricas e as novas configurações, fugindo da visão das culturas como universos fechados, e da busca do puro, genuíno, autêntico, e um dado que não está em contínuo movimento. E também envolve os diferentes saberes, conhecimentos e práticas dos diferentes grupos culturais.

O último e não menos importante, considerado o eixo fundamental dessa perspectiva, que é promover experiências de interação sistemática com os 'outros'. É



necessária a experiência com os diferentes modos de viver e expressar-se. A escola deve desenvolver projetos que suponham uma dinâmica sistemática de diálogo e construção conjunta entre diferentes pessoas e/ou grupos de diversas origens sócias, étnicas, religiosas, culturais, etc. Sendo assim, as instituições educativas romperiam com a tendência a exclusão nela presente, e isso, supõe um grande desafio para a educação, pois significa uma reconstrução na dinâmica educacional. Esses são os desafios enumerados pela autora (CANDAU, 2011).

Na perspectiva da educação intercultural, a escola indígena assume uma tarefa complexa e desafiante de intermediadora na relação com a sociedade majoritária. Por conta disso, o RCNEI orienta que a escola deve reconhecer e manter a diversidade cultural, linguística e promover a comunicação entre as experiências socioculturais, linguísticas e históricas e não considerar uma cultura superior a outra; intermediar e estimular o entendimento e o respeito entre sujeitos com identidades étnicas diversificadas.

Diante do que foi falado a respeito da interculturalidade entendo que ela é uma estratégia ética, política e epistemológica, sendo fundamental nos processos educativos. Isso se deve por promover o reconhecimento de diversos saberes, o diálogo entre diferentes conhecimentos, por combater as diferentes formas de desumanização e principalmente por estimular a construção de identidades culturais e a inclusão de pessoas e grupos étnicos. Por isso, a perspectiva intercultural no âmbito educativo não pode ser reduzida em uma simples inserção de alguns temas nos currículos e no calendário escolar. Estamos tratando uma perspectiva crítica, que é hoje considerada por vários autores a que melhor responde à problemática atual não apenas do Brasil como em toda a América Latina. Mas o que os indígenas esperam da escola? Como ela tem chegado à aldeia? Vou, a partir desse momento, fazer essa discussão.

UMA REFLEXÃO SOBRE A ESCOLA NA ALDEIA

Partindo do pressuposto de Luciano (2011), os povos indígenas após séculos de contato e dominação colonial, decidiram apropriar-se dos conhecimentos, bens e serviços do mundo global moderno. A vida moderna almejada é aquela resultante dos benefícios, das técnicas e das tecnologias disponíveis e acessíveis no mundo de hoje. Com isso, a escola para os povos indígenas tornou-se um instrumento para garantir acesso ao mundo desejável. Mas isso não implica em substituição ou desvalorização dos conhecimentos tradicionais. A



questão não é mais se querem escola, mas como essa escola deve ser para atender a demanda. A escolha já foi feita, a escola será um dos principais meios para a apropriação do conhecimento e os modos de vida dos não indígenas.

Chamo atenção sobre um dos pressupostos de Luciano (2011, p.40) e considero propício para uma reflexão:

(...) tanto a escola colonizadora tradicional, quanto a chamada escola indígena própria experimentada até hoje não tem conseguido responder satisfatoriamente a essa nova realidade. A escola colonizadora buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas e a escola indígena diferenciada busca muitas vezes sufocar e diminuir a importância dos conhecimentos, das tecnologias, e dos valores do mundo moderno supervalorizando e ao mesmo tempo dando exclusividade ao mundo racional indígena ou buscou um meio termo apostando em uma escola híbrida, empobrecida, contraditória e ainda colonizadora.

Infelizmente, o quadro da educação escolar presente nas comunidades indígenas não é promissor. As escolas funcionam como modelos tradicionais de escolas rurais para índios. As práticas educativas para civilizar, integrar e educar índios atrasados, sem cultura e sem conhecimentos ainda perdura. Em muitas escolas os professores ministram suas aulas em português para alunos que não falam e não entendem o português, além de serem colocados lá sem qualquer tipo de orientação intercultural. Muitos desses professores chegam apenas com a boa vontade de ensinar. Isso gera alto nível de reprovação e desistência. Sem falar das condições de trabalho que são precárias.

A mudança de postura do Estado com relação aos povos indígenas resulta no reconhecimento do direito à diversidade étnica e cultural. Além disso, o artigo 232 reconhece os índios, as comunidades e as organizações indígenas como parte legítima para ingressar em juízo na defesa de direitos e interesses (...). No que tange à educação, a Constituição Federal de 1988, no artigo 210 define que, “serão fixados conteúdos mínimos para o ensino fundamental, de maneira a assegurar formação básica comum e respeito aos valores culturais e artísticos, nacionais e regionais.”

O artigo 215 determina que é função do Estado garantir a todos o pleno exercício dos direitos culturais, sendo que, o §1º atribui ao Estado a proteção das manifestações das culturas populares, indígenas e afrobrasileiras (FERNANDES, 2010, p.77). Dessa forma, esses dispositivos legais garantem uma escola com características específicas, mas será que de fato é isso que acontece? Esse questionamento que me norteará na pesquisa de campo de



um futuro projeto de mestrado em educação. Grizzi & Silva (1981) em um texto sobre a filosofia da educação reconhecem a dupla função da escola: revitalizar a cultura tradicional; e munir os indígenas de conhecimentos úteis ao seu trato com os brancos e a defesa de seus interesses. A escola precisa suprir as necessidades dessa comunidade, não apenas trazer novos símbolos, signos, conceitos e valores de mundo.

A interculturalidade é um desafio e uma proposta por considerar a diversidade cultural no processo de ensino e aprendizagem. A escola precisa trabalhar os valores, saberes tradicionais e práticas de cada comunidade e garantir o acesso à conhecimentos e tecnologias da sociedade nacional relevantes para o processo de interação e participação cidadã na sociedade nacional. Com isso, as atividades curriculares devem ser significativas e contextualizadas às experiências dos educandos e de suas comunidades.

As escolas indígenas se propõem serem espaços interculturais, onde se debatem e se constroem conhecimentos e estratégias sociais sobre a situação de contato interétnico, podem ser conceituadas como escolas de fronteira. A educação escolar não pode atuar mais como negadora da diversidade humana. Centrada em um modelo cultural único e na necessidade de colocar o controle nas mãos do diferente, é necessário abandonar a prática pedagógica única e centralizadora.

É necessário pensar sobre a importância dessa educação para os indígenas, principalmente quanto surgir um confronto entre os saberes da comunidade indígena e os saberes escolares. Reconhecer e analisar os limites da escola indígena, principalmente pelo fato dela não se apossar da comunidade. Conforme afirma (MELIÁ *apud* SANTANA, p. 25) “a comunidade indígena, tanto em nível de povo como em nível de aldeia, tem uma racionalidade operante que temos que saber descobrir para que as novas ações pedagógicas possam praticá-las”. Fala-se muito em conquistas, mas observam-se práticas sem reflexão e autoritárias em muitas aldeias.

Documentos não faltam para assegurar e respaldar aos indígenas uma educação escolar de qualidade que valorize os saberes culturais do povo, uma educação que supra as necessidades dessas comunidades. Reforço a premissa: eles querem receber a educação escolar, desejam conhecer nossos saberes, nossos símbolos, signos, até mesmo como estratégia de sobrevivência e luta pelo seus direitos, pois como requerer algo de alguém se não conhecem?



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Essa pequena amostragem de estudos indica a emergência de novas perspectivas de compreensão da diversidade cultural e a identidade por serem questões importantes na reflexão sobre o papel da escola para a comunidade indígena nos dias atuais. Para além da compreensão emerge a relevância das propostas de educação intercultural para repensar esse papel na atualidade. O indígena pode almejar e alcançar os anseios e objetivos dos não indígenas como profissão, emprego, salários, qualidade de vida, dinheiro, e nem por isso deixará de ser índio, no sentido de manter seus modos próprios de vida de acordo com as tradições e valores culturais de seus ancestrais.

Esta aspiração pela educação não é apenas legítima, é um direito devido à parte intrínseca ao ser humano que é a busca pelo aperfeiçoamento dos modos e condições de vida. Mas vale a pena ressaltar da vida contemporânea para enfrentar as novas situações. Entretanto, é fundamentalmente necessário admitir a dificuldade de aferir o alcance dessa apropriação, seu limite e seu impacto, até mesmo prever se ela não conduzirá em longo prazo a uma homogeneização sociocultural econômica e política, sendo que é praticamente impossível definir de modo eficaz o que é útil e benéfico, para quem e em que sentido.

Nesse contexto, a educação escolar intercultural surge como um campo fértil em construção, propondo a articulação entre a teoria e a ação, o universalismo e o particularismo, o tradicional e o moderno, independente das várias correntes existentes no seu interior. Além disso, esse campo compreende territórios, culturas, ambientes e sujeitos os mais variados. Essa perspectiva resulta na interação, na qual ocorre um ajustamento de modos de vida que passa pela capacidade de adaptação e inovação nas formas de relacionamentos entre indivíduos e grupos indígenas e deste com a natureza. Além das diversas situações com processos rápidos de transformação imposto pelo mundo tecnológico e globalizado, com os quais os povos necessariamente têm que interagir inclusive se aproveitar dela. Entretanto essa interação não significa negar a tradição e valorizar a modernidade, mas articular as duas perspectivas.

Devo admitir que haja inúmeros obstáculos e fatores que limitam ou retardam o avanço prático dessas conquistas de direitos outorgados aos povos indígenas. A escola indígena na maneira como se encontra concebida não dar conta de trabalhar as questões da cultura, da língua, da identidade e dos conhecimentos tradicionais indígenas e ao mesmo



tempo os conhecimentos modernos e científicos. Encontramos baixa qualidade de ensino, que forja um novo indígena que, por um lado pouco conhece sua realidade e cultura indígena, em decorrência do processo de distanciamento gradativo em função da escola e, por outro lado, pouco domina a realidade e código da sociedade nacional e global. Isso é em função da organização do tempo, espaços e conteúdos importados ou espelhados da escola dos brancos, assim não é possível atender adequadamente as demandas e anseios das comunidades indígenas.

Observando a história da educação escolar indígena entendo que o modelo colonizador sempre buscou sufocar e negar as perspectivas indígenas em relação ao mundo novo que lhes foram apresentados. E infelizmente as escolas indígenas diferenciadas da mesma forma busca muitas vezes sufocar e diminuir a importância dos conhecimentos, da tecnologia, e dos valores do mundo moderno. Assim como Luciano (2011), admito que possivelmente o que limita o avanço prático das conquistas de direito dos povos indígenas sobre a educação seja a dificuldade de mudança cultural e de mentalidade dos dirigentes políticos, gestores e técnicos que atuam na formulação e execução das políticas públicas e o cumprimento das leis e normas, bem como a ausência de mudança e adequação na estrutura administrativa e burocrática que operam na implementação dessas políticas. Isso se deve infelizmente ainda à dificuldade e resistência de mudança de visão e prática colonialista e tutelar ainda vigente entre os dirigentes, gestores e técnicos da administração pública brasileira inclusive, indígena.

Por fim, após essas reflexões entendo que a escola indígena deve ser considerada um espaço intercultural baseado no diálogo entre saberes e não entre culturas ou entre sociedades. O desafio é como desenvolver esse diálogo. A escolarização indígena seja ela um objeto de desejo, um direito ou qualquer que seja a vertente política-pedagógica e ideológica tornou-se uma necessidade dos povos indígenas. Eles não renunciam ao acesso a ela, pois lutaram e lutam para que seu acesso seja um direito na prática.

REFERÊNCIAS

BARROS, Maria Cândido Drumond Mendes. Educação Bilíngue, Linguística e Missionários. In: **Em Aberto**. Brasília, ano 14, n.63, jul./set. 1994. Disponível em: <file:///C:/Users/Usuario/Downloads/1974-2034-1-PB.pdf>. Acesso em: 15 mar. 2016.



BERGAMASCHI, Maria Aparecida; MEDEIROS, Juliana Schneider. História, memória e tradição na educação escolar indígena: o caso de uma escola Kaingang. In: **Revista Brasileira de História**. São Paulo, v. 30, n° 60, 2010, p. 55-75. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rbh/v30n60/a04v3060.pdf>. Acesso em: 17 jan. 2013.

BRASIL. **Educação Escolar Indígena**. MEC/SECAD. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso 20 ago. 2012.

_____. CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO/Câmara de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. Parecer nº 14, aprovado em setembro de 1999.

_____. CONSTITUIÇÃO DA REPÚBLICA FEDERATIVA DO BRASIL DE 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.com>. Acesso em 20 de Set de 2015.

_____. **Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena**. CNE/CEB nº3/1999. Parecer nº14/99, aprovado em setembro de 1999. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br/cne/arquivos>. Acesso 27 de Set d 2015.

_____. **Decreto presidencial nº26, promulgado 04 de Fevereiro de 1991**. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso 27 de Set de 2015.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Ministério da educação:** lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso 26 de Ago de 2013.

_____. **O Governo brasileiro e a Educação Escolar Indígena**. Disponível em: <http://www.portal.mec.gov.br>. Acesso 22 de Fev de 2013.

_____. **Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas/Ministério da Educação e Desporto, Secretaria Fundamental**. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CANDAU, Vera Maria. **Multiculturalismo e educação:** diferenças culturais e práticas pedagógicas. Petrópolis: Vozes, 2011.

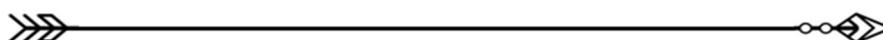
_____. **Didática crítica intercultural:** aproximações. Petrópolis: Vozes, 2012.

CANDAU, Vera Maria & RUSSO, Kelly. Interculturalidade e educação na América latina: uma construção plural, original e complexa. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Diferenças culturais e educação:** Construindo caminhos. Rio de Janeiro: 7 letras, 2011.

CESARINO, Pedro de Niemeyer. **Xamanismo**. Disponível em: <http://pib.socioambiental.org/pt/c/no-brasil-atual/modos-de-vida/xamanismo>. Acesso em 15 de fev de 2016.

D'ANGELIS, Wilmar da Rocha. **Aprisionando sonhos:** A educação escolar indígena no Brasil. Campinas: Curt Nimuendajú, 2012.

FERNANDES, Rosani de Fátima. **Educação Escolar Kyikatêjê:** novos caminhos. Dissertação (Mestrado em Direito). Belém Universidade Federal do Pará, 2010.



FERNANDES, Florestan. **A organização social dos Tupinambás**. São Paulo: Hucitec, 1989.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GRIZZI, Dalva Carmelina Sampaio, SILVA, Aracy Lopes. A filosofia e a pedagogia da educação indígena: Um resumo dos debates. In: **A questão da educação indígena**. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

LARAIA, Roque de Barros. **Cultura** – um conceito antropológico. São Paulo: Zahar, 19

LUCIANO, Gersen José dos Santos. **Educação para manejo e domesticação do mundo entre a escola ideal e a escola real. Os dilemas da educação escolar indígena no Alto Rio Negro**. Tese (Dourado em Antropologia Social). Brasília: Universidade de Brasília, 2011.

MELIÀ, Bartolomeu. **Educação indígena e alfabetização**. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

_____. Traçados da educação Indígena. In: COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO. **A questão da educação indígena**. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDE, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

_____. Trabalho de campo: contexto de Observação, interação e descoberta. In: DESLANDE, Suely Ferreira; MINAYO, Maria Cecília de Souza. **Pesquisa social: Teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Vozes, 2012.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa: iniciação**. Brasília: Plano Editora, 2002.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de Oliveira. Paulo Freire e a educação intercultural. In: CANDAU, Vera Maria (Org.) **Diferenças culturais e educação: Construindo caminhos**. Rio de Janeiro: Editora 7 Letras, 2011.

SILVA, Aracy Lopes da. Por que discutir hoje a educação indígena?. In: **A questão da educação indígena**. São Paulo: Editora brasiliense, 1981.

SOUZA, Isaac Costa de. **SIL - 50 anos no Brasil**. s/d. Disponível em: <http://www-01.sil.org/americas/brasil/pdfs/IsaacCostadeSouza.pdf>. Acesso em: 23 de Jul de 2013.

VALENTINI, Aline de Alcântara. **Educação Escolar Indígena Guarani: a Escola Estadual Indígena Djekupé Amba Arandú (São Paulo-SP) e seus desafios na construção de uma escola indígena de caráter diferenciado**. Dissertação (Mestrado em Educação)., São Paulo: Pontifícia Universidade Católica, 2010.



ANTROPOLOGIA, EDUCAÇÃO E INTERCULTURALIDADE NO CONTEXTO AMAZÔNICO

Jussiana Vieira Dourado¹

RESUMO: O presente artigo propõe uma discussão acerca do impacto da cultura na eficácia do processo de alfabetização e letramento no contexto ribeirinho da região Amazônica. Aborda os elementos culturais dos povos ribeirinhos, no intuito de identificar os desafios no processo de ensino-aprendizagem para os povos de tradição oral, analisando os pontos de tensão no processo educacional proposto para essa realidade. Discute sobre o processo de alfabetizar letrando na realidade ribeirinha do Amazonas; as dificuldades enfrentadas quando não há interação entre as vivências e suas relações sociais com os conhecimentos sistemáticos e desfragmentados. Além do mais, propõe a necessidade de uma educação diferenciada, pautada na educação intercultural. Por fim, ressalta a necessidade da defesa de direitos, o respeito à diversidade e as relações de alteridade entre os povos nessa era da globalização.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia; ribeirinhos; alfabetização e letramento; interculturalidade.

ANTHROPOLOGY, EDUCATION AND INTERCULTURALITY IN THE AMAZON CONTEXT

ABSTRACT: In this article we propose a discussion about the impact of culture on the effectiveness of the process of teaching basic literacy and encouraging true learning in context among riverine people in the Amazon region. We look at cultural elements of the riverine people, hoping to identify the teaching and learning challenges for a people from oral traditions, analyzing the points of tension in the process proposed for this reality. We look at the process of learning in the reality of the riverine world of the Amazon; the difficulties encountered when there is no interaction between the local people's life experience and the systemized, defragmented knowledge from outside. In addition, we propose the necessity of a different approach, an intercultural education. To finalize, we reaffirm the need for the defense of human rights, respect for diversity, and empathy between peoples in this era of globalization.

KEYWORDS: Anthropology, riverine people, literacy and learning, interculturality.

INTRODUÇÃO

Em um mundo globalizado, diversidade e respeito são palavras de ordem nos mais diferentes grupos onde os avanços tecnológicos caracterizam uma era de hiperconexão (*iDisorder*). Os povos tradicionais da floresta amazônica são conhecidos por seus saberes e grande valor atribuído às tradições. Como interligar mundos aparentemente opostos em um

¹ Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: jussiana2010@gmail.com



processo de comunicação eficaz? No âmbito educacional, quais são as implicações dessas diferenças no processo de alfabetização e letramento?

O interesse pelo tema foi despertado no ano de 2012, após o contato inicial com uma turma multisseriada, com a realidade de crianças e adolescentes entre 5 a 16 anos frequentando a escola por cinco anos ou mais nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem adquirir as competências básicas de leitura e escrita, a inexistência de material didático adequado ou contextualizado e os professores utilizando metodologias que não consideram seu contexto local. Dessa forma, o presente trabalho, embora não tenha como principal fonte de dados a abordagem etnográfica, a observação *in loco* dos aspectos culturais e educacionais dos ribeirinhos da comunidade de Jacarezinho, no Lago Grande do Rio Manacapuru, Município de Caapiranga, AM, fomentaram esta pesquisa e apoiam os trabalhos consultados.

Tendo em vista essa realidade, esse artigo propõe uma abordagem para a seguinte questão de pesquisa: qual o impacto da cultura na eficácia do processo de alfabetização e letramento em uma escola ribeirinha na região Amazônica? Nessa perspectiva, o objetivo desse trabalho é investigar o impacto dos aspectos culturais dos povos tradicionais da Amazônia que podem tornar o processo de ensino-aprendizagem eficaz ou irrelevante. Assim, a partir de uma reflexão sobre cultura, a proposta é apontar os elementos culturais dos povos ribeirinhos, no intuito de identificar os desafios no processo de ensino-aprendizagem para os povos de tradição oral, analisando os pontos de tensão no processo educacional proposto para essa realidade, visando também a construção de uma proposta pedagógica que aborde caminhos possíveis para que o processo de ensino-aprendizagem seja, de fato, relevante e eficaz para a realidade ribeirinha do Amazonas.

As indagações a esse respeito são inevitáveis: por que a cultura, como uma facilitadora na aquisição de novos conhecimentos, é ignorada no atual modelo proposto para a realidade amazônica? Quais os resultados seriam provenientes de uma educação intercultural? É possível que através da valorização da cultura local, o processo de ensino-aprendizagem se torne mais eficaz? Quais os caminhos a serem percorridos? Cabe ressaltar, que, não se propõe com esse trabalho apontar soluções mágicas e respostas prontas a esses questionamentos. Ao contrário, a abordagem visa repensar os caminhos percorridos, na



expectativa de que a práxis utilizada na beira do rio assegure uma educação de qualidade para esses *curumins* e *cumbantanbas*².

Para a presente pesquisa, foram utilizados os dados e interpretações de pesquisadores como Laraia (2009), Sidekum (2013), Lidório (2008), dentre outros, que propiciaram os diversos conceitos de cultura, bem como as revisões do termo, face aos novos avanços tecnológicos. Sobre a cultura dos povos ribeirinhos da região amazônica as informações de Wagley (1988), Rodrigues (2015), e outros pesquisadores, foram de fundamental importância para a compreensão desse universo tão peculiar. Além disso, foram apresentadas as ideias da educação diferenciada, pautada nos estudos de Ferreira (2001), Cortesão & Stoer (1999) e Oliveira Filho (2010), que propõem uma reflexão que viabilize uma prática pedagógica pautada na interação dos conhecimentos dos próprios agentes sociais e suas vivências diárias.

Com base nessa realidade, surgiram diversos questionamentos quanto ao processo de alfabetização e letramento das crianças e jovens ribeirinhos da comunidade de Jacarezinho e, nesse aspecto, as teorias de Magda Soares (1998) serão a base teórica dessa temática, pois, ao longo dos anos vem pesquisando e contribuindo significativamente para a compreensão do tema. Por fim, ressalta quais seriam os resultados provenientes de uma educação intercultural, conforme Lopez (2007), Candau (2008), Hall (2003), dentre outros.

Dessa forma, esse artigo é relevante para um crescimento pessoal e profissional não apenas pela aquisição de conhecimento, mas, sobretudo, pela experiência adquirida nos compartilhamentos de saberes. Mergulhar no universo ribeirinho proporciona o conhecimento dessa realidade e, também, o anseio por compreender o outro, suas percepções de mundo, suas linguagens, as fronteiras erguidas do encontro com o diferente. Nessa perspectiva, refletir sobre essas questões pode ser um caminho viável para a valorização dos povos ribeirinhos, a afirmação de sua identidade, bem como suas tradições e riquezas culturais. Aliada a essas questões, o debate trará uma reflexão sobre a práxis pedagógica atual, no intuito de conscientizar todos os envolvidos no processo de alfabetização e letramento dos desafios que precisam ser superados para que as crianças

² Palavras de origem tupi que designam, de modo geral, as crianças: o menino é o *curumim* e a menina é chamada de *cumbantanba*.



ribeirinhas tenham o direito garantido de serem alfabetizadas na idade certa, com suas origens respeitadas e valorizadas.

Por fim, navegar por esses canais trará contribuições teóricas relevantes também para a academia e para aqueles que realizam estudos sobre essa temática. A presente pesquisa, portanto, constitui-se um instrumento científico visando a defesa de direitos, o respeito à diversidade e as relações de alteridade entre os povos.

COMUNICAÇÃO E TRANSMISSÃO DE SABERES: REFLEXÕES SOBRE OS RIBEIRINHOS DO AMAZONAS

A diversidade cultural dos povos ao redor do mundo é indiscutível. Diferentes culturas, hoje, dividem espaço em um processo de hibridismo cultural característico da nossa geração, não devendo haver entre elas nenhuma superior ou inferior à outra. Nesse processo de troca, como afirma Laraia (2009, p. 52) “toda a experiência de um indivíduo é transmitida aos demais, criando assim um interminável processo de acumulação”. Onde, para Vannucchi (2002) a partir desse processo dinâmico, o homem se identifica e se modifica de acordo com as suas necessidades.

Nesse sentido, para Geertz (1989), o homem está amarrado às teias de significados que ele mesmo teceu e, a partir dos processos vivenciados é preciso considerar os humanos em toda a sua trama (espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, as maneiras de viver e conviver; os sistemas políticos, jurídicos, religiosos, econômicos e sociais; as tradições; os valores; e as crenças). Geertz assumiu a cultura como sendo essas teias e a sua análise como uma ciência interpretativa, à procura de significados, ao abordar suas teorias, estaremos percorrendo os caminhos das mudanças ocorridas pelas relações de troca, intervenções, diálogos e interpretações, e nessa caminhada, o olhar sobre o outro deve ser “por sobre os ombros daqueles a quem esta cultura pertence”.

Nesse sentido, uma das propostas desse trabalho é analisar os caminhos percorridos pelos povos de tradição oral, especificamente, os ribeirinhos do Amazonas, no que se refere à transmissão e recepção das informações, perpassando as interpretações realizadas, bem como as associações que são feitas para que de fato se tornem relevantes na cultura local.

Sobre esse aspecto, Lidório (2008) aborda que há uma clara diferença entre informação, interpretação e associação. Segundo ele, a informação é uma mensagem



transmitida a outro, independentemente da forma - verbal, não verbal, escrita, encenada, etc.- e, o individuo só compreende as informações que possuam um paralelo com um valor já estabelecido e internalizado em sua cultura. Já a interpretação ou a decodificação da informação, segundo o autor, se dá a partir dos elementos e códigos já conhecidos em nossa própria cultura, dessa forma, a informação precisa ser passada de forma próxima o suficiente para ser decodificada usando os códigos que já são utilizados no dia a dia e, caso contrário, não haverá compreensão da informação. Por fim, a associação se dá quando, uma informação é recebida, compreendida e interpretada, ou seja, a associação é a aplicação de códigos compreendidos e interpretados da informação.

Portanto, nessa era de intercâmbio cultural, a comunicação eficaz pode ser definida como “um processo em que uma informação (formal ou informal) é transmitida, decodificada, interpretada e associada ao universo de quem a recebe.” (LIDÓRIO, 2008, p. 13). Nessa perspectiva, faz-se necessário uma incursão sobre o entendimento atual de cultura, interculturalismo ou multiculturalismo, cultura ribeirinha e seus processos de ensino-aprendizagem, no intuito de uma maior eficácia nos processos de comunicação realizados nas beiras dos rios.

Breve olhar sobre os conceitos

Olhar o outro, seus valores e tradições, sempre despertou fascínio de muitos e, ao longo da história, estudos foram realizados e conceitos formulados na tentativa de compreender os mais variados grupos, bem como suas diferentes culturas.

Laraia (2009) cita a trajetória e evolução do termo cultura ao longo do tempo: no final do século XVIII e início do XIX era utilizado o termo “kultur” ao se referir aos valores espirituais em um povo ou nação. Já o termo francês “civilization” transmitia a ideia do desenvolvimento estrutural de uma nação. Segundo ele, Edward Tylor sintetizou as duas expressões em “culture”, originando várias escolas e pensamentos que se distinguiram no estudo e pesquisa das distinções e semelhanças do homem em seus diversos segmentos. Assim, a primeira definição de cultura foi formulada por Tylor como sendo todo comportamento aprendido, assimilado, avaliado e sujeito também a progressos; independe de uma transmissão genética.

Outra definição bastante plausível foi dada por Paul Hiebert (1999, p. 30) que define cultura como “os sistemas mais ou menos integrados de ideias, sentimentos, valores e seus



padrões, associados de comportamento e produtos, compartilhados por um grupo de pessoas que organiza e regulamenta o que pensa, sente e faz”.

Em termos práticos, para Laraia (2009) esses sistemas culturais estão sempre em mudança e, entender esta dinâmica é de suma importância para atenuar o choque entre as gerações e evitar julgamentos preconceituosos. Além disso, segundo ele, da mesma forma que é fundamental para a humanidade a compreensão das diferenças entre povos de culturas diferentes, é necessário saber entender essas diferenças que ocorrem dentro do mesmo sistema e, que estão em constante mudança.

Na busca por essa compreensão, a definição do termo, assim como a própria cultura, não permaneceu estático. Sidekum (2013) aborda que atualmente, muitas das definições normalmente aceitas de cultura encontram-se, em plena revisão, isso se deve ao impacto crescente das novas tecnologias da informação na produção social da cultura. Cita a conferência mundial de políticas culturais ocorrida no México em 1982, que considerava a cultura como o conjunto de traços distintivos, espirituais e materiais, intelectuais e afetivos, que caracterizam uma sociedade e/ou grupo social, incluindo modos de vida e sistemas de valores, as tradições e as crenças. No entanto, esclarece que nos tempos atuais o mundo do ciberespaço constitui-se em fonte de novas manifestações culturais, ou seja, as tecnologias da informação veem contribuindo massivamente para o surgimento de uma nova cultura coletiva. O autor prossegue definindo a cultura como uma elaboração comunitária onde os indivíduos se reconhecem e assimilam significações comuns ao mundo que os rodeia. Retrata que tradicionalmente a produção social da cultura tem suas fontes em âmbitos históricos e áreas geográficas específicas, marcadas pela presença de povos ou etnias. Contudo, afirma que nas últimas décadas do século XX, esta forma secular de produção da cultura está perdendo vigor, surgindo a necessidade de encontrar novas categorias de análise dos fenômenos emergentes, pois, as novas tecnologias da informação possibilitaram que milhões de pessoas ao redor do mundo pudessem interagir entre si, surgindo novas identidades nos mais diversos grupos sociais.

Dessa forma, Sidekum declara que a identidade de um grupo social é contínua e constantemente construída e reconstruída, num intenso processo de interação social, onde, nenhuma cultura pode escapar da influência da globalização e, tendo em vista o desenvolvimento das novas tecnologias, sugere a busca do equilíbrio entre a globalização e a



riqueza da diversidade cultural, apontando o diálogo como parte fundamental nesse processo.

Afirma que o diálogo entre culturas não impede que as raízes culturais com os antepassados, as tradições e os valores sejam rompidas; ao contrário, deve-se entender que, assim como eles se adaptaram às circunstâncias do mundo da época, todos devem abrir-se às culturas de hoje, estimulando a abertura para o outro, respeitando as diferenças.

Por fim, a pesquisa prossegue para o universo cultural do homem brasileiro, em particular, o ribeirinho do Amazonas, sua formação e cultura. Para Lidório, esse homem brasileiro, devido à sua complexidade, necessita ser observado antes da devida abordagem, uma vez que, “compreender esse homem e os elementos construtores de sua identidade social, bem como seu perfil cultural, ajuda na comunicação da mensagem, de modo que ela faça sentido e seja traduzida para o dia a dia do ouvinte.” (2011, p. 162).

A cultura ribeirinha: formação e adaptações ao longo da história aos dias atuais.

[...] os ribeirinhos são uma referência de população tradicional na Amazônia a partir da relação com a natureza, da forma de comunicação, do uso das representações dos lugares, do tempo, da integração com a água e dos conhecimentos dos sistemas classificatórios de fauna e flora, que formam um extenso patrimônio cultural (CHAVES, 2001, p. 73).

Os estudos do antropólogo americano Charles Wagley (1988) apresentam-se atuais, no sentido de fornecer uma ampla visão do homem ribeirinho, sua formação e adaptação ao contexto da floresta tropical. A região amazônica brasileira formou, no decorrer dos últimos três séculos, um modo de vida distintamente tropical com a fusão das culturas indígena-americana e portuguesa, portanto, a obra abordada aqui, é uma visão geral da adaptação do homem a esse ambiente tropical.

Wagley detectou que a situação global da Amazônia brasileira passou por enormes transformações e, que as novas sociedades que surgissem nesse ambiente teriam por base o conhecimento que o povo dessa região acumulou durante séculos, dos tempos aborígenes ao presente.

A obra é um estudo da cultura do homem do vale amazônico do Brasil. E, dentre outros aspectos, faz os seguintes questionamentos:

O que é que representa uma ‘boa vida’ para o homem da Amazônia? Em outras palavras, quais são seus incentivos, suas motivações, sua escala de valores? Qual a forma local das instituições fundamentais e universais-



família, igreja e governo- pelas quais o homem de toda parte organiza sua vida? Qual tem sido a relação econômica e política da Amazônia para o resto do mundo? (WAGLEY, 1988, p. 40).

Na tentativa de responder a esses e outros questionamentos, o autor reitera que qualquer ideia nova só será aceita se, na cultura preexistente, houver uma base que torne útil o elemento, onde os métodos precisam agradar o povo. Cita o exemplo para o contexto, de que o solo ser mais produtivo para plantação de batatas não basta para persuadir um povo cujo prato preferencial é o arroz. Isso se deve ao fato de que o homem não é um ser racional no sentido de que seu comportamento é sempre motivado pelo seu sentido e sim, que seu “interesse” é determinado pelos valores de sua cultura particular, cultura essa que não é transmitida de maneira mecânica, e sim, uma vez aceita, torna-se parte de sua cultura e por ela são modificados.

Wagley menciona que nas comunidades existem relações humanas de indivíduo para indivíduo, e nelas, todos os dias, as pessoas estão sujeitas aos padrões de sua cultura, afinal, todas as comunidades de uma área compartilham a herança cultural da região: a forma como os habitantes de uma região ganham a vida, educam seus filhos, levam uma vida familiar, agrupam-se em associações, adoram seus deuses, tem suas superstições e seus tabus e são movidos pelos valores e incentivos de determinadas culturas.

O autor faz uma incursão na própria formação da cultura brasileira contemporânea, que é formada pela fusão de três tradições culturais: a europeia com suas tradições, linguagem e instituições leigas e religiosas, os indígenas que habitavam a região antes da chegada dos portugueses e também grande a influência do negro africano, tornando o Brasil uma nação de acentuadas diferenças regionais produzidas por diversas circunstâncias. A região amazônica, isolada por tanto tempo dos centros da técnica e da ciência, conservou muitas crenças e magias dessas três tradições culturais.

Nesse aspecto, Wagley aponta que no vale amazônico persistiu a herança indígena do Brasil, fato comprovado e descrito na maneira de viver das pessoas, em sua alimentação, nas suas crenças populares e em sua religião, afinal, grande parte descende de índios. “Formara-se assim, uma cultura regional, fundamentalmente europeia em suas principais instituições, mas profundamente influenciada pelo ambiente típico da Amazônia e pelas culturas nativas da região.” (p. 60)



Parte dessas influências indígenas podem também ser facilmente identificadas na linguagem, no dialeto incorporado no dia a dia, conforme exemplos citados por Carvalho (2014): chibé (bebida indígena, feita da mistura da farinha d'água, consumida depois de refeição, durante o trabalho na roça e nas viagens), tapiri (acampamento provisório em viagens), jirau (armação de varas amarradas com cipó semelhante a um estrado), dentre outros..

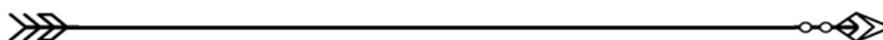
Por fim, o antropólogo americano prevê que as transformações deverão chegar, e indiscutivelmente chegarão à região amazônica e outras áreas semelhantes, no entanto, sugere que as ideias e métodos novos devem integrar-se no âmago da cultura anterior, afinal, a tradicional cultura popular da região amazônica, construída, como é, com a experiência de várias gerações, devem ser conservados.

Desse modo, na visão da amazonense e, naturalmente, conhecedora da cultura local, Rodrigues (2015), as populações da Amazônia são exímias detentoras de conhecimentos, saberes, habilidades, costumes e valores, construídos e transmitidos por diversas gerações, que determinaram e determinam hoje os modos de vida adaptados ao complexo meio ambiente da região.

Corroborando os estudos de Wagley, a autora aponta pesquisas desenvolvidas sobre a Região Amazônica afirmando ser esta formada inicialmente por povos indígenas, os quais constituíam sociedades hierarquizadas de famílias extensas, reitera também que a região vem passando por um processo de miscigenação entre os diversos grupos tradicionais existentes, sobretudo a partir do século XVI.

Assim, declara poder-se afirmar que o homem amazônico, particularmente o homem ribeirinho, é hoje resultado de muitas misturas, entre diferentes povos e culturas: os remanescentes de quilombos do século XIX, migrantes nordestinos que resistiram ao declínio do ciclo da borracha (primeira metade do século XX) e incontáveis comunidades ribeirinhas que conservam tradições amazônicas por gerações, bem como grupos procedentes não somente dos estados do nordeste, mas também de Minas Gerais, Santa Catarina, São Paulo e Rio Grande do Sul.

Imersa no universo amazônico, a autora trata de vários estudos afirmando que a realidade das populações tradicionais, em particular, a das populações ribeirinhas é caracterizada pela modalidade peculiar de organização no que se refere à relação que os



ribeirinhos estabelecem com a natureza e entre si, como a forma de comunicação, o uso das representações dos lugares e tempos de suas vidas, na relação com a água, seus sistemas classificatórios da fauna e flora formando um extenso patrimônio cultural.

Outro autor que também traz contribuições para o entendimento do homem ribeirinho é Loureiro (2009), quando aborda que a população da Amazônia auxiliou-se do meio da biodiversidade para desenvolver um significativo conhecimento produzido por índios, caboclos, negros e outros, a partir da vivência e da relação estabelecida com a natureza; integrando-nos, em sua vivência cotidiana, como elementos vivos da cultura.

Da mesma forma, para Lima (2004), os ribeirinhos são identificados como uma população tradicional, orientada por valores que regem um modelo de comportamento comunitário dos recursos naturais. Condição essa corroborada por Corrêa (*apud* SILVA, 2005), ao explicar que o termo ribeirinho pode ser entendido como uma categoria que permaneceu às margens dos rios, muitas vezes afetada pela negligência das políticas públicas e sociais, à revelia da expansão de projetos agropolíticos e de debates, mas, que nos últimos tempos, vem transformando esse cenário.

Em termos práticos, Lima (2011) faz uma abordagem atual e concisa a respeito de uma definição do homem ribeirinho, quando diz,

[...] entendo por populações ribeirinhas aqueles que vivem às margens de rios e afluentes, igarapés, povoados, vilarejos, cidades-floresta que produzem sua subsistência no cultivo da terra, que caçam, pescam, coletam frutos e tubérculos, navegam pelos rios em canoas a remos ou em pequenos barcos a motor, vivendo de acordo com as peculiaridades regionais de onde retiram os recursos para sua sobrevivência, inclusive as especiarias como as ervas medicinais, madeiras, óleos, essências. São também comerciantes, aposentados, funcionários públicos, empresários, aquele que tem uma palafita coberta de palha, compra produtos da cidade e fala no celular com o parente distante e que vê e acompanha as últimas notícias do Brasil e do mundo pela internet, televisão aberta ou canal fechado de última geração. (LIMA, 2011, p. 55)

Diante do que fora exposto, não seria, portanto, as populações ribeirinhas do Amazonas um forte grupo étnico da região?

Nesse entendimento, os grupos étnicos são vistos como uma forma de organização social, ou seja, a característica da auto atribuição e da atribuição por outros a uma categoria étnica. Uma atribuição categórica é uma atribuição étnica quando classifica uma pessoa em termos de sua identidade básica mais geral, presumivelmente determinada por sua origem e



seu meio ambiente. Na medida em que os atores usam identidades étnicas para categorizar a si mesmo e outros, com objetivos de interseção, eles formam grupos étnicos nesse sentido mais organizacional. Mediante os fatores mencionados, poder-se-ia dizer, portanto, que os ribeirinhos do Amazonas formam um grupo étnico específico, com mais um elemento diferenciador que é a tradição oral.

A linguagem nas salas de aula do contexto ribeirinho

Retomando os estudos do Lidório (2011), entende-se que a sociedade brasileira tornou-se uma sociedade simbólica e contadora de histórias, devido ao longo processo de miscigenação entre os segmentos culturais que valorizam o simbolismo para transmitir valores e construir sua identidade grupal. Faz também referência ao uso que o homem brasileiro faz dos hemisférios, que embora use o esquerdo, mais analítico, se comunica amplamente utilizando o hemisfério direito, global, por meio de histórias contadas e vividas.

Assim, as sociedades com forte presença de simbolismo dificilmente observam um valor a partir dele mesmo, e sim a partir dos fatos da vida. E, para se comunicar bem e de maneira marcante, é preciso tornar-se contador de histórias.

Dessa forma, entende-se que antes de expor conceitos humanos á sociedade brasileira, nesse caso em especial aos ribeirinhos do Amazonas, faz-se necessário observar de perto esse segmento, distinguir suas nuances e desenvolver a abordagem e o método de comunicação, lembrando que “o homem brasileiro, urbano ou rural, é um ser contador de histórias e aprende por meio delas.” (LIDÓRIO, 2011, p. 161).

No que se refere ao povo ribeirinho do Amazonas, Rodrigues (2015) declara ser possível destacar que na cultura desses agentes sociais as formas de relações sociais são repassadas de geração a geração bem como os saberes e habilidades, como a fabricação de canoas, produção de farinha, uso artesanal dos cipós, dentre outras habilidades, cuja transmissão e aprendizado acontecem através da tradição oral, que se constitui como importante ferramenta de comunicação, não só entre indivíduo de uma mesma geração, mas entre várias gerações. Neste caso, para a pesquisadora o conhecimento é intergeracional, ou seja, expressa o que foi difundido na coletividade. Dessa forma, a oralidade é uma das principais ferramentas de repasse dos conhecimentos herdados e desenvolvidos pelos antepassados da própria comunidade, e transmitido às várias faixas etárias.



Portanto, entende-se que as populações ribeirinhas desenvolveram uma capacidade de transmitir conhecimentos, crenças, leis e costumes aos descendentes e membros da família e da comunidade, através das conversações diárias realizadas nas práticas da vida cotidiana, tendo por base as interações cotidianas entre os diferentes membros dos grupos domésticos, sem estabelecer limites entre faixas etárias, o que permite que crianças, jovens, adultos e idosos vivenciem ricos intercâmbios. (RODRIGUES, 2015, p. 128)

No que se refere à educação, ainda com base em Rodrigues, nesse tipo de sociedade o ensino deve ser pautado, em grande parte, nas necessidades materiais e sociais do grupo que compõe e forma a comunidade, tendo como base os elementos simbólicos inerentes à cultura local, para que haja uma eficácia maior nesse processo. Caso contrário, para Lidório (2011) o ensino conceitual de desenvolvimento e de exposição de valores dissociado de uma abordagem simbólica, isto é, da valorização da cultura oral, trará resultados insignificantes para essa população.

Portanto, para o contexto educacional ribeirinho, espera-se uma educação mais eficaz para essas crianças, principalmente a utilização das novas teorias de alfabetização e letramento, onde não basta mais o sujeito apropriar-se apenas das habilidades de ler e escrever, é preciso participar ativamente de situações de uso de leitura e escrita como práticas sociais, ou seja, fazer uso do ler e escrever em contextos reais, enfatizando a contextualização e as interações com outros contextos culturais.

No entanto, observa-se que a cultura ribeirinha tão rica e diversificada, não está sendo utilizada no atual modelo educacional proposto. Diante disso, quais os caminhos a serem percorridos?

Paulo Freire, em sua obra clássica *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* declara e questiona “ensinar exige respeito aos saberes dos educandos. Porque não estabelecer uma “intimidade” entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles tem como indivíduos?” (1996, p. 30). E, no contexto ribeiro, porque não utilizar as experiências de vida e os mecanismos de aprendizagem que são mais eficazes para o grupo?

O desafio atual, ainda que já amplamente discutido, abrange a busca de respostas aos questionamentos: Qual o papel da cultura oral na perspectiva da sociedade letrada? Quais



as práticas pedagógicas utilizadas pelos professores a fim de formar um aluno ribeirinho realmente letrado, porém, com suas origens e tradições respeitadas?

Repensar esses desafios e dificuldades enfrentadas no contexto educacional ribeirinho, sumariamente, recai sobre as mudanças que se tornam necessárias na linguagem utilizada nas salas de aula, a fim de inserir o aluno no mundo letrado, ampliando assim, suas possibilidades de descobertas e interação com o meio, não abrindo mão da cultura local. Portanto, um caminho viável a ser percorrido é o respeito à diversidade e as relações de troca realizadas entre os grupos. Na visão de Aranha (1989, p. 272) “(...) os educadores devem superar a postura autoritária e, abertos ao diálogo, saber ouvir o próprio povo”.

No interior do Amazonas, bem como em todo o território brasileiro, durante muito tempo a alfabetização foi vista apenas como uma prática tradicional e mecânica, na qual eram utilizadas cartilhas como instrumento fundamental neste processo, consistindo basicamente em atividades de decodificação e memorização de letras, sílabas e palavras soltas, sem significado algum para o aluno, levando-o a se tornar um indivíduo passivo, que repetia apenas o que o professor lhe transmitia, os alunos não possuíam voz própria ou história de vida respeitada.

Esse ensino tradicional de alfabetização centrado na fragmentação em que primeiro se aprende a “decifrar” um “código” a partir de uma sequência de passos, etapas, para só depois se ler, não garantiu a formação de leitores e escritores competentes, capazes de ler

efetivamente e produzir textos em diferentes contextos e situações de comunicação e, atualmente a valorização do contexto e interesses do próprio aluno vem contribuindo para uma nova forma de trabalhar em sala de aula, baseada em diferentes gêneros textuais, no qual, o professor parte do texto para depois explorar as unidades menores, enfatizando a contextualização, compreensão e a interpretação dos mesmos.

Para entender como ocorre o processo de alfabetizar letrando é importante conhecer o significado de cada conceito expresso por Soares (1998): “Concebemos a alfabetização como um processo de aprendizagem, de habilidades necessárias para o ato de ler e escrever, e letramento como o estado ou a condição do sujeito que incorpora práticas sociais de leitura e escrita”. Então alfabetizar é tornar o sujeito capaz de dominar o código



alfabético que corresponde compreender o alfabeto, fonemas e grafemas, ou seja, a arte da escrita propriamente dita. Letrar é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto social, o resultado da ação de ensinar e aprender as práticas sociais da leitura e da escrita.

Entretanto, fica evidente que alfabetização e letramento são processos distintos e inseparáveis, pois é importante para o educando compreender os sinais da língua escrita, como também conhecer os diferentes textos que circulam na sociedade. Sendo assim, separar alfabetização e letramento é ignorar a formação plena do aluno enquanto sujeito que constrói conhecimento.

No processo de alfabetizar letrando a escola deve priorizar um ensino centrado no letramento, cabendo ao professor repensar a sua prática dentro dessa proposta, abrindo mão de metodologias ultrapassadas para se adaptar a nova realidade da sociedade atual. Mesmo que não consigamos mudar totalmente a forma de ensinar, é preciso um novo olhar, um novo caminho para conduzirmos de forma correta o processo de alfabetização, pois atualmente não basta ao aluno saber apenas ler e escrever de forma mecânica, decodificando e codificando letras e sons, este modelo de aluno se tornou insuficiente para atender as demandas da sociedade e do mundo em que vivemos.

Como ressalta Soares (2000.p.42) “alfabetizar letrando significa orientar a criança para que aprenda a ler e escrever levando-a a conviver com práticas reais de leitura e escrita”. Para alfabetizar letrando, o professor deve pesquisar a história sócio cultural do meio onde o aluno vive, ultrapassando assim os limites da escola, ensinando o aluno a ler, escrever, compreender, refletir e interpretar o mundo, oferecendo uma educação diferenciada, que valorize a cultura local. Para Vygotsky (1991, p. 168), “o conhecimento se dá na interação do sujeito com o meio; sendo a vivência tão importante para essa transformação” e é nesta interação que ocorre o processo de letramento.

METODOLOGIA

O presente trabalho tem primeiramente, como fonte de dados a observação direta *in loco* dos aspectos culturais e educacionais dos ribeirinhos da comunidade de Jacarezinho, no Lago Grande do Rio Manacapuru, Município de Caapiranga, AM. Uma comunidade tipicamente ribeirinha, formada por doze famílias e uma escola municipal que recebe alunos das comunidades circunvizinhas de Jacitara, Santa Maria, Passarinho, Palhinha, Biquara, Catinguinha e Rosa de Sarom.



O interesse pelo tema surgiu após o contato inicial com uma turma multisseriada, no ano de 2012 e, acompanhando a realidade local de crianças e adolescentes entre 5 a 16 anos, alguns fatores se destacaram: alunos frequentando a escola por cinco anos ou mais nas séries iniciais do Ensino Fundamental, sem adquirir as competências básicas de leitura e escrita, bem como, inexistência de material didático adequado ou contextualizado sendo utilizado nas salas de aula; ocasionando inúmeras dificuldades para os alunos de cultura oral, que não assimilam os códigos da nossa língua escrita, uma vez que os professores utilizam metodologias que não consideram seu contexto. Dessa forma, a escola ribeirinha utiliza-se de materiais de outras realidades e, mesmo os conceituados “com e para a Educação no campo”, pertencem a outras realidades do Brasil rural e não aos povos ribeirinhos; entre outros.

Muitas das informações foram adquiridas no período de quatro anos de convivência na comunidade, nos mais variados contextos e situações: viagens pelo rio, incursões floresta adentro, conversas e reuniões comunitárias, visitas a outras comunidades, trabalho nos roçados e casas de farinha, dentre outras situações do dia a dia. Além disso, a troca de experiências na sala de aula no mesmo período não foi menos intensa: a curiosidade sobre o “mundo lá fora”, as dificuldades de aprendizagem, a aquisição da leitura e escrita, o fascínio pelas histórias dos livros, o orgulho pela própria cultura, dentre outros.

Foram utilizados os dados e interpretações de pesquisadores como Larraia (2009), Sidekum (2013), Lidório (2008), dentre outros, que propiciaram os diversos conceitos de cultura, bem como as revisões do termo, face aos avanços tecnológicos e a era da hiperconexão, isso, no intuito de propiciar o reconhecimento das diferenças, a valorização do outro e o intercâmbio entre os variados grupos sociais.

Sobre a cultura dos povos ribeirinhos da região amazônica as informações de Wagley (1988), Rodrigues (2015), e outros pesquisadores, foram de fundamental importância para a compreensão desse universo tão peculiar, desde a sua formação, as transformações ocorridas ao longo do tempo, até chegar aos dias atuais, numa tentativa de entendimento sobre quem é o ribeirinho do Amazonas hoje: um grupo étnico de tradição oral, conforme Rodrigues (2015), McLuhan (1977), e outros, inserido no processo de globalização, com dificuldades no processo de alfabetização e letramento.



Além disso, foram apresentadas as ideias da educação diferenciada, pautada nos estudos de Ferreiro (2001), Cortesão & Stoer (1999) e Oliveira Filho (2010), que propõem uma reflexão que viabilize uma prática pedagógica pautada na interação dos conhecimentos dos próprios agentes sociais e suas vivências diárias.

Com base nessa realidade, surgiram diversos questionamentos quanto ao processo de alfabetização e letramento das crianças e jovens ribeirinhos da comunidade de Jacarezinho. Nesse aspecto, as teorias de Magda Soares (1998) serão a base teórica dessa temática, pois, ao longo dos anos vem pesquisando e contribuindo significativamente para a compreensão do tema. Além do mais, suas publicações têm despertado maior interesse no campo teórico, motivando outros pesquisadores e, conseqüentemente, novas ideias e teorias.

Assim, este artigo visa, além de propor uma reflexão sobre a cultura ribeirinha, bem como sua valorização, identificar os desafios do letramento para os povos de tradição oral, analisando os pontos de tensão entre o processo de letramento proposto na realidade ribeirinha do Rio Manacapuru-AM e, abordando possíveis caminhos no processo de alfabetização e letramento que de fato sejam relevantes e eficazes para a realidade ribeirinha do Amazonas; visa também uma discussão acerca da alfabetização e letramento na perspectiva de Magda Soares, suas singularidades e intenções. Discute sobre o processo de alfabetizar letrando e, além do mais, perpassa em questionamentos como o fazer pedagógico na transformação do conhecimento sistemático em práticas sociais letradas e suas implicações no dia a dia do sujeito.

Com tais informações, a proposta foi analisar como interligar mundos aparentemente opostos em um processo de comunicação eficaz e, no âmbito educacional, quais são as implicações dessas diferenças no processo de alfabetização e letramento. Por fim, ressalta quais seriam os resultados provenientes de uma educação intercultural, conforme Lopez (2007), Candau (2008), Hall (2003), dentre outros.

POR UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA

A problemática das relações entre escola e cultura é inerente a todo processo educativo. Não há educação que não esteja imersa na cultura da humanidade e, particularmente, do momento histórico em que se situa. A reflexão sobre esta temática é co-extensiva ao próprio desenvolvimento do pensamento pedagógico. Não se pode conceber



uma experiência pedagógica “desculturizada” em que a referência cultural não esteja presente. (CANDAUI, 2005, p.41)

É crescente em nossa sociedade atual as questões referentes às diferenças culturais e suas inter-relações, inclusive no âmbito escolar. Entretanto, apesar do discurso quanto ao respeito a essa diversidade, não se pode negar que em inúmeras situações e contextos alunos/as são objetos de discriminações e exclusões na dinâmica escolar, que, muitas vezes não consegue trabalhar com essas diferenças.

Se referindo ao contexto latino-americano, a pesquisadora Emília Ferreiro (2001) aborda a dificuldade da escola pública, desde o início de sua institucionalização, de trabalhar com as diferenças, quando afirma:

A escola pública, gratuita e obrigatória do século XX e herdeira da do século anterior, encarregada de missões históricas de grande importância: criar um único povo, uma única nação, anulando as diferenças entre os cidadãos, considerados como iguais diante da lei. A tendência principal foi equiparar igualdade a homogeneidade. Se os cidadãos eram iguais diante da lei, a escola devia contribuir para gerar estes cidadãos, homogeneizando as crianças, independentemente de suas diferentes origens. Encarregada de homogeneizar, de igualar, esta escola mal podia apreciar as diferenças. (FERREIRO apud Lerner, 2007, p. 7)

Dentre os inúmeros contextos educacionais do Brasil, pode se dizer que os povos ribeirinhos do Amazonas estão inseridos nesse grupo, quando não há interação das suas tradições e valores nos processos educacionais, quando dentro das salas de aula com suas paredes de madeira acontece o que Luísa Cortesão (Cortesão & Stoer, 1999) intitula de “daltonismo cultural”, ou seja, a impossibilidade de reconhecer as diferenças culturais presentes no cotidiano das salas de aula.

Atualmente, espera-se que o trabalho com a Educação Básica em todo o país esteja pautado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB Nº. 9394/96), destaca-se, também, no atual contexto da Educação Infantil no Brasil, o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (RCNEI), que aponta metas de qualidade que possam contribuir para que as crianças tenham um desenvolvimento integral de suas identidades. O Referencial visa também propiciar o acesso e a ampliação, pela criança, dos conhecimentos da realidade social e cultural. No entanto, o que as escolas têm oferecido às crianças? Qual a dimensão do currículo proposto?



Nesse sentido, Oliveira Filho (2010) propõe uma reflexão que viabilize uma prática pedagógica pautada na sistematização dos conhecimentos dos próprios agentes sociais, mediante suas vivências e suas relações sociais. Dessa forma, a educação diferenciada, no processo ensino e aprendizagem, revela a base real de sua existência, entendida como “processo de construção da sua identidade coletiva, pressupondo a elaboração de estratégias de autoidentificação e de reconhecimento em contexto de contradição” (p. 94).

Nessa perspectiva, Oliveira Filho aborda que a educação escolar indígena e ribeirinha (grifo meu), nesse caso o processo ensino-aprendizagem, é um desafio para os sujeitos envolvidos no processo: professor, aluno e comunidade. Como realizar um trabalho pedagógico de alfabetização e letramento respeitando as raízes de seu povo, os diferentes saberes, cultura, língua e tradição? Como articulá-los com outros conhecimentos?

Para Piaget, “as interações são cruciais para a construção dos sentimentos sociais e morais, valores e competência social e intelectual da criança” (PIAGET *apud* DE VRIE e ZAN, 1999, pág.61) e, entende-se que nesse processo, a educação intercultural permite que as diferentes culturas sejam compartilhadas em um movimento de valorização e intercâmbio dos saberes, atenuando os choques entre as diferenças.

Para Lopez (2007), hoje é crescente o número de países que veem na educação intercultural uma possibilidade de transformação, uma vez que propicia “abertura diante das diferenças étnicas, culturais e linguísticas, aceitação positiva da diversidade, respeito mútuo, busca de consenso e, ao mesmo tempo, reconhecimento e aceitação do dissenso, e na atualidade, construção de novos modos de relação social e maior democracia.”

Portanto, diante do que foi exposto, um caminho possível a ser trilhado para a superação dos desafios sociais e educacionais dessa era das tecnologias e interações entre os povos, é a educação intercultural, definida por Candau (2008, p. 243), como sendo “a mais adequada para a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No trabalho em questão, foram analisados alguns dos impactos da cultura na eficácia do processo de alfabetização e letramento em uma escola ribeirinha da região Amazônica. Abordados os elementos culturais dos povos de tradição oral, foram



identificados os desafios a serem superados para que a proposta educacional seja eficaz e relevante.

A discussão acerca dos processos que envolvem alfabetizar letrando certamente não se esvaziará, pois abrange muitos aspectos no campo da educação; contudo, frente aos objetivos traçados e leituras realizadas para a elaboração deste artigo, conclui-se que a Alfabetização não pode continuar como etapa isolada na vida de uma criança ribeirinha, é necessário vê-la de forma mais abrangente, contribuindo de forma efetiva na autonomia, criticidade e ação do sujeito, formando com isso, uma sociedade brasileira letrada, capaz de pensar e agir em favor de si mesmo, agir em favor dos outros.

Faz-se necessário defender uma ruptura no sistema de ensino e propor que todos os envolvidos no processo de transmissão de conhecimentos, abordem o cultivo das relações interpessoais, e o aprender a conviver, construindo relações de alteridade, fundamental na resolução positiva dos conflitos, mesmo diante da realidade complexa e conflituosa, muitas vezes resistente às mudanças.

Diante do apresentado, pode-se reconhecer que desafio educativo do século XXI para os povos ribeirinhos, na era da globalização, envolve uma mudança na linguagem utilizada nas salas de aula às margens dos rios, onde, a valorização das tradições e saberes locais com os saberes provenientes de outros contextos, poderão ser mais eficazmente assimilados através da proposta de uma educação intercultural, visando a construção de sociedades democráticas que articulem políticas de igualdade com políticas de identidade e reconhecimento dos diferentes grupos culturais.

Não é uma tarefa fácil conciliar uma nova proposta de educação com o modelo já existente e estigmatizado, no entanto, diferentes experiências atestam ser possível oferecer uma educação diferenciada, portanto, mais eficaz, com uma maior coerência entre os saberes dos educandos e os saberes que a escola oferece.

No entanto, há que se ter claro as inúmeras possibilidades de continuidade da pesquisa, uma vez que esse estudo aborda apenas os desafios na educação intercultural ribeirinha hoje. Muitas ações estão sendo desenvolvidas e outras tantas ainda precisam ser tomadas para promover a interação das tradições e valores nos processos educacionais. Faz-se necessário, portanto, para o contexto ribeirinho do Amazonas, assim como para o contexto indígena e outros grupos, com todas as suas peculiaridades, uma educação



diferenciada, que respeite e valorize suas singularidades, a fim de se obter resultados mais plausíveis.

REFERÊNCIAS

- ARANHA, M. L. de A. **História da Educação**. São Paulo. Moderna, 1989.
- CANDAU, Vera Maria. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**, v.13, n. 37 – jan.-abr. 2008.
- CARVALHO, Marcelo. **Inverso: diálogos indígenas no alto rio negro**. São Gabriel da Cachoeira: Instituto Antropos, 2014.
- CHAVES, M. P. Socorro Rodrigues. **Estudo das condições de vida das populações e das formas de manejo dos recursos naturais do Parque Nacional do Jaú**. Relatório Final do Projeto Janelas para Biodiversidade – Área Sócio-Ambiental. Fundação Vitória Amazônica, Manaus- AM, 2001.
- CORRÊA, Ana Maria Maciel. **Permanências e Mudanças Sociais Numa Comunidade Ribeirinha: Colares**. Dissertação (Mestrado em Serviço Social)-Instituto de Ciências Sociais, Universidade Federal do Pará, Belém, 2008.
- CORTESAO, L.; STOER, S. **“Levantando a pedra”**: da pedagogia inter/multicultural as políticas educacionais numa época de transnacionalização. Porto: Afrontamento, 1999.
- DEVRIES, Rheta; ZAN, Betty. **A ética na educação infantil: o ambiente sócio-moral na escola**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- FERREIRO, EMÍLIA. **Cultura, escrita e educação**. Porto Alegre: ARTIMED, 2001
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**, São Paulo. Autores associados, 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários á prática educativa**. São Paulo: Paz e terra, 1996
- GEERTZ, Clifford. **A interpretação das Culturas**. Rio de Janeiro: LTC. 1989.
- HIEBERT, Paul. **O Evangelho e a diversidade das culturas**. São Paulo: Vida Nova, 1999.
- LARAIA, Roque de Barros. **Cultura: um conceito antropológico**. Rio de Janeiro. Jorge Zahar Ed., 2009.
- LERNER, D. **Ensenar en la diversidad**; conferencia dictada en las Primeras Jornadas de Educacion Intercultural de la Provincia de Buenos Aires, La Plata, 28 de junio de 2007. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 26, n. 4, p. 6-17, dez. 2007.



- LIDÓRIO, Ronaldo. **Antropologia Missionária**. São Paulo: Instituto Antropos, 2008.
- LIDÓRIO, Ronaldo. **Introdução á Antropologia missionária**. São Paulo: Vida Nova, 2011
- LIMA, Deborah de Magalhães. **Ribeirinhos, Pescadores e a Construção da Sustentabilidade nas Varzeas dos Rios Amazonas e Solimões**. In: Boletim Rede Amazônia: Diversidade Cultural e Perspectivas Socioambientais. Ano 3, n. 1, 2004.
- LIMA, Natamias Lopes de. **Saberes culturais e modos de vida de ribeirinhos e sua relação com o currículo escolar:um estudo no município de Breves-PA**. Bélem, 2011.
- LOUREIRO, João de Jesus Paz. **A Amazônia no século XXI: novas formas de desenvolvimento**. São Paulo: Editora Empório do Livro, 2009.
- MCLUHAN, Marshall. **A galáxia de Gutenberg: a formação do homem tipográfico**. São Paulo: Editora Nacional, 1977.
- OLIVEIRA FILHO, João Pacheco; SANTOS, Glademir Sales dos; RUBIM, Altaci Corrêa. **Antropologia e educação na Amazônia**. Manaus: Universidade do Estado do Amazonas, 2010.
- RODRIGUES, Débora Cristina Bandeira. **Conhecimentos tradicionais e mecanismos de proteção: estudo de caso nas comunidades de Ebenézer e Mucujá em Maués-AM**. Manaus: EDUA, 2015.
- SIDEKUM, Antonio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Injuí: Ed. Unijuí, 2003
- SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. 5ª Ed. São Paulo: Contexto, 2007.
- SOARES, M. **Letramento: um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- SOARES, M. Letramento e alfabetização: as muitas facetas. **Revista Brasileira de Educação**. Jan./abr. n ° 25.2004.
- VANNUCCHI, Aldo. **Cultura Brasileira: O que é como se faz**. São Paulo: Lojala, 2002.
- VYGOTSKY, L. S. **A formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.
- WAGLEY, Charles. **Uma comunidade Amazônica: o estudo do homem nos trópicos**. São Paulo: Universidade de São Paulo, 1988.



ALTERIDADE E SEU CARÁTER DIALÓGICO NO PROCESSO DE EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

Iraquitan Carvalho¹

RESUMO: No mundo há uma disputa intensa entre os diferentes grupos étnicos/religioso e uma busca intensa pela preservação e fortalecimento das identidades culturais. Os espaços pedagógicos têm sido fundamental na propagação e conservação dos valores culturais e das identidades, bem como, um local de disputa ideológica. O risco de polarização radical dos diversos universos culturais e ideológicos podem colocar em risco a boa convivência e a grande possibilidade de troca de saberes entre os diferentes grupos populacionais. Tal realidade não é diferente na região amazônica, com sua diversidade cultural e com a aproximação “constantes” com as culturas ocidentais. Nesse contexto de contatos culturais diversos, é que se estabelece o desafio ao processo ensino/aprendizado das escolas, nas comunidades tradicionais da região. Assim propomos que a educação intercultural seja marcada por valores afetivos da convivência dialógica e pela alteridade, na expectativa da construção de uma escola que garanta: um espaço seguro, de troca de conhecimentos, de boa convivência, e na expectativa de um mundo melhor.

PALAVRAS-CHAVE: Comunidades Tradicionais; Educação Intercultural; Alteridade; Diálogo.

INDIGENOUS SCHOOL EDUCATION AND THE CHALLENGE OF INTERCULTURALITY

ABSTRACT: In the world there is intense competition between the different ethnic/religious groups and an intense search for the preservation and strengthening of cultural identities. The teaching spaces have been instrumental in the propagation and preservation of cultural values and identities, as well as local ideological dispute. The risk of radical polarization of the various cultural and ideological universes can jeopardize the good relations and the great possibility of exchanging knowledge between different population groups. This reality is no different in the Amazon region, with its cultural diversity and the "constant" rapprochement with Western cultures. In this context of diverse cultural contacts, it is that it sets the challenge to the teaching / learning of the schools in the traditional communities of the region. Thus we propose that intercultural education is marked by emotional values of dialogical coexistence and the otherness, pending the construction of a school to ensure a safe, exchange of knowledge, good relationships, and in anticipation of a better world.

KEYWORDS: Traditional communities; Intercultural Education; Alterity; Dialogue.

INTRODUÇÃO

As diferenças entre os seres humanos podem ser a principal causa do estresse social, promovendo uma permante necessidade de conciliar as formas mais distintas de entender os fenômenos da vida. Como seres sociais os indivíduos encontram-se entrelaçados e o que os

¹ Mestre em Ciências Biológicas. Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: iraque.silveria@terra.com.br



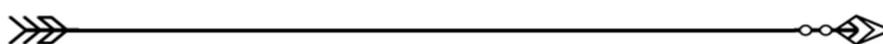
define e diferencia de todos os outros animais é consciência de suas potencialidades, identificados também pelas lutas assumidas na sobrevivência e manutenção da espécie.

No entanto, uma das principais características da nossa humanidade é, sem dúvida a afetividade consciente que exerce forças de coesão e repulsão, no meio da comunidade humana. As diferenças estão presentes, sejam elas de ordem étnica, religiosa, de gênero ou mesmo das habilidades e do domínio do saber. E no entorno, como que envolvendo esse dualismo dos nós/eles, dentro de um ambiente de realidade existencial concreta, palpável, visível e objetiva, apresentam-se os aspectos subjetivos da vida, nos quais o principal, é o desejo de se relacionar, de estar juntos.

Candau (2008) chama a atenção para o debate das diferenças ocorrido no período da modernidade, não só no meio das relações e movimentos sociais locais, mas também nas relações internacionais. No entanto, segundo a autora, hoje esse interesse se concentra nas diferenças, principalmente, na valorização da questão de identidade do “diferente” e na opção do ser “diferente”. E isso, sem abrir mão dos direitos comuns a todos nesse mundo globalizado e agregador. Essa tensão é expressa também por Carvalho (2004), no binômio global versus local, que surge com maior força na década de 1990 nas reflexões das ciências humanas e sociais. Tais reflexões seriam resultado da marginalização dos minoritários e da destruição dos grupos étnicos, visando o alcance do projeto de interação nacional.

Por outro lado, Candau & Koff (2006, p. 475), citando Santos (1997) acreditam que nesse entorno globalizado pode-se observar duas categorias no processo de agrupamento dos indivíduos e suas diferentes expressões sócio/cultural: “cima-para-baixo” que tende a homogeneização e outra de “baixo-para-cima” que é capaz de reconhecer a diversidade e assumir uma postura dialética. E que “as pessoas e os grupos sociais têm o direito de ser iguais quando a diferenças os inferiorizam, e o direito de ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza”.

A região amazônica desde a época da colonização tem sido palco de lutas semelhantes a essas; pluralidade étnica e forças de homogeneização ocidental globalizada. O Brasil detem a maior diversidade étnica do planeta, são mais de 200 povos diferentes que lutam pela sobrevivência de suas tradições culturais. Foram mais de 1200 línguas no período da colonização e que ao longo dos séculos, mais de 1000 deixaram de ser faladas e foram perdidas por forças opressivas de proibição e várias outras massacradas pelo preconceito, gerando a vergonha dos homens/mulheres locais, de se comunicarem na língua mãe.



Contudo, quando pensamos nesse mundo, pluri e diverso, que é a região amazônica, não se podem esquecer outras expressões culturais existentes: que são as quase sete mil comunidades ribeirinhas espalhadas nas bordas dos rios da região, que possuem uma compreensão muito própria do mundo em que vivem e do universo que os cerca. Como também, as comunidades quilombolas presentes na vasta floresta amazônica, detentoras de riquezas históricas e culturais incalculáveis.

Ao longo dos últimos séculos as comunidades tradicionais, juntam-se com comunidades ocidentais que se aproximam ano após ano, e se misturam no solo amazônico permitindo não apenas o desafio de viverem juntos em paz, mas respeitando-se mutuamente nas suas diferenças. Além da grande oportunidade do crescimento mútuo através da troca de informações de conhecimentos ditos formais e tradicionais.

Ressaltando-se aqui a importância da interdisciplinaridade, na combinação entre pedagogia e antropologia em seus estudos sobre o homem e sua cultura, nesse diálogo entre as duas ciências: humana e humanizante, buscando-se melhor caminho para a realidade das escolas multiculturais e o grande esforço para uma educação intercultural (PEREIRA-TOSTA, 2011).

Nesse trabalho gostaria, a partir da pesquisa bibliográfica e observações *in loco* de atividades educacionais em comunidades tradicionais do Amazonas, propor os aspectos subjetivos da perspectiva dialógica, na concepção de Crapanzano (1991), e a alteridade no olhar de dois autores: Paulo Freire, na “Pedagogia da Autonomia” e o trabalho de Andrade (2011), “Sobre Pluralismo, Verdade e Tolerância: Diálogo Epistemológicos e Éticos Para uma Educação Intercultural”. Diálogo e Alteridade, caminhos para essa relação entre os “iguais” e “diferentes”, e a troca de conhecimento tradicional e formal nas comunidades tradicionais presentes na região amazônica.

Assumo como objetivo sugerir que alteridade e o trabalho dialógico em ambiente multicultural, com os seus valores objetivos e subjetivos, seja o espaço seguro de crescimento mútuo no processo de ensino/aprendizado intercultural, para as comunidades tradicionais da Região Amazônica. A partir daí perceber a educação intercultural como grande desafio a ser vencido em um espaço multicultural, de comunidades tradicionais (indígenas, quilombolas e ribeirinhas); compreender que a convivência multicultural é mais que um espaço de compreensão lógica e cognitiva, mas é também um espaço para se vivenciar as



subjetividades; por fim, entender o processo ensino/aprendizado como resultado da produção dialógica entre atores de diferentes culturas em um espaço de alteridade.

A escola é agressiva e o mundo agressivo, pois como seres humanos temos feito o caminho contrário do processo de humanização proposta por Paulo Freire. Em vez de produzir conhecimento e compartilhar esse conhecimento tendo como fundamento a alteridade e o diálogo, parece que as forças de impaciência e do desrespeito pelo diferente, são maiores. Além de que, a arrogância que norteia o etnocentrismo e o autoritarismo cultural ainda continua presente no meio dos seres humanos.

Faz-se necessário então, a construção de uma escola pautada não apenas no conhecer, mas “aprendendo a sentir”, se orgulhar de sua identidade cultural, e perceber a riqueza que é estar com o outro “igual” e com o outro “diferente”. É necessário construir, nos ambientes acadêmicos o diálogo da fala e da cognição, mas antes disso o diálogo que se estabelece e produz, como em um ciclo poderoso: a amizade, a ternura, a convivência, a ajuda mútua na construção de um mundo melhor. Dessa forma, esse trabalho vem para contribuir com a reflexão e a discussão sobre esses temas que hora se fazem pertinentes e urgentes.

EDUCAÇÃO INTERCULTURAL EM COMUNIDADES TRADICIONAIS

A princípio é possível definir as comunidades tradicionais a partir do viés geográfico, de uma situação de isolamento das comunidades em relação aos povoados chamados urbanos. O distanciamento e o ambiente natural geram diferenças e particularidades comportamentais singulares nos indivíduos residentes. A identidade coletiva e o fortalecimento dessas comunidades surgem, principalmente pelas lutas, reivindicações sociais e a busca dos direitos sociais. A ampliação do conceito, antes caracterizado apenas por aspectos geográficos, e conseqüentemente reduzido a valores preconceituosos, dos “selvagens moradores do mato”, passa a levar em conta todos os valores e riquezas próprios da cultura dos moradores de regiões mais distantes e que se utilizam dos recursos próximos e naturais para sua sobrevivência (CUNHA & ALMEIDA, 2001; SHIRAISHI NETO, 2007; ALMEIDA & SANTOS, 2009; ALMEIDA, 2010; CHAVES, 2014).

Assim, o decreto 6.040 de 7 de fevereiro de 2007 define povos e comunidades tradicionais como



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

Em sua identidade e modo de vida, fica claro que toda sua estrutura se baseia fundamentalmente na tradição, sendo transmitida de geração em geração, mantendo assim as organizações sociais e os aspectos culturais nela existentes. Porém, não só pela tradição que é naturalmente transmitida e que se dá a perpetuação dos padrões sociais e culturais, mas, sobretudo pela transmissão oral do conhecimento, que permite as adequações ao envolvimento natural e aos ajustamentos da sua realidade interna, na mútua convivência.

Pode-se asseverar que o termo ‘comunidade’, em sintonia com a ideia de ‘povos tradicionais’, deslocou o termo ‘populações’ – reproduzindo uma discussão que ocorreu no âmbito da OIT em 1988-89, e que encontrou eco na Amazônia através da mobilização dos chamados ‘povos da floresta’, no mesmo período. O ‘tradicional’ como operativo e como reivindicação do presente ganhou força no discurso oficial, enquanto o termo ‘populações’, denotando certo agastamento, tem sido substituído por ‘comunidades’, as quais aparecem revestidas de uma dinâmica de mobilização, aproximando-se por este viés da categoria ‘povo’ (SHIRAISHI NETO, 2007, p.14).

Porro (2010) concorda que o domínio da tradição é passado de geração a geração, permitindo a manutenção do formato único de cada comunidade tradicional. E que o próprio conhecimento obtido dentro desse universo é uma prerrogativa da tradição, que são compartilhadas no formato de narrativas.

Essas narrativas e tradições tomam vida própria e geram dinamismo e força ao seu status quo de comunidade, quando contadas não como uma história longe e sem sentido, mas permeadas de metáforas da vida real. A transmissão dessas narrativas normalmente é feita informalmente, seja ao redor de uma fogueira, ou deitados na rede, ao redor de uma mesa com o café coado, ou mesmo durante as longas caminhadas e remadas em busca de caça e pesca, Ou no caminha da roça. Seja como for, denota uma das grandes forças de coesão da vida social dessas comunidades: as subjetividades da vida relacional.

Linhares (2009) trata em seu trabalho a dificuldade de categorizar essas comunidades. Citando Lena (2002):

A categoria ‘populações tradicionais’ formada por vários grupos humanos (quilombolas, ribeirinhos, jangadeiros, sertanejos, indígenas, etc.) constituem ambiguidades, pois misturam categorias nativas, sociológicas e políticas. Essas ambiguidades dificultam a definição de políticas

50



adaptadas. Sendo assim, certas populações parecem ter um estatuto bem definido hoje, como é o caso das populações indígenas, dos seringueiros e dos quilombolas, outras nem tanto, como é o caso dos ribeirinhos. São construções elaboradas para fins jurídicos (LENA, 2002 apud LINHARES, 2009, p.115).

De fato, as comunidades tradicionais da região amazônica, tais como: indígenas, seringueiros, ribeirinhos e quilombolas, além da marca da tradição e do conhecimento tradicional, elas possuem em sua grande maioria, as elaborações políticas e sociais no que diz respeito a sua identidade. Tais documentos (aspectos objetivos) e sentimentos de pertencimento (aspecto subjetivo) os qualificam e os permite reivindicar e lutar pelas questões básicas de subsistência e de direitos constitucionais. Talvez, os ribeirinhos sejam os grupos menos politizados e organizados socialmente, contudo suas marcas históricas, os aspectos sociais que perpassam no meio da organização dessas comunidades de forma singular, como: as tradições religiosas, sociais e econômicas, os qualificam dentro desta categorização de tradicionais amazônicos (CHAVES, 2014).

Os movimentos populares da década de 1980 fortaleceram os grupos minoritários e estabeleceram padrões de diferenças individuais e coletivas, dando para estas comunidades autonomia e autoreconhecimento. Além de fortalecer os seus valores enquanto grupo organizado de lutas e reivindicações. Os motivos e as motivações de lutas históricas se assemelham em quase todas estas comunidades tradicionais, e essas se solidarizam na necessidade pela posse da terra, pelas condições básicas de saúde e subsistência e pelo direito à educação. Aspectos esses garantidos pelos direitos universais e constitucionais (LINHARES, 2009; LOPES, 2009).

Dentre os temas de lutas das comunidades frente ao poder público, talvez a que mais se destaque seja a luta pelo direito a escola e a educação. A reivindicação não é apenas ao direito a ter um espaço físico na comunidade ou próximo da comunidade, mas é o direito de usufruir do conhecimento.

Existe nas comunidades tradicionais, a partir do contato com a outra realidade cultural vivenciada e compartilhada em suas tradições e narrativas, a expectativa de acesso ao conhecimento do outro e de sua realidade. Paula (1999) nos chama a atenção de que antes das populações terem uma escola intercultural, a sociedade já está vivendo o ambiente multicultural e experimentando as trocas da interculturalidade. E que, a forma como ocorre essa primeira vivência de contato com a nova cultura, que chega, irá definir todos os processos da escola. O autor fazendo uma leitura dos primeiros momentos de contato dos



indígenas com os europeus demonstra que esses foram considerados incapacitados, desprovidos de conhecimento e “prontos para a escola”, e escola colonialista com um modelo equivocadamente assimilacionista.

Silva (2003) reporta-se a história do termo multiculturalismo surgido nas lutas do povo americano contra a segregação racial. Nesse contexto, na tentativa da “interação social”, a escola torna-se um instrumento, e com uma política assimilacionista que propôs o modelo de educação compensatória para imigrantes e negros, que não tinham domínio da língua e da cultura. Tendo como grande objetivo inserir essas populações no mercado de trabalho.

É possível que na realidade das comunidades tradicionais a escola exerça também esse papel, ou seja, em uma postura etnocêntrica, preconceituosa, arrogante. Contudo, tendo como pano de fundo o “proporcionar” a oportunidade para os povos ribeirinhos, quilombolas e indígenas de serem absorvidos pelo mercado de trabalho. Essas tendências de práticas no universo escolar são percebidas nas construções dos currículos e nos cursos de formação dos professores, temas esses bem trabalhados por autores como Silva (2003), Carvalho (2004), Candau e Koff (2006), Andrade (2011), Sobrinho (2011) e Freire (1996).

É colocado o grande desafio: qual o papel da escola nesse encontro multicultural, cada vez mais comum nas comunidades tradicionais da região amazônica? E que escola intercultural é essa que vem sendo proposta nos últimos anos?

Candau (2008) adverte das diferentes abordagens que são dadas ao multiculturalismo, lembrando que as configurações multiculturais dependem do contexto histórico, político e social, tornando um tema vasto e complexo. (ver Também: WERNECK, 2008; CARVALHO, 2004; PAULA, 1999).

A escola multicultural se refere à divisão de espaço por mais de uma cultura. Podendo ser representada por uma variedade de expressões étnicas, religiosas, de gênero, etc. Ora, se há complexidade em conceituar multiculturalidade e suas diversas variações, o mesmo ocorre na tentativa de conceitualizar interculturalidade.

Tomando por base Carvalho (2004) e o trabalho de Candau e Koff (2006) que advertem do perigo do relativismo cultural absoluto em um espaço pluricultural. Os autores nesse contexto “privilegiam a interculturalidade” em detrimento a multiculturalidade. Citando Forquim (2000), Candau e Koff (2006) compreendem que a multiculturalidade é a



realidade concreta objetiva nos espaços pluriculturais e a interculturalidade seria o tomar uma posição diante dessa realidade, estabelecendo-se em uma postura crítica e autocrítica. Bem como, na comunicação recíproca, no direito a diferença, e na luta contra desigualdade e a discriminação. Ou seja, a interculturalidade a partir das relações dialógicas. O que parece ser impossível dentro do universo duro da convivência de absolutismo multicultural.

Assim sendo, a interculturalidade apresenta-se como o ambiente afetivo e de segurança para a convivência e para o relacionamento entre os diferentes que dividem o mesmo espaço, seja das comunidades tradicionais ou das escolas localizadas nessas comunidades tradicionais ou mesmo nos centros urbanos.

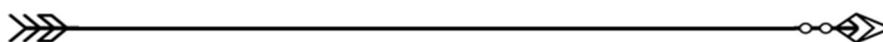
AS SUBJETIVIDADES RELACIONAIS E A TROCA DE CONHECIMENTO

Ao longo de muitos anos tive a alegria e o prazer, juntamente com todos os problemas que envolvem o trabalho, de ser um educador em escolas do ensino fundamental e médio. Nos últimos anos tenho dedicado boa parte dos meus dias a ajudar na capacitação de líderes das igrejas evangélicas de comunidades tradicionais, principalmente ribeirinhos e indígenas.

Todo contato inicial com uma nova comunidade é um estresse. Na chegada de cada nova comunidade estimula-se dentro de nós a expectativa de como será a recepção: serei abraçado? Serei bem recebido? Serei acolhido? O que será que eles esperam de mim? Da mesma forma os residentes compartilham de sentimentos semelhantes, com perguntas diferentes: O que ele me traz? O que ele tem para mim?

Nesse sentido, dois confrontos são provocados, o primeiro se estabelece na pergunta: Quem é esse outro e que tipo de relação será estabelecido? As desconfianças e os medos são os primeiros sentimentos a serem vivenciados pelos dois sujeitos do encontro em que o novo começa a surgir, começo do novo universo sócio relacional, entre duas culturas diferentes. Com implicações não previsíveis, não mensuráveis em toda a vida e em todo os saberes tanto dos visitantes como da comunidade.

O segundo confronto se estabelece, exatamente, na luta dos conhecimentos. O conhecimento que acaba de chegar, com toda a carga de dominação e autoritarismo das sociedades ocidentais, sistematizadas e preconceituosas. E o conhecimento popular, tradicional que é o resultado das elaborações centenárias ou milenares, porém, dinâmicas ao longo do tempo, do espaço e das necessidades. Ainda das tradições que são passadas de



geração a geração, através das narrativas muitas vezes informais no dia-a-dia, e que nascem da vida relacional dos moradores.

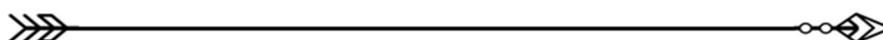
Carvalho (2003), em sua tese aborda na apresentação do trabalho, o conceito de multiculturalidade no olhar de Paulo Freire (1998):

(...) a multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de umas sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma a outra, correndo risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser 'per si', somente como se faz possível crescerem juntos e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo poderosismo de uma sobre as demais proibindo ser (p.41).

As palavras de Freire podem passar uma imagem equivocada, a priori, de culturas “correndo” ou vivendo de forma paralela, ou mesmo, como um grande mosaico. E essas culturas como peças desse mosaico exercendo sua identidade e funcionalidade com bordas bem definidas diante das outras. Essas “bordas”, que separam as culturas, serão mais bem definidas e bem mais rígidas quanto mais diferentes forem umas das outras. As distâncias encontradas entre as culturas polarizadas que obedecem à lógica binária, segundo Fleuri (2003), podem esconder, nesse espaço existente entre os pólos opostos, a real complexidade existente na convivência intercultural.

Além das distâncias entre as culturas que assumem a postura binária, outro motivo para o não alcance do emaranhado sistêmico da interculturalidade reside na inconclusão dos seres humanos e na sua inadequação a esse contexto objetivo, real de diversidade e das diferenças culturais. Dessa forma, é proposto o diálogo intercultural como o elemento subjetivo, relacional e afetivo como meio para a boa convivência (CARVALHO, 2003; FREIRE, 1996; SOUZA, 1999; CRAPANZANO, 1991).

Nesse instante, e nesse espaço dos contatos de diferentes culturas estabelecem-se alguns desafios naturais, inevitáveis. Porém, com possibilidades de uma afirmação intercultural (CANDAU, 2008). A primeira ocorre nessa inter-relação dos diferentes, estabelecendo o fortalecimento das identidades culturais, contudo junto com o fortalecimento da identidade cultural há “tentação” da concretização das ações assimilacionistas que podem destruir a troca de conhecimento, o relacionamento amigável e a mútua valorização, em uma esfera de respeito. A segunda é o ganho no que a autora chama de “contínuo processo de elaboração, de construção e reconstrução” (p.51). Aí sim, é nessa perspectiva que o trabalho de Candau sugere a hibridização cultural, que são processos



intensos de construção permanente; “e a constituição de novas identidades culturais (...), evitando uma visão das culturas fechadas e em busca do ‘puro’, do ‘autêntico’, e do ‘genuíno’” (p.51). Ela nos adverte que historicamente todas as vezes que se tentou eliminar a consciência da não pureza cultural as consequências foram graves com a tentativa de eliminação do outro diferente.

Faz-se necessário a consciência que mesmo tendo valores tão preciosos, como por exemplo, o fortalecimento das identidades culturais em um processo ativo de auto avaliação e ressignificação dos valores culturais, e o hibridismo que anula a ideia de pureza cultural, não podemos ser românticos quando se trata da convivência intercultural. Segundo a autora, essas relações normalmente são “fortemente hierarquizadas, marcadas pelo preconceito e pela discriminação de determinados grupos” (CANDAUI, 2008., p.51).

E ainda mais, que essas marcas de hierarquia nas relações multiculturais, ultrapassam as barreiras geográficas e comunitárias. Chegando a todas as relações humanas seja nas comunidades tradicionais do Amazonas ou mesmo em grupos culturalmente diferentes nos centros urbanos. E indo, além disso, e se estabelecendo nas relações interpessoais.

Com isso, citando Catherine Walsh (2001), Candau (2008) propõe a interculturalidade como:

(...) um processo dinâmico e permanente de relação, comunicação e aprendizagem entre culturas em condições de respeito, legitimidade mútua, simetria e igualdade. Um intercâmbio que se constrói entre pessoas, conhecimentos saberes e práticas culturais diferentes, buscando desenvolver um novo sentido entre elas na sua diferença. Um espaço de tradução e negociação onde as desigualdades sociais, políticas e econômicas não são mantidas ocultas e sim reconhecidas e confrontadas. Uma meta a alcançar (WALSH, 2001 *apud* CANDAUI 2008, p.52).

Dessa forma, Andrade (2011) trabalha a questão da ética e da epistemologia na educação intercultural, propondo a tolerância como carro chefe nessa relação. Segundo Andrade, relação tolerante é baseada em princípios essenciais que são: a falibilidade do conhecimento e da moral humana, aproximação da verdade pelo debate e pelo diálogo relacional. Segundo o autor a falibilidade, se estabelece na fragilidade das certezas do conhecimento e da moral, e na incompletude do ser humano (ver também FREIRE, 1996; CARVALHO, 2003; SOUZA, 1999). Afirma Andrade, que todo conhecimento é falível e refutável, passivo de ser examinado criticamente, impossível de chegar a uma verdade



absoluta. E o que nos resta na interculturalidade é a aproximação tolerante pela busca da verdade na abertura do diálogo e na troca de conhecimento e a uma troca relacional a partir da seguinte afirmação: “eu posso estar errado e você ter a razão, conversando racionalmente podemos corrigir alguns de nossos enganos e conversando podemos ficar mais próximos da verdade”.

É nesse sentimento de outredade no espaço intercultural, que ANDRÉ (2011) ainda propõe a benevolência que se apresenta compartilhada com a generosidade ao outro. Sendo assim, é possível que os aspectos de diferenças de ideias possam ser mutuamente questionados em um diálogo razoável, plural e longe do totalitarismo e etnocentrismo.

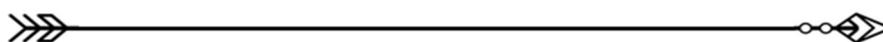
E por último, e ainda segundo o autor, a serenidade seria o terceiro sentimento a permear uma comunidade multicultural e uma escola intercultural. Nesse ponto vale a pena seguir a linha de raciocínio do autor, quando comparando a concepção de política nos olhares de Aristóteles e Maquiavel, ele faz a relação entre “o bem comum” e “estratégia de conquista e manutenção do poder (...) e uma política amoral” (ANDRÉ, 2011, p.198). Logo, na perspectiva de Maquiavel, a serenidade seria a mais impolítica das virtudes, pois ela é desprovida de poder. Sendo uma característica do cidadão comum, desprovido do status e do poder econômico para mobilizar e transformar a realidade.

Vem-nos a pergunta: de que forma esse sentimento pode ser tão poderoso para servir a comunidade e ao espaço intercultural?

André afirma que tolerância generosa junto com a serenidade, não são virtudes dos fracos e sim a fortaleza desprovida de violência, que “se torna ativa (...) visando aliviar, suavizar, mitigar a carga da coexistência e da convivência humana, tornando o mundo mais habitável para os seres humanos” (ANDRÉ, 2011, p.198).

O DIÁLOGO E O APRENDIZADO PARA A EDUCAÇÃO INTERCULTURAL

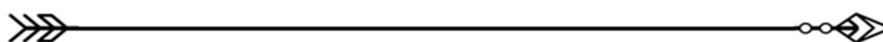
A agressividade da escola é estabelecida quando se torna local de imposição, seja ela autoritária de uma postura ideológica A ou B. Quando visa à exploração do aluno em uma pura “violência” de ordem política ou religiosa, não respeitando as diferenças e a possibilidade de escolha livre. O mundo é agressivo quando os espaços de aprendizado e o conceito de alteridade ou outredade são abandonados e se estabelece pilares da arrogância religiosa, étnica, ou de gênero.



O mundo e a escola são agressivos pela ausência do diálogo. Entende-se diálogo aqui, não apenas como “falação” a partir de uma ideia ou conceito, bem como uma tentativa de compreensão passiva e afetivamente indiferente do outro, e dos seus conceitos. Mas, como em Crapanzano (1991), “estar no diálogo”, o antropólogo participa porque está presente em sua inteireza como gente. Essa perspectiva é vista em Os argonautas do Pacífico Ocidental de Malinowski publicado em 1922 e descrito por James Clifford em “Sobre a Autoridade Etnográfica”. É nesse olhar que a presunção do antropólogo na obtenção de dados em uma observação passiva, cai por terra. Porém, o diálogo ultrapassa esse entorno e coloca-se dentro do espectro histórico e da luta pelo poder, como em Clifford (1998). Estabelecendo-se uma série de “sentimentalismo”, como sugere Crapanzano, a partir da frustração de não ser o “divino observador de sua criatura” (p.59). dialogando consigo mesmo. Mas, o que surge é a conversa da descrição, da amizade, da mutualidade, da autenticidade e de uma relação igualitária.

O debate antropológico sobre diálogo ocorre com mais força a partir da década de 1980 no Brasil com o ressurgimento dos movimentos populares. O fortalecimento das camadas mais desprestigiadas e marginalizadas, agora reorganizadas em movimentos reivindicatórios, surge nesse interim de ressignificação de categorias como: diálogo, cultura popular e ação popular. O momento político e histórico era propício para as novas conceituações. Pois, tais movimentos e as novas compreensões das riquezas da diversidade cultural viriam em oposição ao formato moderno de ler e interpretar a vida e as sociedades: iluminista, demasiadamente racional e totalitário. Nesse contexto de oposição, como grito libertário, que emergem das camadas minoritárias organizadas e do ambiente acadêmico a necessidade do reconhecimento das populações e dos grupos dos “diferentes” e minoritários, e assim o anseio pelo diálogo. Categoria fundamental para a convivência intercultural (CARVALHO, 2003; ANDRÉ, 2011).

Nessas lutas e ressignificações das comunidades e seus movimentos, a escola e os espaços pedagógicos tornam-se os locais de reformulação conceitual e ideológica, mas antes disso, esses locais de ensino e aprendizado são mais desafiadores quando inseridos e percebem-se como multiculturais e carentes de uma vivência intercultural, e assim propício ao diálogo. É necessário então, procurar um currículo, uma nova didática e uma pedagogia que contemplem a alteridade: mútuo respeito, valorização do conhecimento popular/tradicional, a cultura e a diversidade, bem como o diálogo (FREIRE, 1996; PAULA,



1999; WEIGEL, 2000; CARVALHO, 2004; CANDAU; KOFF, 2006; CANDAU, 2007; ANDRÉ, 2011).

Abrigando a maior diversidade cultural do planeta, a região amazônica enfrenta desafios grandiosos quando se trata das lutas dos povos tradicionais que habitam essa parte do Brasil. As distâncias e as formas de transporte, bem como o descaso do poder público são algumas das barreiras. Porém, o universo múltiplo das mais variadas culturas torna a região um desafio ímpar para a compreensão das pessoas, e da escola dessas populações. A grande maioria das salas de aulas da região são multiétnica e que além dessa diversidade indígena, caracteriza-se pela presença de alunos de várias regiões do país.

Quando se observa o corpo docente, não é diferente: professores indígenas multiétnicos, professores brancos, professores católicos, professores protestantes, missionários, acadêmicos, ongueiros, militares. Weigel (2000) chama atenção em estudo sobre a escola Baniwa, para esta realidade dos professores e sua diversidade de origem cultural ideológica. E o risco que trazem para as comunidades tradicionais, pela ausência de respeito aos valores intrínsecos a cultura local.

Estando em uma comunidade no Alto Rio Negro, no Estado do Amazonas, em uma pequena sala da escola local era percebido uma amostra dessa realidade. Indígenas e ribeirinhos detentores dos conhecimentos tradicionais culturais e socioambientais, reunidos na frente da TV, no período de 19h às 22h, para mais uma aula à distância com professores não indígenas tentando repassar o conteúdo formal da educação brasileira.

É o espaço da educação intercultural nas comunidades tradicionais na região amazônica tornando-se um dos grandes desafios para o aprendizado e para o convívio respeitoso e de troca de experiência, conhecimento e afetividade. É o que nos adverte Fleuri (2003), com relação à imposição da cultura de mercado se estabelecendo como verdade única, seja através das aulas presenciais de professores não sensíveis ao diálogo, ou ainda como relatado acima, por meio do mundo frio e seco desprovido da convivência relacional, que é o universo virtual.

Nesse entorno objetivo, histórico em meio à luta pelo poder e pela supremacia étnica, é que a escola precisa se confirmar como lugar de alteridade. Clifford (1998) sugere que há necessidade da não destituição da “representação da alteridade” e de uma “política-epistemológica”. Freire (1996) advoga que quando o educando assume-se como “Eu” e



assume sua identidade cultural, ele deve perceber e entender o outro. Assim como o educador quando ensina, ensina a alguém e não a uma coisa.

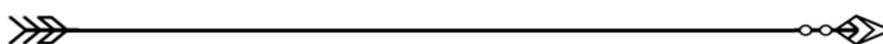
Além desse ambiente de alteridade, a educação intercultural tem como pressuposto o diálogo. Freire (1996), ainda na “Pedagogia do Oprimido” admite que o ambiente escolar intercultural deva ser por excelência um ambiente dialógico. Crapanzano (1991), consciente de que a conversa faz parte do diálogo, e que o diálogo colocando-se em oposição a monografia que segundo o autor é uma ferramenta autoritativa, propõe que há necessidade de que nas conversas haja não apenas a compreensão dos símbolos verbais, mas sobretudo o entendimento. É aí que ocorre a importância do ensino na língua materna. No processo ensino/aprendizado e convivência dos diferentes a conversa e o entendimento da conversa, são elementos primordiais. Carvalho (2003) conclui que nesses processos a partir da conversa entendida, é necessário ultrapassar os limites da oralidade e entrar na dimensão da escrita e dos registros, pois estamos lidando com um mundo objetivo e concreto. Dessa forma, a etnografia proposta por Clifford e o diário etnográfico proposto por Souza (1999), são ferramentas indispensáveis no entendimento do outro e de sua cultura, abrindo portas para uma conversa, para o entendimento da conversa e para o diálogo em toda a sua expressão.

Contudo, um grande risco que vai além da possibilidade do não entendimento nesse diálogo é a afetividade subjetiva se tornar “mentirosa” e uma arma de exploração (Crapanzano, 1991). Sendo a aproximação, a interação e a amizade ser apenas representação para a imposição, e a homogeneização cultural.

Faz-se necessário, então, terminar esse capítulo lembrando o trabalho de Andrade (2011) quando conclama o diálogo epistemológico da ética, pela verdade e pela tolerância. E em busca de um melhor espaço para o aprendizado na multiculturalidade e a favor de uma educação intercultural, baseada na alteridade e no diálogo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posto isso, algumas questões são oportunas para fechar essa discussão aqui proposta, tais como: primeiro, as polarizações de ideias e ideais são de grande risco para a humanidade, estabelecendo-se como câncer, a priori, nas relações interpessoais bem como no estabelecimento das comunidades. As comunidades tradicionais da região amazônica estavam bem mais “protegidas”, há décadas atrás, dos encontros com a cultura ocidental. Porém, em quase toda sua história foram influenciadas em sua cultura pelas trocas e pelo hibridismo cultural, das populações residentes nas florestas dessa região. Agora, porém,



quase todas elas estão sujeitas ao contato de bordas das mais diversas culturas, que ano após ano se aproximam para a mútua convivência, desafiando a identidade de cada uma delas e a dinâmica da ressignificação da visão de mundo.

Há nesse momento uma grande tensão entre a globalização da cultura ocidental massificante e a luta pela identidade étnica, religiosa e de gênero. Porém, também é percebido que a polarização ideológica, de todas as ordens, tem sido uma possibilidade bem real nesse momento histórico. Porém, a alteridade e o diálogo são bons instrumentos de minimização das posturas radicais, permitindo a abertura para a construção de um mundo melhor para todos os homens e mulheres.

Segundo, a tentativa de homogeneização e pureza étnica foram e são um dos grandes riscos para a paz e para desenvolvimento humano. Sendo a benevolência, a generosidade e a serenidade sentimentos que se opõe de forma contundente a segregação, ao desrespeito, ao preconceito e ao autoritarismo.

Terceiro, a escola e o processo de ensino/aprendizado deve se tornar um instrumento eficaz contra toda arrogância e violência ideológica, seja ela de ordem política, ideológica, religiosa, étnica, de gênero ou mesmo de habilidades do saber. No entanto, aqueles que se tornam agentes desse processo de transformação devem constantemente se auto avaliar, na busca da verdade de suas intenções, pois toda relação humana e principalmente intercultural é potencialmente tendenciosa a arrogância, a imposição e auto centrismo.

Quarto, as melhores condições para a boa escola intercultural e ao processo ensino/aprendizado devem ser construídas levando-se por fundamento a alteridade e o dialogo. Tomando por base de sustentação todo “sentimentalismo” que envolvem essas duas propostas. No olhar, limitado, porém sincero. Não violento, porém, com a força da serenidade e da tolerância. De uma ternura que suaviza as relações interpessoais.

E por fim, no ambiente de ensino/aprendizado e nas construções dela proveniente o aspecto dialógico deve ser levado em conta, tendo como conceituação a abordagem segundo Crapanzano, onde a amizade, o respeito e a cooperação fazem parte desse universo vivido. Para a formação de um mundo melhor, mais justo, mais humano.



REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, A.W.B.; SANTOS, G. S. dos (Orgs.). **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: EDUA, 2009.
- ALMEIDA, A.W.B. Prólogo: Um rio dividido? In: ALMEIDA, A.W.B.; FARIAS JÚNIOR, E. A. (Org.). **Mobilizações étnicas e transformações sociais no Rio Negro**. Manaus: UEA Edições, 2010.
- ANDRÉ, M. Sobre pluralismo, verdade e tolerância: diálogos epistemológicos e ética para uma educação intercultural. In: **Revista Educação e Sociedade**, v.32, n.117, p.1087-1103, out/dez. 2011, Campinas, 2006.
- CANDAU, V.M. & Koff, A.M.N. e S., Conversa com... sobre a didática e a perspectiva multi/intercultural. In: **Revista Educação e Sociedade**, v.27, n.95, p.471-493, maio/ago. 2006, Campinas, 2006.
- CANDAU, V.M. A didática na perspectiva multi/intercultural em ação: construindo uma proposta. In: **Caderno de Pesquisa**, v.37, n.132, p.731-758, Rio de Janeiro, set./dez. 2007.
- CANDAU, V.M. Direitos humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. In: **Revista Brasileira de Educação**, v.37, n.37, Rio de Janeiro – RJ, jan/abr. 2008.
- CARVALHO, R.T., **Discurso pela interculturalidade no campo curricular da educação de jovens e adultos no Brasil nos anos 1990**. Recife: Editora Bagaço, 2004.
- CHAVES, M.P.S.R.(Org.) **Inovação, Desenvolvimento e Sustentabilidade na Amazônia**. Manaus: EDUA, 2014.
- CLIFFORD, J. Sobre a autoridade etnográfica. In: **A experiência etnográfica: antropologia e literatura no século XX**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 1998.
- CRAPANZANO, V. Diálogo. **Anuário Antropológico/88**. Brasília: Editora UnB, 1991.
- CUNHA, M.C.; ALMEIDA, M.W.B. Populações Indígenas, Povos Tradicionais e Preservação na Amazônia. In: CAPOBIANCO J.P.R. et al (Orgs.) **Biodiversidade na Amazônia Brasileira**. Avaliação e Ações Prioritárias para a Conservação, Uso Sustentável e Repartição de Benefícios. São Paulo: ISA; Estação Liberdade, 2001.
- FLEURI, R.M. Educação intercultural: mediações necessárias. In: FLEURI, R.M. (Org.) **Educação intercultural: mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.
- FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido: saberes necessários a prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1996.
- LINHARES, J.F.P. Populações tradicionais da Amazônia e territórios de biodiversidade. **Revista Pós Ciências Sociais**, São Luiz, v.1, n.11, 2009.
- LOPES, S. R. **Povos e comunidades tradicionais da amazonas legal**. (Tese de doutorado em Direitos Humanos e Meio Ambiente). Belém: UFPA, 2009.



PAULA, E.D. A Interculturalidade no cotidiano da escola indígena. **Caderno Cedes**, [s.l.], ano XIX, n.49, Dez. 1999.

PEREIRA-TOSTA, S. Antropologia e educação: culturas e identidades na escola Magis. **Revista Internacional de Investigación en Educación**, v. 3, n. 6, p. 413 – 431, Pontificia Universidad Javeriana Bogotá-Colombia, jen/jun., 2011

PORRO, N. M., Contribuição ao debate sobre a proteção ao conhecimento tradicional: Reflexões sobre as experiências das quebradeiras de coco babaçu no Vale do Mearim. In: **Caderno de Debates Nova Cartografia social: conhecimentos da Pan-Amazônia**. Manaus,v.1,n.1, p.72-89, 2010.

SHIRAISHI NETO, J. (org.) **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. Manaus: Edições UEA, 2007 (Documentos de bolso, n.1).

SILVA, G.F. Multiculturalismo e educação intercultural: vertentes históricas e repercussões atuais da educação. In: **Educação intercultural - mediações necessárias**. Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

SOBRINHO, R.S.M. **Vozes infantis indígenas**. Manaus: Valer, 2011.

SOUZA, J.F. **A educação escolar, nosso fazer maior, desafia nosso saber**. Recife: Ed. Bagaço, 1999.

WEIGEL, V. A. de M. **Escola de branco em Maloka de índio**. Manaus: EDUA, 2000.

WERNECK, V.R. Uma avaliação sobre a relação multiculturalismo e educação. **Ensaio: avaliação de políticas públicas Educação**. Rio de Janeiro, v. 16, n. 60, p. 413-436, jul./set. 2008.



AGENTES DE TRANSFORMAÇÃO: O PROCESSO DE URBANIZAÇÃO INDÍGENA EM MANAUS

Ademir dos Santos Menezes¹

RESUMO: O presente artigo busca compreender a motivação do contato entre indígenas e não indígenas, os fatores de migração e processos de urbanização, assim como os motivos de permanência dos indígenas na cidade de Manaus. Desenvolve a ideia de contato como interesse de ambas as partes, indígenas e não indígenas, resultando em um processo de migração e urbanização. Segue-se buscando em publicações os fatores de atração, uma etnografia urbana das principais aglomerações na cidade de Manaus, assim como discute os principais problemas que resultam desta urbanização. Por fim, sugere uma leitura do motivo da permanência desses indígenas na cidade diante as dificuldades enfrentadas.

PALAVRAS-CHAVE: Indígenas; Contato; Migração; Urbanização; Manaus.

TRANSFORMATION AGENTS: THE INDIGENOUS URBANIZATION PROCESS IN MANAUS

ABSTRACT: This article seeks to understand the motivation of contact between indigenous and non-indigenous persons, migration factors and urbanization processes, as well as the motivations for permanent residency of indigenous persons in the city of Manaus. It also develops the idea of contact as being the interest of both parties, indigenous and non-indigenous, resulting in migration and urbanization. Using various bibliographies, this article also seeks the factors of attraction, urban ethnography of the main settlements in the city of Manaus, as well as discusses the main problems resulting from urbanization. Finally, it suggests an additional reading source, in order to discover the motives for the permanency of these Indigenous in the city, despite the difficulties they face.

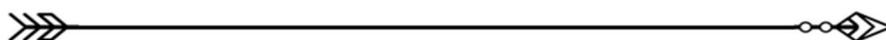
KEYWORDS: Indigenous; Contact; Migration; Urbanization; Manaus.

INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os fenômenos da migração e urbanização indígena tem chamado a atenção tanto da antropologia como da sociologia. Fenômenos estes que geram uma complexidade de resultados, desde a saída de suas terras até os conflitos na cidade. Mas o que leva o indígena a sair de suas terras e viver na cidade? E ainda em meio a tantos conflitos e dificuldades permanecer, uma vez que não é obrigado a deixar sua terra de origem e muito menos obrigado a permanecer na cidade em meio às dificuldades?

Nesta direção, usando ferramentas antropológicas e etnográficas, baseada em uma pesquisa quantitativa e qualitativa, buscou-se nos dados bibliográficos informações sobre os fenômenos migratórios resultando em urbanização e permanência.

¹ Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: cowboy.povos@gmail.com



Desta forma, o objetivo deste trabalho é investigar as causas da urbanização e permanência dos indígenas nas cidades, tendo em vista o crescimento do fenômeno nacional e, em particular, na cidade de Manaus. Levantando questionamentos como as dificuldades enfrentadas por estes ao chegarem na cidade, após sua instalação, quais são os desafios e porque persiste no meio urbano.

Este artigo se propõe a contribuir com a antropologia e sociologia, apresentando dados recentes e possível releitura dos processos de urbanização indígena. Compreender um pouco da realidade indígena nos grandes centros, leva a um melhor relacionamento social uma vez que entender o outro e seus motivos quebra estereótipos levando a um olhar mais humanizado.

Por fim, a presente pesquisa tem um caráter descritivo, através de uma análise bibliográfica fundamentada em livros, artigos científicos, sites relacionados com o assunto, buscando os principais teóricos que abordam a questão dos indígenas em Manaus. O trabalho será desenvolvido abordando primeiramente o contato e seus interesses, em seguida as migrações e o processo de urbanização. Na sequência será tratado especificamente o caso de Manaus, buscando os fatores de atração, os principais problemas encontrados e principais problemas resultantes. E, por fim, busca-se a compreensão do motivo de permanência dos indígenas na cidade.

O PROCESSO DO CONTATO

Existe uma complexidade sobre o tema do contato interétnico, sendo este analisado por vários prismas. No início da antropologia no Brasil as análises continham um viés muito forte da tradição norte americana com um cunho mais culturalista influenciando suas interpretações sobre este contato. Embora seja um tema complexo, Cardoso de Oliveira (1996), na década de 1960, abordou o assunto em uma linha de cunho mais sociológico a partir da tradição britânica e desenvolveu sua teoria de “fricção interétnica”, mudando o ponto de partida de uma análise cultural para um foco nas “relações interétnica” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1972). Como ele bem pontuou,

o contato entre grupos tribais e segmentados da sociedade brasileira, caracterizados por seus aspectos competitivos e, no mais das vezes, conflituosos, assumindo esse contato muitas vezes proporções “totais”, isto é, envolvendo toda a conduta tribal e não-tribal que passa a ser moldada pela situação de fricção interétnica. Entretanto essa “situação” pode apresentar as mais variadas configurações, todas elas definidas pelas características anteriormente mencionadas. Desse modo, de conformidade com a natureza socioeconômica das frentes de expansão da sociedade brasileira, as situações de fricção apresentarão aspectos específicos (1996, p.174).



Crítico quanto aos estudos culturalista, voltado à descrição e explicação do contato interétnico (1972, p.85), ele diz: “pois quanto ao fenômeno do contato não se podia penetrar em suas estruturas cruciais possuindo assim algumas restrições” (1996, p. 41).

Para Galvão, o contato não se limita somente a sociedade nacional e tribal. Ele expõe pelo menos três ondas migratórias que geraram contato entre povos, como por exemplo, os Aruak que ocupando o Rio Negro dominaram as tribos mais simples. Uma segunda onda pelos Tukano ocupando o Rio Uaupés que foram influenciados pelos Aruak e a terceira onda pela sociedade cabocla nacional que é a cultura resultante de europeus com indígenas e que tem se expandido do Rio Negro para o Rio Içana-Uaupés (GALVÃO, 1979, p.147-152).

Embora haja vários fatores que cooperem com o fenômeno do contato, Cardoso de Oliveira destaca três elementos que potencializa este evento, chamado por ele de “potencial de integração”, e cria um modelo de análise dos “mecanismos de integração social”, sendo estes fatores “econômico, social e político” (1972, p.88-89). Dentro do fator econômico destaca-se o grau de dependência mútua uma vez que um contém a matéria prima e outro os bens manufaturados. No nível social, a capacidade da organização dos grupos para orientações necessárias a suas demandas e, no nível político, os meios escolhidos pelos grupos visando seus alvos a serem alcançados (1972, p.89-93). Cardoso de Oliveira enfatiza o primeiro fator e diz haver três categorias econômicas que se destacam com relação à sociedade nacional em direção à sociedade tribal, gerando uma situação de fricção interétnica, sendo elas, as economias extrativista, agrícola e pastoril. Cada uma integrando ou destruindo o indígena segundo a sua dinâmica pioneira (1996, p.174-177). Ainda dentro dos motivos do contato, ele continua afirmando que: “a base do sistema interétnico está na conjunção de interesses econômicos: o índio procurando obter bens manufaturados [...] e o branco procurando se apossar do território e/ou da mão de obra indígena” (1976, p.59).

Vemos então de maneira notória que este novo fenômeno dentro da realidade indígena, o que Cardoso de Oliveira chamou de advento da mercadoria e que hoje é abordado como economia de mercado, é “suficientemente poderoso para vir a se constituir na ‘ponte cultural’ entre dois mundos estruturalmente diversos e historicamente antagonicos” (1996, p.112).

Discorrendo sobre o contato interétnico, Galvão nos chama a atenção para alguns resultados deste contato, dentre eles o interesse dos indígenas nas inovações. Interesses em adquirir mercadorias feitas pelos brancos que são de suas utilidades e que para obtê-las “recorrem ao escambo de seus produtos agrícolas ou alugam seu braço nos campos da



indústria extrativa” (1979, p.142). Analisando alguns casos de expansão da sociedade nacional sobre os territórios indígenas, Cardoso de Oliveira diz que o resultado desse contato gera “depopulação, desorganização tribal, desagregação e dispersão das populações tribais” (1996, p.47).

Este fenômeno de contato e o avanço do mundo novo em direção ao habitat natural dos indígenas, como no caso dos Tikuna, leva ao viver entre dois mundos, não só no aspecto geográfico, mas também em suas visões e valores. “Esse mundo lhes inculca um sentido ambivalente diante de si mesmos e da sociedade regional, legando-lhes uma situação marcada pela ambiguidade” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p.140). Com isso, o indígena passa a encurtar a distância entre esses mundos e passa a adotar novos status, como o “status intergrupar”, que seria um processo da sua integração na sociedade nacional. Neste caso, ele mostra três vieses que são utilizados no Alto Solimões: o status de crente, o de reservista e o de eleitor. Sendo que para eles estarem inseridos em alguma dessas três categorias é ter o status de branco ou ser igual ao branco, tornando assim uma das modalidades de caboclisto (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p. 135-139).

Uma vez tendo estabelecido o contato, a partir de certo momento ele se torna irreversível, isto é, “quando aqueles bens alienígenas se tornam necessidades insubstituíveis, criando uma dependência definitiva do índio à sociedade nacional” (CARDOSO DE OLIVEIRA, 1996, p.59). Este contato que vem a ser um pouco mais contínuo leva a trocas simbólicas gerando o que Bernal (2009, p.165) se refere como “reconformação”. Quando o indígena passa a viver no novo mundo, além da visão étnica ele começa a ter também a visão de classe em relação à sociedade nacional. Em “O índio e o mundo dos brancos” (1996 [1964]), Cardoso de Oliveira dizia que no alto Solimões o contato começava a penetrar na segunda fase. Tendo em vista a presença dos indígenas próximos ou dentro da cidade, o branco olhando pela dinâmica do contato interétnico tem tanto a consciência étnica como a de classe com relação ao indígena, ao passo que os Tikuna possuem apenas a consciência étnica embora já deem indícios da emergência da consciência de classe (1996, p.148).

O contato uma vez sendo feito pelos motivos apresentados, ou outros quaisquer, frequentemente leva o indígena a um processo de migração, onde deixa seu local de origem e se arrisca nas ilusões ou desilusões desse mundo novo.



MIGRAÇÃO E URBANIZAÇÃO INDÍGENA

As migrações indígenas, embora em primeira instância fossem precedidas pelo fator econômico, fruto do contato e que agora passa a fazer parte de sua cultura, não é o único fator motivador na atualidade. O contato despertou no indígena o interesse de obtenção de bens manufaturados, desembocando assim em várias causas migratórias. Como exemplo, Galvão diz: “Parte dos índios ‘maloqueiros’, pela dependência em que vivem de produtos comerciados pelos civilizados, [...] são compelidos a abandonar suas aldeias para fixar-se junto aos povoados e centros de indústria extrativa” (1979, p.121). O autor tece uma crítica ao fenômeno, dizendo que este, em muitos casos, leva o indígena a ter uma vida de escravidão em dívidas, das quais com muita dificuldade consegue sair. Esta relação foi bem debatida posteriormente tendo em vista que o indígena também é agente do processo. Assim sendo ele se submete em função de seus interesses, mesmo sem ser obrigado a contrair as dívidas ele escolhe fazer. Certo que não são relações justas, mas não entrarei aqui nessas questões, basta por agora ressaltar que o indígena não somente vai em busca do produto desejado como também migra devido seus interesses, fixando assim moradia até mesmo na cidade.

No artigo “As migrações entre os Sateré-Mawé, povo indígena da Amazônia Brasileira”, Teixeira e Rodrigues de Sena (2008) nos chama atenção para o século XX, onde ocorreram intensas mudanças no Brasil na área econômica e social, gerando impactos sobre as migrações dos Sateré-Mawé. As mudanças ocorridas no país não deixaram de afetar os lugares remotos, neste contexto do êxodo rural de forma geral afirmam que:

Dando-se ao mesmo tempo que o processo de urbanização, o progresso técnico facilitou a comunicação entre grupos populacionais, criando as condições econômicas e operacionais que levaram à mudança de milhões de pessoas das áreas rurais para as cidades próximas, num primeiro momento, e para as cidades maiores e as aglomerações urbanas, em seguida (2008, p.4)

O progresso industrial não foi o único fator gerador das mudanças que influenciaram os processos migratórios. Os autores seguem dizendo que há outro fenômeno que vem se intensificando nas terras indígenas, que a partir do final do século 20 começou a se manifestar: “a influência da economia monetária sobre a economia local, repercutindo no universo social e cultural dos Sataré-Mawé”. O que os leva a buscarem profissões diversas que antes não havia em seu cotidiano, como também a aposentadoria, sendo ambos fatores importantes na busca pela moeda (2008, p.4). Neste não há um interesse pelo acúmulo de dinheiro, se não em adquirir as mercadorias que lhe interessam.



A migração é resultado do contato e acontece gradativamente. Ela pode acontecer das cabeceiras dos igarapés para as proximidades da foz dos igarapés e de lá para os rios navegáveis. Também da aldeia para um vilarejo, do vilarejo para pequenas cidades interioranas e daí para os grandes centros urbanos, não obedecendo necessariamente esta sequência. Teixeira e Rodrigues de Sena sugerem dois fluxos migratórios entre os Sateré-Mawé: o fluxo interno e a migração para as cidades próximas. Sobre o primeiro ao analisar as mudanças de residência, ou seja, o fluxo migratório dentro das terras indígenas ele diz que “podem ocorrer de uma aldeia para outra numa mesma área [...], entre áreas diferentes da mesma terra indígena [...] ou, ainda, entre terras indígenas” (2008, p.4). Variando assim as características de área para área, tempos diferentes e motivações diversas. O indígena mesmo em sua terra de origem está em mobilidade gerada por interesses. Já no segundo caso, das migrações para cidades, eles dizem: “A migração para as cidades vizinhas das terras indígenas enquadra-se no processo de crescimento urbano brasileiro de várias décadas, o qual dá-se mais lentamente nas áreas de melhores condições econômicas do país” (2008, p.7).

Em outro artigo, “Migração do povo indígena Sateré-Mawé em dois contextos urbanos distintos na Amazônia”, Teixeira, Mainbourg e Brasil (2009), discorrendo ainda sobre o assunto de migração, reforçam sobre as mudanças que ocorreram no país, e dizem que:

Os determinantes desse significativo deslocamento estão relacionados aos contatos cada vez mais intensos com a população não-indígena, proporcionados, por sua vez, pelo acesso crescente aos meios de informação e pela relativa facilidade de locomoção. Esses fatores determinantes relacionam-se não apenas com as mudanças que ocorreram e ocorrem na sociedade envolvente, como também com as transformações econômicas, sociais e culturais no interior das comunidades indígenas, tendo como pano de fundo a degradação das condições de subsistência nos territórios onde elas se situam (p.535).

Ainda de acordo com este artigo, com o progresso e o acesso aos meios de comunicação sendo disponíveis a todos, assim como uma logística mais facilitada e isso inclui as áreas indígenas, fazem com que o acesso às cidades seja mais viável, o que se torna um meio de referência para buscar satisfazer necessidades novas e antigas.

Não foram poucos os processos migratórios que ocorreram no século 20 e isto não foge da realidade dos indígenas que migraram do Nordeste para outras regiões. Devido à seca e falta de trabalho, migraram para lugares como o Sudeste e até mesmo para a Amazônia e periferias de cidades em todas as regiões do país. Em seu artigo “Migração Xukuru do Ororubá: São Paulo e o Sul (1950-1990)”, Monte (2010) demonstra que o caso dos indígenas



Xukuru faz parte desse processo e às vezes até são confundidos com caboclos ou sertanejos flagelados pela seca. Diz também que alguns dos fatores determinantes desse êxodo rural são “a mecanização das atividades no campo, a falta de terras e água para plantar, os intermináveis conflitos com os grandes proprietários e fazendeiros, e a política de ‘olhos vendados’ dos administradores públicos (MONTE, 2010, p.3).

Ainda no caso dos Xukuru eles buscaram alternativas para enfrentar a “fome e os mandos e desmandos dos fazendeiros da região, tradicionais invasores das terras do antigo Aldeamento de Cimbres” (2010, p.3). Buscavam o trabalho para fugir da miséria e estavam determinados a seguir em frente. Monte relata que poucos conseguiam trazer alguma economia para casa, ainda que um ou outro tenham conseguido ganhar a vida e até aposentar. Neste caso a busca pela sobrevivência e alternativas devido à escassez e conflitos locais levaram à migração.

Cardoso de Oliveira (1996), sobre as migrações dos Tikuna, também relata vários fatores que culminaram neste processo, sendo um deles o conhecimento que possuíam de outras áreas Tikuna. Afirma que: “tal conhecimento estimula de certa maneira os movimentos migratórios, pois indica os lugares mais favoráveis à futura moradia” (p.80). Em outros casos sugere que o interesse pela moeda fazia com que os indígenas buscassem alternativas fora do barracão de troca. Os patrícios dos grandes rios levavam consigo uma quantia e mostrava aos indígenas dos igarapés, que ficavam fascinados pela moeda. Seduzidos assim, tentavam descer o igarapé ao invés de fazer a troca no barracão, pois queriam vender suas mercadorias por dinheiro. Isto contribuía para saída de muitas famílias Tikuna (p.133-134).

O mesmo autor, seguindo a linha de Maurício Vinhas de Queiroz, ainda fala de outro fator migratório que é o messianismo Tikuna, concluindo que:

Os grandes êxodos dos igarapés [...] foram devidos a tais movimentos messiânicos. E a principal onda migratória que a “reserva indígena” de Mariuaçu recebeu foi também devida a estas compulsões, atraindo os Tükúna ao abrigo dos “patrões” e liderados pelo encarregado do posto, o célebre Manelão, transformado em líder carismático (1996, p.127).

Segundo Azevedo, em seu artigo “Urbanização e migração na cidade de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas” (2006), nos anos de 1970 e 1980 dois acontecimentos marcaram profundamente as comunidades indígenas daquela região. O primeiro foi “o processo de fechamento dos internatos salesianos” entre 1984-1987 em Pari-Cachoeira no Tiquié,



Iauaretê e Taracua no rio Uaupés e Assunção no rio Içana. As famílias indígenas se viram obrigadas a mudar-se para as missões e, principalmente, para a cidade, para possibilitar aos seus filhos o acesso às escolas, e a cidade e os centros missionários começam a ter um grande crescimento populacional, processo este que continua até hoje em dia (2006, p.3).

O segundo, a partir dos anos de 1990, que teve por parte do governo, “os assentamentos agrícolas na região peri-urbana, com a abertura de novos bairros e a doação para as famílias indígenas de lotes nesses bairros” (AZEVEDO, 2006, p.3). Fazendo com que várias famílias migrassem assim para a cidade.

Em sua pesquisa das 600 comunidades indígenas baseadas no banco de dados do ISA de 1996-2002, conclui que 34% perderam população, 35% ganharam população, mas 21% deixaram de existir e que 10% eram comunidades novas. Segundo esta autora, muitos rios e trechos de rios “tiveram uma queda na população total, indicando uma possível migração em direção à cidade de São Gabriel da Cachoeira e aos centros missionários” (2006, p.9). Algumas destas migrações são também por buscas de escola, trabalho ou devido a conflitos nas comunidades.

Embora o fator econômico tenha gerado interesses no indígena, este agora é o agente que busca satisfazer-los, resultando assim, em migrações. Vários são os motivos, e também a extensão, sendo internos ou externos à sua cultura. Migrações estas que tem chegado até os grandes centros e chamado a atenção para um olhar diferente para o indígena migrante, pois muitos ao chegarem a cidade enfrentam vários tipos de problemas decorrentes. Agora já não estão mais em suas terras e conseqüentemente são novos desafios, instalados em suas aldeias urbanas.

Um fenômeno decorrente dessas migrações é a quantidade de indígenas vivendo no meio urbano. Segundo dados preliminares do Instituto Socioambiental (ISA, 2012), em 2012 havia no Brasil 896,9 mil indígenas, dos quais de 315.180 viviam em áreas urbanas (IBGE, 2010). Estes números nos chamam a atenção para o fenômeno migratório, principalmente para as cidades. O que nos leva a questionar causas e problemas decorrentes.

O CASO MANAUS

Teixeira, Mainbourg e Brasil (2009), analisando a migração como um todo, afirmam que “a capital do Amazonas, Manaus, constitui o destino preferido dos migrantes interioranos desse Estado, quando se considera o conjunto da população (indígenas e não-indígenas)” (p.535).



O censo do IBGE em 2010 constatou que havia 1.802.014 de habitantes na cidade de Manaus, com estimativa para o ano de 2015 de 2.057.711, indicando assim um crescimento considerável da população. Grande parte deste crescimento acontece devido ao êxodo rural para as cidades, incluindo também a população indígena.

De acordo com o mesmo senso, estima-se que há 3.837 indígenas vivendo na cidade de Manaus, havendo assim uma queda segundo o senso do ano de 2000, que constatava 7.787 indígenas. Não há consenso entre as associações que atuam com esses povos na capital. De acordo com a COIAB – Confederação das Organizações Indígenas da Amazônia Brasileira, os dados variam entre 15.000 a 20.000 indígenas em Manaus (Mainbourg et al, 2002, p.2). Peixoto e Albuquerque (2007) já falam de dados um pouco mais elevados, dizendo haver em Manaus cerca de 30 mil indígenas.

Histórico da Urbanização Indígena em Manaus

Até onde se sabe, os atuais processos de urbanização indígena na capital amazônica foram protagonizados pelos Sateré-Mawé. As migrações do povo Sateré-Mawé para Manaus ocorreram a partir do ano de 1967, segundo Teixeira, Mainbourg e Brasil (2009), que também dizem: “Foi nas décadas imediatamente anteriores a 1990 que chegou a Manaus a maioria dos migrantes da cidade. Os anos setenta e oitenta presenciaram um crescimento populacional da cidade extraordinário e inédito, com uma média anual de aproximadamente 6,5%” (p.540).

Embora houvesse movimentos migratórios nos séculos XIX e XX na época da borracha, foi pela instalação da zona franca de Manaus que a migração passou a ser um movimento contínuo. Os autores citam Romano, que em sua dissertação de mestrado no ano de 1982 contabilizou 88 indígenas pertencentes aos Sateré-Mawé morando em Manaus. Já no ano de 2008 estimavam um número entre 600 a 700 indígenas desta etnia (p.540). Diante disso observa-se um processo crescente no movimento migratório desse povo em direção à cidade, fenômeno que iniciou tempos atrás, mas que ganha uma certa constância.

Já no caso do Tikuna, Silva (2013) relata sobre os primeiros desta etnia que migraram da Aldeia Indígena de Umariáçu II, localizada no município de Tabatinga, para a cidade de Manaus. Isto ocorreu em 1982, quando decidiram deixar a aldeia para tentar a vida na capital. No ano de 1989, após sete anos da saída dos primeiros Tikuna, mais famílias se deslocaram para a cidade (p.43-44). E somente em 1994 que a Comunidade Tikuna Wotchimaücü foi criada no bairro Cidade de Deus (p.30).



Este processo de migração para Manaus não se deu somente em grupos, que chegaram à cidade e se instalaram de forma conjunta, mas também individualmente e após tempos de moradia buscaram alguns parentes. Bernal (2009, p.173) cita como exemplo deste processo de migração, o caso de Victória, oriunda de Iauaretê, que chegou em Manaus no ano de 1964 e trouxe sua mãe e seu irmão no ano de 1996.

Acrescenta que a população adulta de Manaus está majoritariamente constituída por imigrantes dos anos 1970 e 1980, pessoas que vieram e se estabeleceram nas periferias da cidade por motivos diversos, segundo suas particularidades e suas regiões (BERNAL, 2009, p.158). Incluindo assim tanto os Sateré-Mawé quanto as populações do Alto Rio Negro.

Na década de 1970 os indígenas do Rio Içana tinham os tuxauas, cujas funções eram de liderança nos trabalhos coletivos, conduziam as cerimônias e agiam como intermediário do seu povo com relação aos de fora. Galvão diz que nesta época para o grupo local reconhecer o status de tuxaua, tinham como condição que este viajasse até Manaus e ali receberia uma carta autorizada do governo. Esta migração que poderia ser por um período até de curto prazo, constituía o ponto alto da figura de um chefe (GALVÃO, 1979, p.175-176). Desde a década de 1970 os indígenas do alto rio Negro já desciam rumo aos centros urbanos.

Embora o ponto de partida das migrações seja a década de 1970, elas seguem acontecendo até os dias de hoje. O que nos leva a perguntar, o porquê dessas migrações? O que atraiu e ainda atrai esses indígenas à capital do Amazonas? O que faz com que deixem suas casas onde muitos dizem ser o melhor lugar de se viver, e abandonar tudo em busca de um novo lar em um mundo diferente?

Fatores de atração

Muitos são os fatores que atraíram os indígenas à cidade de Manaus, cada um com suas particularidades étnicas, regionais e individuais. Mas fato é que na década de 1970, com o avanço econômico de Manaus, principalmente com a ascensão da Zona Franca gerando oportunidades de empregos, várias pessoas interioranas foram atraídas para tentar a vida na capital, incluindo assim os grupos indígenas. Exemplo disso é o caso dos Sateré-Mawé como Teixeira, Mainbourg e Brasil bem pontuaram e confirmaram este fenômeno:

as migrações indígenas com destino a Manaus, em seu período mais intenso – a partir dos anos setenta –, ocorreram no âmbito dos intensos fluxos migratórios atraídos pelas oportunidades de emprego criadas com a implantação da Zona Franca de Manaus (1967), (2009, p.543).



Mainbourg et al (2008) analisando o porquê da migração para Manaus diz que “para a população indígena, a migração constitui fenômeno que se intensifica proporcionalmente ao agravamento da situação econômica, social e cultural nas áreas indígenas” (p.199).

A influência econômica nas aldeias gerou mudanças locais, o indígena sai em busca de seus interesses para buscarem melhores condições de vida na cidade. Porém, como anteriormente mencionado, o fator econômico não é o único fator de migração, como fica evidente no caso Apurinã:

Está diretamente vinculada além da busca pela saúde, a busca pelo trabalho, mas principalmente foram os conflitos internos entre membros dos próprios grupos ou entre aldeias vizinhas e com “medo de matar ou morrer” muitas famílias abandonam o lugar de origem, para ir em busca de novas terras” (MARTINS & NOGUEIRA, 2010, p.6)

Martins e Nogueira destacam aqui os conflitos internos como principal causa migratória, trazendo a ideia de que em suas aldeias os indígenas não vivem em total harmonia como está na mente de muitas pessoas. Eles têm seus conflitos internos e seus problemas que às vezes são tão graves que levam a migrarem em busca de viverem sem medo de serem o autor ou a vítima de uma possível morte.

Teixeira, Mainbourg e Brasil (2009), analisando os fatores que os atraíram para a cidade, sugerem que as transformações ocorridas no país refletiram no cotidiano da população indígena.

[...] grande parte dela, ou por não ter legalizada a terra em que vivia, não possuir meios de nela sobreviver, não desfrutar condignamente de serviços sociais básicos, ou simplesmente ser atraída pela vida urbana (especialmente os jovens), acabou por migrar para as cidades (p.534-535).

Estes são motivos apresentados de migrações para cidades de maneira geral, mas Manaus também está incluída. Segundo as pesquisas realizadas eles ainda destacam que, “80 migrantes Tukano da amostra de Manaus (mesma quantidade dos Sateré-Mawé) declararam igualmente a procura de trabalho e os motivos educacionais como causas da migração, citadas, cada uma, por 31% dos entrevistados” (2009, p. 542).

Mas os motivos ainda não param por aí. Bernal (2009), em sua leitura sobre o porquê das migrações para o contexto urbano da capital, diz que:



uns vieram buscar um trabalho ou foram mandados por missionários ou funcionários do governo para trabalhar como domésticos. Outros emigraram por motivos de insegurança nas suas regiões de origem ou seduzidos pelos encantamentos dos “civilizados”. Outros, ainda, se instalaram recentemente enquanto representantes de organizações étnicas (BERNAL, 2009, p.29).

Em outros casos, mostra a constância do movimento portuário de Manaus, aonde chegam barcos quase diariamente vindos do rio Negro e várias pessoas aportam ali, dentre elas uma quantidade expressiva de indígenas viajantes que são “parentes ou amigos em visita, comerciantes de farinha ou produtos artesanais, doentes indo para o hospital, jovens escolares ou estudantes na cidade, migrantes que pretendem instalar-se em Manaus etc. Todos estão em busca de um futuro melhor na grande cidade” (p.60).

Vale ressaltar o apontamento de Bernal sobre todos terem a expectativa de uma vida melhor nos centros urbanos. Cita também os conflitos nas comunidades como resultantes de migrações para cidade. Relata o caso de duas famílias que “vinham dos territórios indígenas para fugir de um conflito que podia levar a um enfrentamento interfamiliar violento”. Ele menciona também outros motivos, como certas mulheres da etnia Sateré-Mawé que teria se deslocado inicialmente para trabalhar na cidade em tarefas domésticas ou para estudar, ou por terem casado com não-indígenas, entre outros motivos, o que “abriu a era da migração” (BERNAL, 2009, p.97).

Silva (2013), relatando a história de alguns Tikuna que migraram para Manaus, cita o exemplo das primeiras famílias que saíram do Alto Solimões, incentivadas pela “notícia de que a família de Reginaldo havia se “dado bem” motivando assim outras famílias a irem para Manaus na mesma perspectiva” (p.44). Neste caso, a migração também ocorreu na esperança de uma vida melhor.

Pode-se observar com isso, que as redes sociais dos indígenas na cidade geram bastante influência na migração. Segundo Bernal (2009, p.60-61) citando o caso do Sr. Inácio, indígena Baré que vivia no interior do Rio Uaupés, foi convidado pelo sobrinho também indígena do povo Desana, a ir com ele para cidade e participar com caboclos da invasão de terrenos baldios nos arredores de Manaus.

Alguns indígenas, ao adquirirem certa experiência na cidade, mantendo uma rede relacional com parentes ou com pessoas de suas terras de origem, exercem assim determinada influência. Não seria exagero afirmar que quanto maior a rede social constituída por um determinado povo indígena na cidade, maior a propensão dos membros desse povo nas áreas indígenas a migrar com destino a Manaus (TEIXEIRA, MAINBOURG & BRASIL, 2009).



Bernal (2009) apresenta uma lista de fatores que caracterizam, segundo ele, essa mobilidade e causas das migrações indígenas na Amazônia:

A ausência parcial e às vezes total de possibilidades de estudo para as crianças e os jovens; A dificuldade de acesso aos serviços públicos de saúde; As condições difíceis de mobilidade e o preço muito elevado do combustível; A dificuldade de encontrar serviços e produtos de necessidades básicas; A atração exercida pelos centros urbanos; particularmente sobre os jovens já iniciados – ou, pelo menos, instigados – ao consumo de bens que se encontram apenas na cidade, especialmente das atividades lúdicas ou recreativas; A presença de parentes próximos já acostumados à vida urbana e à representação que dela se faz; A facilidade de consumir álcool nos centros urbanos, sem controle social importante (p.158).

Em um seminário realizado em Manaus promovido pela Pastoral do Migrante, Pastoral Indigenista e Rede de Assessores e Cuidantes da Juventude no Centro de Formação da Arquidiocese de Manaus (Cefam), alguns indígenas fizeram interessantes relatos sobre o assunto migração. Gabriel, indígena Tukano de Iauaretê, veio a Manaus “para estudar, e para isso foi seminarista, como muitos tem feito”. Jaime Diakara também motivado pelo estudo migrou para capital, e relatou outros fatores que cooperam para o êxodo rural como “estudo, trabalho, exército e saúde”, e que por não terem apoio em suas terras de origem para colocar em prática o conhecimento adquirido, não voltam para as aldeias permanecendo assim, na cidade. E segue dizendo que “Manaus é apresentada ao índio como local de afirmação do direito do índio, um lugar de oportunidade e segurança” (LOURENÇO, 2016).

Pode-se sugerir que nestes casos citados os fatores de atração foram a busca de emprego, a situação socioeconômica desfavorável em aldeias, busca por saúde, educação, fuga de conflitos em aldeias, casamento com não indígenas, representatividade das organizações étnicas, expectativa de uma vida melhor, fácil acesso a produtos manufaturados.

Conforme apontou Cardoso de Oliveira (1972), parece que a mesma razão fundamental do contato subjaz aos motivos da urbanização, sendo estes apenas resultantes daquela, ou seja, o interesse econômico e as novas necessidades por este geradas é que o motiva a urbanizar-se.

Como visto, não são poucas as causas que levam os indígenas a migrarem para a cidade e quase na totalidade partindo da iniciativa do próprio indígena em busca de melhoria de vida. Mas uma vez na capital, onde eles se estabelecem? Quais os locais de sua moradia?

Principais núcleos de aglomeração



Apesar do grande número de população indígena na cidade, não são todas as comunidades, assentamentos ou invasões etnicamente homogêneas. Enquanto alguns se organizam em grupos étnicos e tem suas comunidades já bem instaladas, vários outros ainda lutam por um local de moradia junto a uma comunidade multiétnica e algumas dessas não são constituídas somente por indígenas, havendo também mistura entre indígenas e não indígenas na busca por um pedaço de terra visando um possível lar.

Para Bernal, ao trabalhar com os indígenas em Manaus a impressão que se tem é de existir dois tipos de grupos:

O primeiro deles de caráter muito mais estável, instalado às vezes há duas ou três gerações na cidade; o segundo, completamente móvel, difícil de encontrar de maneira não episódica, constituído por pessoas que não são estabelecidas de forma permanente na cidade, ou que, se forem, não participam regularmente das redes de associação formal das suas respectivas etnias (2009, p.242).

Neste caso pode-se entender que há algumas comunidades instaladas e fortes, mas há muitos indígenas espalhados por toda cidade. Numa pesquisa realizada por Martins e Nogueira (2010), foram visitadas 20 residências Apurinã e viu-se um número “bastante considerável de 3 a 4 famílias morando próximo umas das outras”, citando os bairros de maiores concentrações de Apurinã, como: Val Paraíso, Mauzinho I e II, Cidade de Deus, João Paulo, Monte Sião, Presidente Vargas, Compensa II, Glória e São José II. Destacam-se os bairros Val Paraíso e Presidente Vargas, onde as famílias moram na mesma rua ou constroem mais de uma casa no mesmo terreno, preservando os fortes laços familiares (p.5).

No bairro Cidade de Deus, há uma comunidade Tikuna cujo nome é Wotchimaücü que já se encontra devidamente instalada. É constituída por aproximadamente 18 famílias, totalizando cerca de 120 pessoas (SILVA, 2013, p.30). Na comunidade eles têm seu jeito de ser e maneira de viver, sua língua permanece ativa, e até mesmo algumas festas e rituais preservados apenas com algumas mudanças. Nos dias de hoje já funciona no local um centro comunitário onde desenvolvem suas atividades, inclusive seus cultos religiosos.

Nem sempre os grupos se ajuntam e formam uma comunidade indígena. Muitos vivem espalhados pelas cidades mantendo relacionamentos em algum ponto de encontro. Alguns grupos têm suas associações para lutas, enquanto outros permanecem com suas lutas individuais, como afirma Bernal:

Alguns grupos criaram suas próprias organizações; enquanto outros se mantêm voluntariamente num estado de “desorganização organizada” como forma de resistência e



de afirmação e autonomia cultural. Existem grupos familiares ou regionais estabelecidos em áreas da cidade mais ou menos contíguas; outros se instalaram em lugares afastados da cidade e se encontravam apenas em locais estratégicos, tais como bares, praças públicas, locais de vida noturna, ou em determinadas ocasiões ou festas (2009, p.29).

Já os Sateré-Mawé estão em uma comunidade instalada há décadas, que se localiza entre o Conjunto Residencial Santos Dumont e o bairro da Redenção. Os indígenas desta etnia e os Tikuna são os dois grupos de maior estabilidade, como pontuou Mainbourg, Araújo e Almeida (2002):

entre as etnias, os Sateré-Mawé e os Tikunas têm mais estabilidade econômica, sendo significativamente assalariados ou aposentados, em relação aos “alto-rio-negrinos” e aos índios de outras etnias, que vivem mais de biscates ou artesanato ou são autônomos ou ainda desempregados (p.5).

Santos e Rubim (2013), fazendo as pesquisas para Nova Cartografia Social da Amazônia, dizem que no bairro Puraquequara II, no ramal do Brasileirinho, km-8, ramal-08, está localizada a comunidade Nova Esperança, da etnia Kokama. Desenvolvem ali uma “roça comunitária” e em seus encontros a Associação dos Índios Kokama residentes em Manaus foi fortalecida, com “80 famílias associadas, totalizando 280 Kokama, incluindo famílias que residem no entorno da comunidade”.

A comunidade conhecida como Nações Indígenas, está localizada no bairro Tarumã, na Zona Oeste da cidade e é constituída de 12 etnias. Na área vivem cerca de 1.300 pessoas de 300 famílias indígenas. Eles afirmam que o terreno foi ocupado com a chegada dos primeiros moradores no dia 19 de abril de 2011 (Farias, 2015).

No Tarumã Açu, zona oeste de Manaus, está localizada a ocupação Parque das Tribos. Habitam ali cerca de 200 famílias, que representam 17 povos da Amazônia (SANTOS, 2015). O assentamento Sol Nascente está localizado à Rua Caixana, Conjunto Francisca Mendes, zona norte da cidade, somando cerca de 160 famílias. Há também 25 famílias na comunidade Paxiubau, no bairro Santa Etelvina, zona norte (MEDEIRO, 2016). Medeiros (2016), em uma entrevista com Turi, coordenador da COPIME (Coordenação dos Indígenas de Manaus e Entorno), diz haver em Manaus 45 comunidades indígenas e outras 25 no seu entorno.

Alguns indígenas já moram em comunidades bem estabelecidas, enquanto outros estão em processo e ainda outros em invasões. Mas quais são os principais problemas que eles enfrentaram ou enfrentam ao chegarem à cidade?



Principais problemas sociais encontrados

Apesar de virem para a cidade em busca de soluções para seus problemas sociais das aldeias, ao chegarem a Manaus não são poucos os problemas enfrentados por estes indígenas. Encontram barreiras para se urbanizar assim como desafios de infraestrutura, terreno para moradia, educação, saúde e discriminação dentre outros.

Silva (2013, p.50) aponta as dificuldades estruturais encontradas pelos Tikuna: “As famílias logo que chegavam moravam em quartos alugados, espaços pequenos e escuros em Bairros da Cachoeirinha, Petrópolis, Japiim, Raiz entre outros”. O processo de deslocamento de seu território e o reordenamento socioeconômico gerou momentos de grandes desafios para esta população.

O convívio com o novo sempre foi um desafio, e isto não é diferente com relação aos indígenas ao saírem de suas aldeias e terem agora de encarar a vida na cidade, com um sistema bem diferente de suas rotinas, como foi o exemplo também dos Tikuna:

morando de aluguel, conviver com outra língua, outros costumes, decidir ir morar numa invasão chamada “Cidade de Deus” sem a mínima estrutura, para assim sair do aluguel, depois de andar cerca de um quilometro para tomar o ônibus e se deslocar para outras áreas da cidade e, principalmente, fazer se perceber e ser aceito como diferente num lugar que não é mais o seu (SILVA, 2013, p.45).

Estes são alguns dos desafios encontrados ao chegar na cidade. E além da dificuldade para se instalarem em um local, enfrentam uma nova rotina totalmente diferente do que conheciam, bem como, enfrentam rejeição de muitos da população nacional.

A instalação dos Sateré-Mawé em um local fixo também foi muito trabalhosa. Houve um momento em que viviam em um bairro próximo ao centro de Manaus, onde foram expulsos pela prefeitura, seguido de uma promessa de terreno. Arrastando-se durante meses de sítio em sítio, chegou um tempo em que decidiram apropriar-se de uma área deserta entre o conjunto residencial Santos Dumont e o bairro Redenção. “Naquela época, esse lugar era nada mais do que um terreno baldio, onde os habitantes de Santos Dumont jogavam lixo” (BERNAL, 2009, p.104).

Seguindo essa mesma referência, uma vez que ocuparam o terreno houve reações não muito pacíficas por parte dos vizinhos. Seguiam-se denúncia de invasão, aparecimento de falsos proprietários e se caso construíssem alguma infraestrutura, vizinhos mandavam pessoas para demolirem. Há relatos de confrontos entre os habitantes de Conjunto Santos Dumont, que jogavam pedras e lançavam insultos, e os índios, que respondiam com flechas:



os brancos não queriam ver o terreno invadido pela miséria e a ameaça desconhecida dos índios. Diante de tudo isso, até mesmo pegar o ônibus para dentro do bairro era difícil para os indígenas devido ao medo. Após esses conflitos, o grupo Sateré-Mawé ficou conhecido ante outros grupos como agressivo e briguento, gerando assim uma visão estereotipada não somente na população nacional como entre outras etnias que estão na cidade (BERNAL, 2009).

Os conflitos por ocupações de terras são temas bem polêmicos na questão de urbanização, mas ficam evidentes as dificuldades que enfrentam nesse tema de territorialidade. Às vezes o mesmo indígena ou até mesmo a mesma família passa por várias ocupações diferentes devido ao mandato de reintegração de posse, o que obriga eles a saírem do terreno ocupado e conseqüentemente invadirem outra área, até encontrarem um local onde possam permanecer.

Ao chegarem na cidade, enfrentam várias dificuldades de estabelecimento, preconceito, moradia, locomoção, conflitos dentre outros. Mas, será que depois de já instalados e alguns desses problemas já resolvidos, os indígenas estão isentos de outros problemas? Uma vez urbanizados, quais os problemas enfrentados?

Principais problemas resultantes da urbanização

Quando os indígenas se instalam, depois de já terem passado por muitas lutas e conflitos, existem também outros problemas resultantes, como: conflitos latifundiários, processo de manipulação de lideranças politizadas, baixo índice de escolarização, dificuldades na saúde, perda do conhecimento tradicional, transformação na organização social, perda linguística, discriminação, envolvimento com drogas, desemprego e exploração, além da perda dos benefícios governamentais que usufruíam enquanto indígenas aldeados.

Uma vez inseridos na cidade, como bem pontuou Cardoso de Oliveira (1996) em relação aos Tikunas do Alto Solimões, “a experiência etno-sociológica indica que se nas etapas iniciais do contato interétnico a oposição índio/branco é a mais irreduzível, nas etapas seguintes é a oposição ‘classe alta’/‘classe baixa’ que começa a ganhar consistência” (p.148). Assim inseridos na sociedade envolvente começam a ter noção de classes, uma vez que estão entre as regiões periféricas e conseqüentemente das dificuldades oriundas destas.

As comunidades que estão em bairro de periferia, como os Tikuna, vivem sem asfalto e saneamento básico. Todas as comunidades indígenas de Manaus se instalam em



lugares como este e vivem “sem políticas públicas específicas, como as que atendem os indígenas que ficaram nas aldeias” (SILVA, 2013, p.47).

De acordo com Martins e Nogueira, o trabalho dos Apurinã de Manaus “está relacionado à exploração da mão de obra barata” (2010, p.6), conseqüentemente, não têm direitos trabalhistas e vivem da economia informal. As mulheres trabalham sem carteira assinada, enquanto os homens realizam trabalhos braçais em propriedades privadas.

A discriminação é outro caso que resulta da urbanização, que, segundo Peixoto e Albuquerque (2007) destacam em dois fatores: (1) na escola, quando são identificados como indígenas; (2) nos postos de saúde, quando questionados se são indígenas, do qual obtendo-se resposta positiva, são orientados a procurarem a FUNASA sem receberem assistência local (p.2). Martins e Nogueira dizem que “os diferentes povos e culturas, principalmente os indígenas, sofrem muita discriminação na cidade, mas ao mesmo tempo vão criando formas de resistência nessa relação social conflituosa” (2010, p.4).

Esta discriminação não é praticada somente pela sociedade nacional, mas às vezes acontece dentro do próprio povo ou grupo étnico das aldeias de origem, como é o caso dos Tikuna:

[...] na concepção daqueles que lá ficaram, quem saiu é porque ‘não quer mais ser índio’ ou seja, uma vez fora, sempre fora. E para não criar atritos com os demais parentes eles optam em permanecer na cidade e continuar a sua história de lutas. É também uma forma de dizer que o grupo que está em Manaus sabe lutar por seus direitos revela Bernardino (SILVA, 2013, p.33).

Neste caso, os indígenas Tikuna que migraram para Manaus, não enfrentam problemas somente com a sociedade nacional, mas também sofrem discriminação entre seu próprio povo. Um outro problema enfrentado resultante da urbanização é a perda linguística de vários grupos étnicos, de gerações posteriores aos primeiros migrantes. Como constatou Bernal entre os indígenas rio negrinos:

As pessoas da primeira geração de imigrantes, geralmente com idade de mais de 55 anos, falam as línguas das suas etnias, especialmente o tukano ou o nheengatú. A segunda geração de índios imigrantes, que chegaram já adolescentes ou muito jovens, foi educada em tukano como língua familiar, mas utiliza o português como língua dominante. Finalmente, entre aqueles que formam a terceira geração - nascidos na cidade -, muitos poucos entendem sua língua nativa e quase nenhum a fala (BERNAL, 2009, p.72).



No quesito saúde, tanto em busca de atendimento quanto em melhorias para comunidade já instalada na cidade, “não há um sistema de informações voltado aos indígenas que residem nas cidades, dado que o atendimento médico nas áreas urbanas não é diferenciado para indígenas e não indígenas” (MAINGOURG et al, 2008, p.193). E que “a população indígena que se encontra na área urbana é absorvida pelo SUS como qualquer cidadão, independentemente de sua etnia/cor/raça” (MAINGOURG et al, 2008, p.202). Sendo assim, não recebem tratamento diferenciado na cidade como dantes nas aldeias. Enfrentam as mesmas dificuldades da população nacional ou até maiores devido a limitação na comunicação em português.

Vários são os motivos para o indígena buscar o serviço de saúde, que “vão desde um simples resfriado até uma infecção pelo plasmódio da malária”. Ao chegarem ao centro de saúde esperam normalmente por ordem de chegada, até esgotar as fichas do dia, ou quando há uma articuladora indígena, ou se for reconhecido como tal passa a ser inserido no atendimento da unidade (MAINGOURG, et al, 2008, p.203). Esta é uma das exceções no atendimento, porém nem sempre há esta pessoa central para articular e acompanhar o indígena em seu atendimento.

A falta do domínio da língua portuguesa gera dificuldades no atendimento dos profissionais de saúde, isso se dá tanto durante as consultas, quanto nas atividades de educação em saúde. E não somente a dificuldade linguística, como também “adequação cultural da atuação dos profissionais, pois a percepção do processo saúde/doença das populações indígenas é muito diferente da percepção da sociedade nacional”. Somando tudo isso, encontram-se vários problemas na busca pela saúde (MAINGOURG et al, 2008, p. 205).

Quando o problema é moradia, alguns já lograram o êxito da vitória em adquirir seu terreno, até sua casa e até mesmo sua comunidade étnica. Mas o fato de se ter uma área legalmente reconhecida não é sinônimo de problemas resolvidos, é apenas o início desta busca por melhorias, que na maioria das vezes resultam em expectativas frustradas. Exemplo disso são os Tikuna que mesmo diante da comunidade já instalada de maneira legal, ainda assim enfrentam vários problemas, pois:

apesar de terem mecanismos (associação) para lutar por melhorias para a comunidade, na prática não se reflete ou pelo menos não reflete o que deveria ser em termos de avanços para a comunidade, já que a grande bandeira de luta é que seja erguida uma escola na própria comunidade, além de também um posto de saúde (SILVA, 2013, p.45)



Sobre a busca por direitos na cidade, “a questão território, saúde, educação e trabalho são conquistas individuais e coletivas das comunidades indígenas dentro de um campo de lutas” (SILVA, 2013, p.33). Não há nesta camada social uma assistência direta dos poderes públicos.

Interessante notar que mesmo diante de tantas dificuldades, desilusões, preconceitos, falta de atendimento na saúde, educação especializada e sem a devida atenção que tinham na aldeia, ainda insistem em permanecer na cidade. O que nos faz questionar o porquê? O que motiva estes indígenas a permanecerem na cidade, de maneira que mesmo diante das dificuldades eles preferem ficar a retornar para suas terras de origem? Valendo lembrar que, a rigor, nada lhes obriga a migrarem para a cidade, assim como nada lhes impede de regressarem para suas aldeias.

O que motiva a permanência na cidade?

Muitas são as complicações que os migrantes indígenas encontram na cidade. Se antes em suas terras eles tinham voz, subsistência, saúde especializada, educação diferenciada e na cidade enfrentam privações nessas e noutras áreas, o que faz com que permaneçam?

Mainbourg, Araújo e Almeida (2002), ao fazerem uma análise sobre o não retorno dos chefes de casa para comunidade de origem segundo seu tipo de renda, constatou que:

Entre as famílias onde apenas uma pessoa está trabalhando, os motivos invocados de forma predominante, para explicar o não retorno para comunidade de origem, são financeiros ou ainda encaixados nos termos “não gosta do lugar” que podem ter vários significados ligados a obrigações e dificuldades decorrentes da estadia temporária lá, na comunidade (p.8).

Mesmo que em alguns casos a razão do não retorno seja por motivos financeiros, fica claro que em outros casos, alguns indígenas não voltam para comunidade de origem porque não gostavam do lugar.

Ainda que haja grandes dificuldades para se ganhar a vida na cidade, e não terem sua roça como antes tinham em suas comunidades, ainda assim preferem enfrentar a luta diária e perseverarem na capital. Um desses motivos de preferência, é o exemplo de Sebastiana Tikuna, da comunidade instalada na Cidade de Deus:

[...] é moradora da comunidade, mas já estive “várias vezes”, visitando a sua aldeia de origem em busca de matéria-prima para confecção do artesanato, revela que sente uma saudade muito grande da sua roça, principalmente, e toda vez que se lembra desse detalhe ela chora com saudade de sua terra, mas que prefere morar em Manaus, já se acostumou,

apesar de não ter a mesma assistência que os seus parentes que hoje estão nas aldeias, revela (SILVA, 2013, p.33).

Nos momentos em que os Apurinã se encontram e se atualizam das últimas notícias, Martins e Nogueira dizem que: “nesses momentos buscam lembranças, principalmente das faturas de comida, saudade da abundância de peixe. Apesar da saudade de seu lugar de origem, os Apurinã ressaltam que é na cidade onde se pode viver melhor, longe dos conflitos” (2010, p.7).

Neste caso é provável que estão lembrando das aflições resultantes dos conflitos locais nas comunidades, e como isto causava medo e ansiedade. Além disso comparam o viver na comunidade em meio a abundância com o viver na cidade em meio à escassez e concluem que viver na cidade é viver melhor.

Ao que parece, em última análise a motivação para se permanecer na cidade é basicamente a mesma que torna o contato efetivo e gera as migrações, ou seja, o fator econômico. Sendo que o contato se efetiva dentro de um jogo de interesses comerciais, com oferta de um lado (não indígena) e procura do outro (indígena), novas necessidades surgem desse processo, novas aspirações, desejos e capitais simbólicos.

A migração e urbanização se dão em função da busca pela satisfação desses desejos e a permanência nos centros urbanos é motivada e justificada igualmente por esta busca. Os produtos da economia de mercado se tornam mais valoráveis que os produtos da natureza, o satisfazer as novas necessidades de conforto, consumo, evolução social, o “civilizar-se”, se torna mais premente que a própria subsistência. No fundo, o que motiva o indígena a permanecer na cidade mesmo em contexto de prejuízo sociocultural, são seus próprios desejos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que a urbanização indígena se dá a partir do contato, gerado por interesses de ambas as partes, branco/indígena. E que efetivado o contato a economia de mercado é introduzida na cultura indígena e passa a fazer parte dela, gerando novos e diferentes necessidades, interesses e desejos. A urbanização é resultante desse processo e traz consigo suas complexidades.

As migrações para Manaus aumentaram em processo contínuo após a instalação da Zona Franca, mas quando vários indígenas chegaram na cidade encontraram dificuldades. A falta de infraestrutura, o preconceito, o acesso a saúde, falta na educação e até mesmo uma



educação diferenciada, dificuldade com a língua, são fatores que não facilitam em nada a instalação definitiva deles na cidade.

Uma vez que vieram em busca de melhoria e agora já instalados outros problemas são levantados, como a discriminação, os conflitos com a vizinhança, a perda linguística, perda dos costumes, desemprego e outros desafios da nova vida.

Mesmo diante de muitas lutas e poucas conquistas, os indígenas têm preferido permanecer na cidade ao voltar para terra de origem. Alguns alegam não gostarem da comunidade, outros preferem a cidade e ainda outros dizem que na capital é onde se pode viver melhor.

As migrações ainda continuam, indígenas chegam à cidade a cada ano, por vários fatores. É necessário um olhar mais voltado para o indígena no meio urbano e pesquisas mais acuradas nas suas diversas áreas, em meio a tantas perguntas decorrentes desse fenômeno da migração para Manaus e seus processos de urbanização.

Esse texto procurou apontar possíveis motivações que permeiam os processos de contato, migração, urbanização e permanência nos centros urbanos. Muitas variantes podem ser avaliadas em pesquisas posteriores, como a relação da identidade com o processo de urbanização, as reconfigurações identitárias resultantes do mesmo processo, a relação dos indígenas urbanizados com seus parentes aldeados e tantos outros aspectos de grande riqueza etnográfica.

REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, Carlos Sandro Carvalho de; PEIXOTO, Shirley Cintra Portela de Sá. Turismo étnico indígena: meio de sustentabilidade para os índios urbanos da cidade de Manaus. **Revista Eletrônica Aboré**. Manaus, v. 1, n. 3, 2007

ANAIS XVI ENCONTRO NACIONAL DOS GEÓGRAFOS, ESPAÇO DE DIÁLOGOS E PRÁTICAS. **Crise, práxis e autonomia: espaços da resistência e de esperanças**. Porto Alegre, 16, 2010.

AZEVEDO, Marta Maria. **Urbanização e migração na cidade de São Gabriel da Cachoeira, Amazonas**. ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, v. 15, 2006.

BERNAL, Roberto Jaramillo. **Índios urbanos**: processo de reconfiguração das identidades étnicas indígenas em Manaus. Manaus: Editora da Universidade Federal do Amazonas/Faculdade Salesiana Dom Bosco, 2009.

BRASIL, Marília; TEIXEIRA, Pery. **Migração dos povos indígenas e os censos demográficos de 1991 e 2000**: o caso das capitais estaduais. Encontro Nacional de Estudos Populacionais, v. 15, 2006.



CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **A sociologia do Brasil indígena**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1972.

_____. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976.

_____. **O índio e o mundo dos brancos**. Campinas: UNICAMP, 1996.

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS. **As Migrações entre os Sateré-Mawé, povo indígena da Amazônia Brasileira**. Caxambu, v. 16, 2008.

Disponível em:

http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2008/docspdf/abep2008_1210.pdf. Acesso em: 23 abr. 2016.

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, 2006, Caxambu, MG. **Migração dos povos indígenas e os censos demográficos de 1991 e 2000: o caso das capitais estaduais**. Disponível

em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_828.pdf> Acesso em 16 jun. 2016.

ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, Amazonas.

Urbanização e migração na cidade de São Gabriel da Cachoeira. 2006. Disponível em: <http://www.abep.nepo.unicamp.br/encontro2006/docspdf/ABEP2006_842.pdf> Acesso em 16 jun. 2016.

FARIAS, Elaíze. **Justiça Federal manda retirar indígenas de terreno da Prefeitura de Manaus**. Amazônia Real. Manaus, 2015. Disponível em:

<<http://amazoniareal.com.br/justica-federal-manda-retirar-indigenas-de-area-ocupada-ha-quatro-anos-da-prefeitura-de-manaus/>> Acesso em: 07 jul. 2016.

GALVÃO, Eduardo. **Encontro de sociedades: índios e brancos no Brasil**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **IBGE detalha dados sobre povos indígenas**. ISA, Instituto Socioambiental. Blog do Monitoramento. Disponível em: <<https://www.socioambiental.org/pt-br/blog/blog-do-monitoramento/ibge-detalha-dados-sobre-povos-indigenas>> Acesso em 06 jul. 2016.

IBGE - INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Censo Brasileiro de 2010**. Disponível em: <http://indigenas.ibge.gov.br/graficos-e-tabelas-2.html> Acesso em 06 jul. 2016.

LIMA, Luís Augusto Pereira, et al. **Estigmatização e território: mapeamento situacional dos indígenas em Manaus**. Manaus: UEA, 2009.

LOURENÇO, Ana Paula Gioia. **Migrantes e indígenas debatem sobre processo migratórios e seus impactos**. Manaus: Arquidiocese de Manaus. Disponível em: <http://www.arquidiocesedemanaus.org.br/noticias_ver/Migrantes_e_indigenas_debatem_sobre_processo_migratorios_e_seus_impactos> Acesso em: 07 jul. 2016.

MAINBOURG, E. M. T. et al. População indígena da cidade de Manaus: demografia e SUS. In: ALMEIDA, A.W.B.; SANTOS, G.S.S. **Estigmatização e território:**



mapeamento situacional dos indígenas em Manaus. Manaus: Ed. Universidade Federal do Amazonas, 2008.

MAINBOURG, Evelyne Marie Therese; ARAÚJO, Maria Ivanilde; ALMEIDA, Iolene Cavalcante de. População indígena da cidade de Manaus inserção na cidade e ligação com a cultura. In: **Encontro da Associação Brasileira de Estudos Populacionais**, XIII, 2002, Ouro Preto.

MARTINS, Rozinei Lima; NOGUEIRA, Amélia Regina B. A territorialidade indígena na cidade de Manaus: o caso dos Apurinã. In: **Encontro Nacional dos Geógrafos**, XVI, 2010, Porto Alegre.

MEDEIROS, Girlene. **Em Manaus, indígenas serão retirados de ocupações irregulares.** D24am. Manaus, 18 maio 2016. Disponível em: <<http://new.d24am.com/amazonia/povos/manaus-indigenas-serao-retirados-ocupacoes-irregulares/152104>> Acesso em: 07 jul. 2016.

MONTE, Edmundo. **Migrações Xukuru do Ororubá: São Paulo e o “Sul” (1950-1990).** 2010. Disponível em <<http://edmundomonte.com.br/wp-content/uploads/2015/02/artigo-edmundo-abep-2010.pdf>> Acesso em: 06 jul. 2016

PEIXOTO, Shirley Cintra Portela de Sá; ALBUQUERQUE, Carlos Sandro Carvalho de. Turismo étnico indígena: meio de sustentabilidade para os índios urbanos da cidade de Manaus. **Revista Eletrônica Aboré.** Manaus, n.03, 2007. Disponível em <http://www.revistas.uea.edu.br/old/abore/artigos/artigos_3/Shirley%20Cintra%20Portela%20de%20Sa%20Peixoto.pdf> Acesso em: 10 jul. 2016.

SANTOS, Glademir Sales dos. **Reintegração de posse contra a organização indígena Parque das Tribos, no Bairro Tarumã.** Nova Cartografia Social da Amazônia. 05 ago 2015. Disponível em: <<http://novacartografiasocial.com/reintegracao-de-posse-contr-a-organizacao-indigena-parque-das-tribos-no-bairro-taruma/>> Acesso em 07 jul. 2016.

SANTOS, Glademir Sales dos; RUBIM, Altaci Correa. **Pesquisadores na comunidade Nova Esperança Kokama do ramal do Brasileirinho, na cidade de Manaus-AM.** Nova Cartografia Social da Amazônia. 01 jul. 2013. Disponível em: <<http://novacartografiasocial.com/pesquisadores-na-comunidade-nova-esperanca-kokama-do-ramal-do-brasileirinho-na-cidade-de-manaus-am/>> Acesso em: 07 jul. 2016.

SILVA, Aldenor Moçambique da. **A inserção dos Tikuna no tecido social urbano de Manaus.** 2013. Dissertação (Mestrado em Sociedade e Cultura na Amazônia). Manaus: Universidade Federal do Amazonas, 2013.

TEIXEIRA, Pery; MAINBOURG, Evelyne Marie Therese; BRASIL, Marília. Migração do povo indígena Sateré-Mawé em dois contextos urbanos distintos na Amazônia. **Caderno CRH**, v. 22, n. 57, p. 531-546, 2009.

TEIXEIRA, Pery; SENA, Raylene Rodrigues de. **As Migrações entre os Sateré-Mawé, povo indígena da Amazônia Brasileira.** In: ENCONTRO NACIONAL DE ESTUDOS POPULACIONAIS, XVI, 2008, Caxambu.



MIGRAÇÃO E NOVAS CONFIGURAÇÕES IDENTITÁRIAS EM MANAUS: O CASO DOS HAITIANOS

Marcos Oliveira de Lima¹

RESUMO: O artigo se propõe a estudar a configuração identitária do refugiado haitiano em Manaus, Amazonas. Um dos pontos de partida foi identificá-los no sentido acadêmico da palavra. A pesquisa é importante para a academia, por que esta não visa apenas estudar este fenômeno dinâmico ocorrido entre grupos sociais, sem que utilize as informações e influencie outros setores – comércios, igrejas, indústrias, forças armadas e comunidades civis, organizações humanitárias etc. O método usado na produção deste trabalho foi pesquisa bibliográfica. O presente trabalho está dividido nas seguintes partes: primeira parte aborda o conceito de identidade social, suas definições e as diferenças que podem sofrer com a imigração ou fusão de grupos sociais, a segunda parte mostra as fronteiras e as dificuldades que os refugiados enfrentaram até chegar a Manaus e a terceira expõe os processos dinâmicos de novas configurações identitárias dos haitianos em Manaus.

PALAVRAS-CHAVE: Haitianos; refugiados; identidade; Manaus.

MIGRATION AND SETTING'S NEW IDENTITY IN MANAUS: THE CASE OF HAITIAN

ABSTRACT: The article proposes to study the identity configuration of the Haitian refugee in Manaus, Amazonas. One of the starting points was to identify them in the academic sense of the word. The research is important to the gym, why this is not only study this dynamic phenomenon occurred between social groups without using the information and influence other sectors - businesses, churches, industries, military and civilian communities, humanitarian organizations and etc. The method used in the production of this study was literature. This work is divided into the following parts: the first part discusses the concept of social identity, their definitions and differences that may suffer from immigration or merger of social groups, the second part shows the boundaries and the difficulties refugees faced to reach Manaus and the third displays the dynamic processes of new identity configurations of Haitians in Manaus.

KEYWORDS: Haitians; refugees; identity; Manaus.

INTRODUÇÃO

Antes de estudar antropologia, percebia pessoas de traços físicos e linguagem diferente em alguns lugares da cidade de Manaus, Amazonas. Isso ocorria, em especial, no bairro de São Geraldo. Logo tive a informação que se tratava dos haitianos, o que despertou minha curiosidade em torno destas pessoas. Quando comecei a realizar uma pesquisa antropológica, então percebi que seria oportuno investigar a situação deles.

¹ Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: lima_marcosoliveira@hotmail.com



Assim, comecei minhas observações e interações na paróquia de São Geraldo com os líderes daquela igreja, local para onde boa parte destes imigrantes se dirigiu ao chegar à cidade, espaço onde poderia obter muitas informações, desde os primeiros grupos que aqui chegaram. Contudo, me deterei numa revisão de literatura para entender melhor esse fenômeno social, esperando realizar uma análise mais etnográfica num futuro trabalho.

Os refugiados haitianos são vítimas de dois acontecimentos trágicos em seu país, o primeiro causado por seus governantes no decorrer dos tempos, que culminou em uma guerra civil sem precedentes; o segundo um fenômeno natural, um forte terremoto que abalou a estrutura de todos os prédios de seu país, uma catástrofe nacional, alvo do socorro de todo o mundo. Por isto, muitos chegaram a Manaus, aproximadamente 1.307 entre janeiro e fevereiro de 2013, segundo a pastoral do migrante. No ano seguinte, de janeiro a dezembro 1.835 haitianos chegaram à capital amazonense. Diante deste fenômeno social, as organizações governamentais deveriam ser as primeiras a tomar providências para receber e alojar estas pessoas com dignidade a começar de suas fronteiras.

Um dos pontos de partida foi identificá-los no sentido acadêmico da palavra. Sendo a identidade algo construído no decorrer da vida e suas modificações com o desenvolvimento desta, como afirma Hall (1997). Pode-se afirmar que é possível um indivíduo mudar de uma cultura para outra e ter sua identidade atualizada dada sua convivência com novas culturas.

A pesquisa é importante para a academia, porque esta não visa apenas estudar este fenômeno ocorrido entre etnias, sem que utilize das informações e assim, influencie outros setores. Antes de estudar antropologia, percebia pessoas de traços físicos e linguagem diferente em alguns lugares da cidade de Manaus, em especial no bairro de São Geraldo. Logo tive a informação que se tratava dos haitianos, o que despertou minha curiosidade em torno destas pessoas. Quando comecei a realizar uma pesquisa antropológica, então percebi que seria oportuno investigar a situação deles, assim, comecei minhas observações e interações na paróquia de São Geraldo com os líderes daquela igreja, local para onde boa parte destes imigrantes se dirigiu ao chegar à cidade, portanto espaço onde poderia obter muitas informações, desde os primeiros grupos que aqui chegaram. Contudo, me deterei numa revisão de literatura para entender melhor esse fenômeno social, esperando realizar uma análise mais etnográfica num futuro trabalho.

Os refugiados haitianos são vítimas de dois acontecimentos trágicos em seu país, o primeiro causado por seus governantes no decorrer dos tempos, que culminou em uma



guerra civil sem precedentes, o segundo um fenômeno natural, um forte terremoto que abalou a estrutura de todos os prédios de seu país, uma catástrofe nacional, alvo do socorro de todo o mundo. Por isto, muitos chegaram a Manaus, aproximadamente 1.307 entre janeiro e fevereiro de 2013, segundo a pastoral do migrante, no ano seguinte, de janeiro a dezembro 1.835 haitianos chegaram à capital amazonense. Diante deste fenômeno social, as organizações governamentais deveriam ser as primeiras a tomar providências para receber e alojar estas pessoas com dignidade a começar de suas fronteiras.

Um dos pontos de partida foi identificá-los no sentido acadêmico da palavra. Sendo a identidade algo construído no decorrer da vida e suas modificações com o desenvolvimento desta, como afirma Hall (1997). Pode-se afirmar que é possível um indivíduo mudar de uma cultura para outra e ter sua identidade atualizada dada sua convivência com novas culturas.

A pesquisa é importante para a academia, porque esta não visa apenas estudar este fenômeno ocorrido entre etnias, sem que utilize das informações e assim, influencie outros setores – comércios, igrejas, indústrias, forças armadas e comunidades civis, organizações humanitárias etc. – todas precisam de informações confiáveis que somente a academia pode fornecer. A fim de chamar a atenção para este fenômeno social em que vive esta geração, com tantos refugiados em quase todos os continentes, como jamais vistos.

O método usado para confecção deste trabalho é pesquisa bibliográfica, assim, as informações serão usadas à luz da pesquisa de literaturas aprovadas e publicadas, bem como dos livros de autores clássicos da antropologia. Então, este estudo é de natureza qualitativa. O texto está dividido em três partes, antecedidas por uma breve seção onde se levanta possíveis razões para os haitianos virem a Brasil. A primeira estuda a abordagem antropológica, a identidade e seu caráter processual e dinâmico, suas definições, as diferenças que podem sofrer com a migração ou fusão de grupos sociais. A segunda parte mostra as fronteiras e as dificuldades que os refugiados enfrentaram até chegar a Manaus. A terceira expõe os processos dinâmicos de novas configurações identitárias dos haitianos em Manaus.

POR QUE AO BRASIL?

O Brasil historicamente abriga muitos estrangeiros que buscam refúgio e é um país plural e multiétnico, um país que costuma ter atitudes de socorro ao estranho, solidário em suas diversas necessidades, primeiramente de ir ao encontro, em seu lugar de sofrimento e então, oferecer ajuda em suas terras. Fazendo algumas avaliações do tipo: localização geográfica, a língua, o clima, a situação sociopolítica e o relacionamento entre Brasil e Haiti,



há ao menos dois aspectos que podemos afirmar com mais convicção da razão dos refugiados haitianos escolheram o Brasil.

A presença militar liderada pelo Brasil sob o poder internacional da Organização das Nações Unidas (ONU) estreitou os laços de amizade entre brasileiros e haitianos por longos sete anos. Neste ínterim, o então presidente da República Luís Inácio Lula da Silva, participou de um evento esportivo com a seleção brasileira de futebol denominado “o jogo da paz”. Logo, após a catástrofe sísmica o ex-presidente voltou ao país atingido para propor a comunidade internacional ações objetivas e concretas para reconstrução do Haiti, oferecendo também apoio financeiro e deixando claro um convite aos cidadãos haitianos, que preferissem se refugiar no Brasil e que seriam bem acolhidos (SILVA, 2012).

No aspecto mais diplomático no cenário mundial, a missão dada ao Brasil tinha como objetivo, embasada na resolução os seguintes aspectos: promover a segurança necessária para que o governo provisório instalado segundo as regras constitucionais, pudesse facilitar as eleições, garantir o controle territorial, a preservação da presença das mulheres, o respeito aos direitos humanos, fomentar os princípios do governo democrático e o desenvolvimento institucional (MATHIAS, 2006).

A presença brasileira no Haiti foi permanente e no decorrer do tempo as tropas foram mudando e sua liderança também, de forma que a previsão fora para durar seis meses, o planejado era empregar aproximadamente 6.700 pessoas das quais 1.200 provenientes do Brasil. Para o comando geral das tropas foi dado a missão ao general de divisão, Augusto Heleno Ribeiro Pereira. No entanto, a situação no Haiti não progrediu no sentido de pacificação, quanto mais se aproximava a data das eleições marcadas para o final de 2005, a violência subia nos níveis mais degradantes. Por isso, o Conselho Nacional de Segurança das Nações, (CNSN) decidiu prolongar a permanência da missão no país (Resolução 1576, 29/11/2004) até meados de 2005. E nomeando outro comandante o general de divisão, Urano Teixeira da Matta Bacellar (MATHIAS, 2006).

A participação do Brasil na recuperação do Haiti não fora apenas militar, mas, muito mais em outros aspectos, como foi relatado em um simpósio que tratou das relações internacionais: A participação do Brasil junto aos países em desenvolvimentos ou em dificuldades como o Haiti, dispõe de inúmeras instituições que viabilizam a participação do país em processos de cooperação. Como a Empresa Brasileira de Pesquisa Agropecuária, (EMBRAPA), Fundação Oswaldo Cruz, (FIOCRUZ), FARMANGUINHOS Instituto de Tecnologia em Fármacos/FIOCRUZ, Serviço Nacional da Indústria (SENAI) e Serviço



Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE). Estas empresas deram suportes essenciais ao país em tela (SEITENFUS, 2007).

Outro motivo pelo qual os haitianos escolheram o Brasil para se refugiarem foi a sua economia, mesmo não sendo a economia ideal para os brasileiros, porém, para os haitianos poderia ser uma boa alternativa. Assim, foi formado um imaginário de prosperidade nas terras brasileiras, talvez um novo “Eldorado” (um lugar de riqueza fácil como foi o ouro) que estes procuravam como uma nova saída esperançosa (SILVA, 2012).

Com certeza, Manaus não foi o tal “Eldorado” para os haitianos, porém, tem sido o suficiente para enviar recursos aos familiares, que ficaram em suas terras de origem. As informações dão conta de que estes refugiados formam filas em um shopping de Manaus aos sábados, depois de seus recebimentos de salários, a fim de mandarem remessas de valores às suas famílias (SILVA, 2012).

Portanto, neste país hospitaleiro não encontraram tantas riquezas ou facilidades, porém, muito diferente de seu país, encontraram uma relativa paz social e muitas possibilidades de desenvolvimento pessoal que satisfaz as necessidades humanas.

O CARÁTER DINÂMICO E PROCESSUAL DA IDENTIDADE

A identidade social é o ponto de partida, pois se trata de indivíduos dos quais suas ações e deslocamentos, seus comportamentos e relações entre diversas culturas e etnias, são representados por pessoas, seres humanos com identidades próprias, assim se faz necessário discorrer sobre identidade, a começar de sua definição até a identidade moderna globalizada.

A definição de identidade coletiva pode ser descrita com mais clareza e lucidez sob o entendimento de Pereiro (2012) que dividiu em partes, a saber: Essencialista, substantivista, psicologicista e primordialista. A essencialista, esta define a identidade como um conjunto de atributos sociocultural, bem presente e constante, herdado da alma coletiva preexistente e que não muda. A substantivista define a identidade, semelhante à anterior, porém, acrescenta uma sacralidade intocável, a substância é transmitida desde as raízes da cultura, auto-criada isoladamente. A psicologicista, esta definição procura um perfil na identidade psicológica.

A fala e o comportamento expressam a identidade do grupo, o grupo tem uma identidade de personalidade coletiva. Numa definição primordialista, a identidade aqui prima pela pessoalidade e a individualidade, se é aquilo que é sobrecarregado de afeto e emoção de uma entidade preexistente de seus líderes antepassados, por isto ela é também congregadora e mobilizadora por lealdade (PEREIRO, 2012).



Estas definições expostas por Pereiro têm a pretensão de definir como puros os seus membros a fim de proteger das ameaças exteriores; é uma postura monolítica algo impossível empiricamente, pois, os seres humanos são misturas, de maneira que raramente ou quase impossível, uma identidade sem a adição de outra (PEREIRO, 2012).

Como exemplo das definições expostas, podemos perceber no comportamento dos refugiados haitianos em sua convivência entre os manauaras, ainda que estes se ajustem aos costumes da região como: comer as mesmas comidas, vestir as roupas adequadas ao clima quente e úmido. Há uma preservação de sua personalidade e individualidade, o fato de haver uma admissão dos usos e costumes não quer dizer mudanças profundas.

O termo identidade para Pereiro (2012, p.212), é o seguinte: “Conta-se que quando dois antropólogos se encontram e não sabem de que falar, falam de identidade”. A identidade é um construto que relaciona indivíduo e comunidade, indivíduo e território, uma comunidade com outra, um grupo com outros.

Já o termo etnia é o nome dado a um grupo de seres humanos, biológico e culturalmente homogêneo, esta descrição quase não se encontra nos povos do século XXI, porém, o que se mais encontra é a etnogênese, que é o processo de revitalização, afirmação e autoconsciência que identifica um grupo étnico, este processo é um fenômeno sociocultural contínuo que dinamiza a política de uma sociedade. Pode-se afirmar que este processo ocorreu e ocorre em todos os anos que teve sua etnia somada ou misturada a tantas outras (BARTOLOMÉ, 2006).

Nas palavras de Roberto Cardoso de Oliveira, a grande dificuldade de estudar identidade é a parte que toca à psicologia, pois identidade está diretamente ligada à personalidade do indivíduo, por isto há entre os antropólogos o receio de se cometer o pecado do psicologismo (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006). A identidade étnica é uma construção cultural que se realiza em um período histórico, onde grupos étnicos em situações reais se recriam constantemente, e a etnicidade é sempre reinventada para fazer frente à realidade que muda (CONSTANTINO, 2000; PIZZINATO 2003).

Segundo Hall (1997) a identidade pessoal é adquirida a partir do nascimento e desenvolvida no decorrer da existência do indivíduo, e, está ligada a uma construção individual do conceito de si. Enquanto a identidade social é formada na convivência de seu grupo, a começar da família, seu grupo social primário e mais próximo, assim o conceito de identidade coletiva é formado a partir da vinculação da pessoa a grupos sociais (MACHADO, 2003).



É possível perceber as realidades desta definição quanto à identidade social nos refugiados haitianos, até porque os refugiados haitianos penetraram em um grupo social diferente do seu grupo original, e como o passar do tempo de cinco anos aproximadamente, esta vinculação já pode ter suas influências, ao menos exteriores.

Sendo a identidade individual, uma construção cultural desenvolvida no decorrer da vida de um indivíduo, a etnicidade é um sentimento coletivo desta identidade, que implica e identifica-se com o outro do próprio grupo, não só, mas, também afirma-se como grupo étnico, assim o indivíduo se sente parte integrante do grupo, isto também implica em um exercício que pode incluir e excluir, assim é percebido o significado do “ethos” que é o modo de ser coletivo, particular e específico, neste sentido Bart diz que a etnicidade aparece quando um grupo se confronta com outro grupo (O'DWYER, 2001).

Para tornar mais explícito o estudo da identidade precisa-se entrar em detalhes da descrição do indivíduo, para tanto, se faz necessário tomar como base o estudo do antropólogo brasileiro Roberto Cardoso de Oliveira que faz uma distinção entre a identidade e o “Eu”.

O “Eu”, como segurança da identidade, não se dissolve em qualquer influência que o invoca supostamente em uma cultura que o indivíduo possa ser inserido, mas também, este não é vulnerável nem implica dizer que ele seja algo com vontade própria e independente, sua flexibilidade lhe dar habilidade para fazer diferença com absoluta consciência de si própria (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).

Uma explicação que resume bem este assunto é do próprio Cardoso de Oliveira. “O Eu, é agente de uma ação só viabilizada pelo exercício de uma indispensável liberdade individual. Eis-nos, assim, na esfera da moral”. O eu ajuda a identidade transitar pela cultura de uma nação, de forma que este tem a habilidade para fazer isto sem misturar sua essência.

O estudo da antropologia nos permitiu adquirir novas lentes para ver o ser humano com mais nitidez humana e social, um olhar mais etnográfico, é com este olhar, que passei a contemplar os haitianos, especificamente quando em pesquisas. As informações da organização que os assiste descrevem comportamentos diversificados de indivíduos sofrendo com esta alteração de lugar e de situação social, onde sua cultura, seus usos e costumes sofrem momentâneas alterações.

A identidade de cada indivíduo é formada ao longo do desenvolvimento de cada pessoa, pelo processo inconsciente, não sendo inato, existente a partir do momento do nascimento, tal identidade permanece sempre incompleta, com seu processo de contínua



formação, assim pode-se afirmar que a identidade do ser humano sempre estará em formação (HALL, 1997).

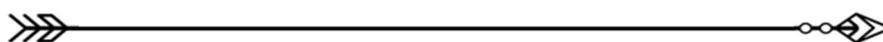
Com o entendimento da mesma linha de Pereiro (2012) se expressa que a identidade se constrói no decorrer da história e que ela é uma definição do “nós”, que se estabelece nas relações com os “outros”. Portanto, em constantes mudanças, ainda que pareça estática no tempo. Ele afirma ainda que a identidade é construída culturalmente, como se fosse um grupo que pensa ser homogêneo, e se mantém como se diferente em relação ao outro, mas há diversidade entre seus membros. A alteridade é o alimento da identidade, os valores da identidade são vistos no contato com o outro, e este contato é o começo de uma possível domesticação das relações entre estranhos, a identidade estará sempre em processo de acabamento ou em mudança.

Partindo do entendimento de que a identidade é formada no indivíduo no decorrer de sua vida, necessita-se então mostrar o período em que se fala deste conceito a respeito do indivíduo em questão. O período mais áureo em o que o ser humano foi posto no núcleo de atenção foi a partir do século XVII, época em que o iluminismo o promoveu.

Antes se acreditava que o indivíduo era divinamente estabelecido entre seus pares, não sujeito a qualquer mudança estrutural do seu ser como indivíduo, e que este status de soberania era de ordem secular e divina. Entre o humanismo do XVI e o Iluminismo XVIII, dois movimentos que exaltaram o ser humano sobremaneira, causando uma ruptura com o passado, fez do indivíduo o centro de toda razão da sociedade, isto fez com que a modernidade acelerasse seu processo (HALL, 1997).

Por causa destas afirmações entende-se a importância da identidade de cada indivíduo em seu tempo, em especial na globalização, que tende a influenciar o indivíduo com mais eficiência e sua comunicação veloz, já que esta estar em constantes mudanças. Seres humanos que saem de uma ilha no mar do caribe, e se refugiam em um país na América latina de múltiplas culturas, terão fortes influências para modificar sua identidade. O norte do Brasil tem clima tropical semelhante à ilha caribenha o que facilita, por isto mesmo, estes refugiados se espalharam com tanta facilidade pela cidade de Manaus e depois por quase todo país.

Os territórios nacionais com suas culturas deixaram seus padrões desde a pós-modernidade, o que influenciou ou homogeneizou as culturas, por isto há um sentimento de que a globalização ameaça solapar as identidades e a unidade das culturas nacionais, por causa deste sentimento, Hall apresenta três contra tendências principais.



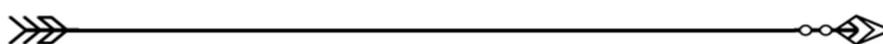
A primeira vem do argumento de Kevin Robin e da observação de que, ao lado da tendência em direção à homogeneização global, há também uma fascinação com a diferença e com a mercantilização da etnia e da "alteridade", uma etnia não é destruída até por que se trata de uma parte essencial do ser humano, ainda que haja uma mistura devida a globalização, quer pela comunicação veloz, quer pelas grandes massas de refugiados ao redor do mundo que se mistura a raças e as etnias. É muito mais provável que ela a globalização vá produzir, simultaneamente, novas identificações "globais" e novas identificações "locais", pois as identidades coadunadas formam novas identidades (HALL, 1997).

A segunda qualificação relativamente ao argumento sobre a homogeneização global das identidades é que a globalização é muito desigualmente distribuída ao redor do globo, entre regiões e entre diferentes estratos da população dentro das regiões. Sendo este fenômeno chamado geometria do poder, a globalização não tão geométrica, assim, a identidade da globalização dificilmente será homogênea, porém, em grande parte terá sua influência ocidental em muitas culturas (HALL, 1997).

O terceiro ponto na crítica da homogeneização cultural é a questão de se saber o que é mais afetado por ela. As culturas ao redor do globo podem até ser afetadas pela globalização, porém, em menor medida, até porque, as nações orientais e ocidentais têm seus valores culturais bem diferenciados. O fato de o ocidente ser o "mentor" da globalização isto não quer dizer que seu poder coadunará as culturas de forma a torná-la uma, pode até influenciar, mas, dificilmente transformá-la a tanto, ainda, que a globalização seja um fenômeno característico dele (HALL, 1997).

Diante destas definições de globalização expostas por Hall, pode-se situar no século XV o olhar europeu, para os países colonizados e entender que a palavra "globalização" ainda não fosse cunhada, mas, no sentido de colonizar e até ignorar a identidade dos povos ali existentes, já era uma realidade.

Outro modo de perceber a identidade na pós-modernidade pode ser exposto de outra forma, mas, com o mesmo entendimento, Claval (1999) descreve a identidade como algo formado pela multiplicação dos deslocamentos e a rapidez da comunicação ao redor do mundo. Antes da globalização o comportamento era de certa forma limitada, a identidade era vivida sob forma de necessidade, lhes era imposto como valores à forma de pensar, o modo de ser e a própria imagem, de maneira que nem se quer tinha motivos para defini-la.



A pós-modernidade aliada à globalização multiplicou o contato com o outro, abrindo um universo de informações e contatos que a “aldeia” perdeu suas fronteiras, oferecendo múltiplas formas de identidade (CLAVAL, 1999).

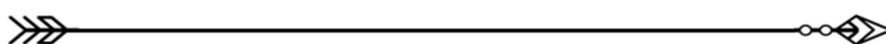
Portanto, a identidade na pós-modernidade teve suas características modificadas em certa medida, pois, a cultura tende a modificar, porém, a identidade se adéqua aos novos ambientes e aos novos valores, preservando a identidade primária do indivíduo.

ATRAVESSANDO FRONTEIRAS

Os seres humanos que habitavam a ilha que recebeu o nome de Haiti, eram pessoas com seus valores intrínsecos como indivíduos, não precisavam ser descobertos por outros povos “civilizados”, eles tinham suas identidades como pessoas e suas particulares características de seres humanos, neste sentido a visão eurocêntrica de “superioridade” sobre os povos estranhos, mas, quem a determinou como superior, ela mesma? Esta situação nos reporta ao famoso relato do antropólogo Lévi-Strauss, a curiosa situação entre dois grupos nas grandes ilhas após a descoberta da América, um grupo de espanhóis e suas comissões de inquiridos, a fim de pesquisar os indígenas para descobrir se aqueles nativos possuíam alma ou não; enquanto isto aqueles nativos de aparência “ignorantes” sem formação cultural dos brancos, emergiam brancos prisioneiros já mortos, para verificar por observações bem demoradas se seus cadáveres eram ou não sujeitos à decomposição (LÉVI-STRAUSS *apud* LAPLANTINE, 2003).

Mediante tal relato não se pode promover uma civilização em detrimento de outra, o fato de os europeus possuírem armas de fogo e um exército armado com lâminas super afiadas, não os torna mais civilizados que outros. O mar do caribe que permeia tantas ilhas e países dos quais está o objeto de estudo, sofre suas diásporas ao longo dos séculos, e as saídas ou retiradas destes seres humanos de seu habitat natural, são alvos de estudos, pois formam identidades de outros povos, bem como, tem a sua dispersada por todos os continentes.

Os países que interviram no Haiti, quer por colonização, quer por intervenção de guerras ou até por exploração de seus nativos, como escravos, e os levaram para suas terras, contribuíram para a modificação identitária desta nação. A contribuição da França, por exemplo, país colonizador, deixou marcas indeléveis na identidade deste povo, de forma que a língua mais oficial do Haiti é o francês. O embargo imposto sobre eles por sessenta anos



também marcou sua história, de forma negativa, de maneira que contribuiu em muito para o atraso do progresso desta ilha na comunidade internacional. De fato, a identidade haitiana sofreu intervenções de maneira significativa, a oportunidade de sair desta ilha equivale a sair da “caverna” para conhecer o mundo lá fora (MATIJASCIC, 2009).

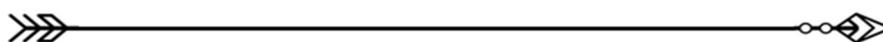
Para Hall as nações caribenhas com seus tantos anos de independência não são apenas entidades políticas, mas, sujeitos com culturas e artes reproduzidas que demarcam suas fronteiras, assim, são pessoas que tem seus valores identitários formados em sua cultura, que independe do lugar para onde vão ou foram levados, sua identidade original ou já modificada em alguma mediada, está com o indivíduo (HALL, 2003). Como ele descreve:

Como imaginar sua relação com a terra de origem, a natureza de seu "pertencimento"? E de que forma devemos pensar sobre a identidade nacional e o "pertencimento" no Caribe a luz dessa experiência de diáspora? Os assentamentos negros na Grã-Bretanha não são totalmente desligados de suas raízes no Caribe (HALL, 2003, p.335).

Portanto, a identidade do indivíduo haitiano forjada nesta ilha tem seus aspectos intrínsecos à pessoa, que a caracteriza como ser humano, com raízes no Caribe, sendo possível viver em qualquer parte do planeta e receber influências de outras culturas, porém, a sua, ainda assim em menor medida, estará sempre em sua identidade original.

É possível mudar a identidade?

Começamos com entendimento do mecanismo de suma importância descrito por Roberto Cardoso de Oliveira em sua obra “Caminhos da identidade”, na qual há uma explicação do “Eu” e sua função junta à identidade: O “eu” é aquele que dar o comando à identidade, é ele quem diz quando uma identidade deve ser usada. Um exemplo esclarecedor é a história do índio de nome Joaquim que manejava sua identidade *kininináu* se identificando conforme a situação ou o meio que tivesse: Reivindicava sua fala e direito à terra da reserva indígena como terena, participou do ritual como se fosse um verdadeiro terena, torceu pelo time como se fosse terena. Na reunião dos anciãos da tribo se identificou como um *Naati*, membro da camada dos chefes. Manipular estas identidades e manter-se íntegro em seu “Eu”, mostrava sua liberdade de escolha, de identidade de conformidade, os diferentes interlocutores nos cenários que se apresentavam a ele, segundo Eric Erikson este tipo de identidade é chamada de identidade renunciada (CARDOSO DE OLIVEIRA, 2006).



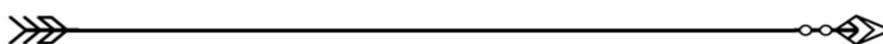
No entendimento do antropólogo Carlos Rodrigues Brandão a identidade própria do nativo se conserva em meio a tantas influências do homem branco, o fato de um terena batizar seu filho na igreja e ter padrinhos, não o faz sertanejo; nem transforma um tikuna em caboclo, da mesma forma, como o êxodo dos jovens das aldeias às cidades a fim de trabalhar, não destrói os princípios de sua etnia adquiridos na coletividade de tribo. Os grupos étnicos preservam sua unidade social e permanecem existindo etnicamente diferenciado (BRANDÃO, 1986).

Tomando como referencial para este assunto, o antropólogo Fredrik Barth, que tem uma posição interessante quanto à possibilidade de mudança de identidade, para ele uma identidade étnica exposta a uma relação cultural que tem seus valores definidos, pode ser conservada, porém, há limites que devem ser respeitados sob pena de correr riscos de um prejuízo identitário, ou, seja há possibilidade de uma perda de referencial (BARTH *apud* O'DWEL 2001).

Esta posição de Barth advém dos frutos de suas pesquisas, quanto à qualificação de uma comunidade étnica, que a caracteriza como um grupo com os referenciais que lhes dão solidez identitária, estes referenciais são: A autopropagação biológica; o compartilhamento de valores culturais realizados fundamentalmente como uma unidade que se manifesta em sua cultura; mantém sua interação em constante comunicação; seus membros se identificam e são identificados com os mesmos valores, sem se depreciarem em categorias entre si, mas mantendo a mesma ordem. Estes princípios os permitem transitar por diversas culturas sem afetar sua identidade (BARTH, 1997).

Acenando para a conclusão deste assunto tomam-se como referências explicativas, o sociólogo Manuel Castells e o antropólogo Xerardo Pereiro. Do primeiro apresenta três características de identidade que acontecem na relação social de poder, cujo ator social tende a se descaracterizar de sua cultura ou de sua identidade. O segundo descreve as diferenças entre cultura e identidade, o que é de grande valia neste ponto.

A primeira identidade é a Legitimadora; esta ministrada pela liderança dominante, que visa tornar legítimo diante dos demais indivíduos daquela sociedade. A segunda é a identidade de resistência; ela encontra guarida em outros que estão descontentes com os dominantes, por isto se posiciona contra a opressão e define fronteiras. A terceira é a identidade projeto; onde seus atores sociais se utilizam de seus materiais culturais para



projetar uma nova identidade e redefine a posição do indivíduo na sociedade. Assim são oferecidas três formas de oportunidade para uma identidade (CASTELLS, 2000).

A reflexão neste ponto mostra que um indivíduo pode estar inserido em uma nova cultura, totalmente legalizado em seus documentos, totalmente consciente dos usos e costumes daquele lugar, porém, o estudo antropológico o lembra da alteridade, que no fundo ele tem uma identidade e “somos” outro, o conceito de identidade é entre o indivíduo e a sociedade, entre a ação individual e a estrutura sociocultural, precisa-se entender que cultura não é o mesmo identidade, pois identidade se utiliza da cultura, mas não totalmente. Uma distinção simples e clara entre cultura e identidade: Cultura é o modo de vida de um grupo humano. A identidade é a representação da cultura de um grupo humano (PEREIRO, 2012).

Pereiro brinda seus leitores com a seguinte citação:

O problema da identidade está sempre presente. Na redação da Constituição da 2ª República Espanhola, a definição do artigo que é ser espanhol deixou-se para o fim, pois não havia acordo. No fim decidiu-se que o texto seria o seguinte: “Ser espanhol é quem não pode ser outra coisa” (PEREIRO, 2012, p.213).

Portanto, a identidade como essência do indivíduo pode ser preservada, mesmo que este adquira novos hábitos culturais em seus contatos com outras etnias, o que ele é enquanto pessoa é conservada, em especial quando obedecem às regras de conservação da identidade coletiva como exposto acima.

As fronteiras

As consequências naturais causadas por fronteiras são: a divisão dos povos, a separação de nações e o distanciamento das culturas; porém, estas têm seus motivos legítimos, de defender suas “aldeias”, pois os homens em seus mais puros sentidos de ganância as ultrapassam, tão somente, com a finalidade de ampliar domínios geográficos dos seus países, portanto, a fronteira física tem suas devidas finalidades.

Neste entendimento os tratados foram estabelecidos entre os Estados e os reinos, pois suas fronteiras precisavam de uma delimitação não apenas topográficas, mas, algo que se constitui em modo de convivência para definir as práticas entre povos em suas circunvizinhanças (MARTINS, 2002). Por isto, entende-se que as fronteiras também são



estabelecidas pelo modo de viver entre os povos envolvidos independentes de sua língua, culturas e costumes. Ainda que a globalização projete facilidades, as fronteiras culturais permanecem, pois nelas ainda incidem os usos, costumes e a religião, sendo esta última a mais forte de todas, que têm sido a maior causa de grandes divisões no mundo, chamado moderno.

Os refugiados haitianos que empreendem esta viagem ao Brasil começam a enfrentar diversas fronteiras, a primeira é a fronteira econômica, sua família precisa fazer um hercúleo esforço para levantar valores para viagem. Depois, encontram as fronteiras da confiança, de quem os pode ajudar atravessar o mar do caribe, barcos ou embarcações sem a menor segurança. Os “coiotes” nome dado aos que cobram para fazer a travessia na fronteira, os quais não dão segurança de nada e ainda cobram caro pelo “serviço” ilegal (SILVA, 2012).

Vencido todos os perigos do mar, chega-se a fronteira geográfica do país, alvo de seu refúgio. Silva em um capítulo intitulado “Aqui começa o Brasil” descreve com riquezas de detalhes as dificuldades que estes refugiados sofreram. Quando os haitianos venceram o mar, ainda precisavam passar por países fronteiriços ao Brasil, em especial a Colômbia, foi então nesta fronteira que encontraram a tal inscrição que dizia: “Aqui começa o Brasil”, para alguns começava o país exótico, porém, a placa alertava para a fronteira de um Estado-Nação que soberanamente decide quem pode cruzar suas fronteiras. Ali começavam sofrimentos com extorsões, discriminações o que apagou rapidamente as ideias de boas acolhidas, faladas pela diplomacia brasileira (SILVA, 2012).

Até aqui se considera apenas a porta de entrada nesta fronteira, pois os três meses a que se referem são preenchidos de diversos sofrimentos, como: falta de alimentos, lugares improvisados para dormir, ociosidade pela grande demora. Grandes ajudas voluntárias vêm da Igreja Católica que fez do seu salão de missas um grande dormitório e dos fundos do templo uma cozinha que improvisada às mulheres haitianas que faziam comidas, mas, nos fins de semana estas ajudas cessam, para retornar na semana seguinte o que causa sofrimentos de 48 horas, estes haitianos dependem de outros voluntários moradores desta fronteira (SILVA, 2012).

Vencida as fronteiras geográficas do estado amazonense uma vez na capital Manaus, começa as fronteiras culturais que incluem: A cor da pele, os traços de negros, o idioma e



cultura como um todo, as quais “trabalham” contra, por uma oportunidade de trabalho e de estudos (SILVA, 2012). Diante destas dificuldades a identidade haitiana vai recebendo influência da cultura brasileira, também com sua identidade própria, que não deixa de também receber em muito menor medida a influência da identidade haitiana, pois a cultura brasileira é formada por diversas culturas ao longo de sua história.

Recepção voluntária e acolhedora da Igreja Católica

A Igreja Católica com suas organizações nas fronteiras quer em Tabatinga, quer no Acre, em Brasiléia ou Benjamin Constant, receberam estes refugiados deram as primeiras assistências humanitárias, unicamente por se tratar de ser o “próximo”, uma atitude provida de amor ao semelhante (SILVA, 2012). Os dados desta sessão são resultados da pesquisa de campo realizado em uma paróquia da cidade de Manaus, estes dados são de particular informação não sendo possível fornecer os nomes de seus informantes, por isto, será usado nomes fictícios para preservar a identidade e como atitude ética será usada nas informações tão somente academicamente e os registros serão destruídos. Os refugiados foram recebidos pela paróquia de São Geraldo e pelo Serviço Pastoral do Migrante (SPM) em suas respectivas sedes. Os haitianos chegaram à cidade de Manaus pelos portos e rodoviária assim declara o clérigo.

Os primeiros imigrantes ao chegarem ao porto de Manaus, orientados pela pastoral do migrante de Tabatinga, se dirigiram à igreja dos remédios no centro da cidade onde funciona, o SPM. De lá, através dos carros dos religiosos Scalabrinianos, foram encaminhados ou para o abrigo (jacamim) do Estado ou para outras casas, outros imigrantes chegaram à catedral ou mesma à igreja de São Sebastião e depois buscados pela pastoral. Depois de alguns meses, os haitianos ao desembarcarem no porto de Manaus, lotavam os taxis começaram a ir diretamente à paróquia, com o passar do tempo, os taxistas e proprietários dos carros de aluguel, nem se quer perguntavam aos haitianos onde queriam ir, já levavam direto para a paróquia de São Geraldo.

Na quantidade que chegaram os haitianos em Manaus, aproximadamente 1.307 entre janeiro e fevereiro de 2013, segundo a pastoral do migrante, objeto desta pesquisa, no ano seguinte, de janeiro a dezembro 1.835 haitianos chegaram à capital amazonense, diante deste fenômeno etnológico, que a organização de uma cidade poderia se dispor a receber e alojar estas pessoas com dignidade. Normalmente eram dois barcos por semana que vinha



de Tabatinga, as terças e sextas-feiras ou sábados, nestes dias entre sete e nove horas da manhã lá vinham os táxis, ora quatro ora dez, ora quinze e até mais. Era um verdadeiro desembarque. Os espaços em frente à igreja de São Geraldo, o salão paroquial ficava tomado de malas e de imigrantes. Uns ficavam de cabeça baixa, silenciando, outros falavam forte, outros ainda ao encontrar os companheiros conhecidos desde o Haiti ou que se conheceram na viagem, transformavam o encontro em uma festa.

Diante de tal dificuldade ou a ausência do poder público, que deveria ser o carro chefe deste trabalho e auxiliado pela igreja e não o contrário, Silva registra o seguinte:

Seja como for, a presença dos haitianos no Amazonas evidencia as contradições de como a sociedade civil e o governo seja ele municipal, estadual ou nacional, tem lidado com a questão migratória no país, revelando não somente o despreparo das instituições oficiais para enfrentar situações emergenciais como esta, mas também explicita as diferentes posições dentro do próprio governo diante da necessidade de se rever a legislação migratória vigente no Brasil, a qual se encontra inadequada para responder os desafios do fenômeno migratória da atualidade. (SILVA, 2012, p. 314).

Estes refugiados deveriam ser recebidos por alguém representante do estado do Amazonas enquanto governo, quer municipal quer estadual, com suas secretarias de assistências sociais, portanto, estes seriam os principais e únicos responsáveis por refugiados estrangeiros. Depois destas chegadas súbitas, eram encaminhados para os alojamentos e casas alugadas ou cedida em diversas partes da cidade, conforme a lista que segue: Manoa um casarão ainda em construção, Monte das Oliveira uma casinha, São Raimundo no salão paroquial, Nova República, Japiim, Lauro Cavalcante no centro, Petrópolis. As mulheres foram para a casa Ininga, um retiro, Monsenhor Coutinho (Centro), Getúlio Vargas (Matinha), Dom Pedro uma casa alugada pela paróquia, São Jorge, Educandos, Av. República Argentina no bairro centenário, Beija flor uma casa cedida. No dia 10 de fevereiro de 2012 havia em torno de mil haitianos nos abrigos (SILVA, 2012).

Os parceiros que puderam somar forças para abrigar tantos refugiados dos quais registra-se: A ONG “Ama Haiti” que lotou seu casarão. A fundação Alan Kardec alugou um grande barracão onde alojou mais de trezentos. Um pastor Batista acolheu em sua igreja no parque das laranjeiras um grupo de sessenta. Outro pastor independente do Parque Dez abrigou outros sessenta ainda que temporário. A chegada ao norte do Brasil possa ter surpreendido muitos refugiados, talvez pelas informações que caracterizam o país, as



características Amazônicas divergem da parte mais desenvolvida, porém, será em Manaus que muitos imigrantes ficam para se adequar aos costumes e culturas, porém, por sua vez colaborando também com as suas, assim o haitiano passou a fazer parte do cenário amazonense.

Estes imigrantes permeiam a cidade, nas mais diversas atividades trabalhistas, escolares, religiosas, comerciais e de entretenimentos. Em pouco tempo formarão famílias e conseqüentemente seus filhos serão identificados pelas suas características físicas e pelos nomes, naturalmente a sociedade manauara recebe tais características, bem como os imigrantes estarão ligados a esta nova cultura.

Documentos

Documentação é uma das grandes dificuldades do refugiado, em especial quando não há definições claras quanto aos documentos exigidos ainda em sua terra natal, ou ainda, os trâmites para entrar pelas “portas da frente” de um país que tem suas burocracias complexas como é o caso dos haitianos vindos para o Brasil. Os documentos são os objetos pelos quais se pode provar não somente sua identidade, mas, também suas intenções, a grande dificuldade de um refugiado é ser um indocumentado, este nem consegue provar quem ele é sem contar com a angústia de fugir da justiça do país onde é estranho ou estrangeiro.

Dentre muitas assistências, a pastoral do migrante encaminha os haitianos para tirar os documentos mais “básicos e suficientes para o refugiado começar sua vida como um estrangeiro legalizado, estes tiram CPF, carteira de trabalho” (SILVA, 2012.p 314). Os nomes a seguir: Erick Bien-Aime, Supplice Cadet Gelin, Jean Iberlio Suprice, são de pessoas haitianas que sonharam em ter seus documentos, já na nação brasileira, isto lhes garantem o começo de várias conquistas, dentre elas, de provar sua legalidade e sua identidade social, ainda que em terra estrangeira.

Consideram-se, ao menos três princípios básicos pelos quais os olhares humanos devem contemplar: que seu semelhante sempre precisará de sua ajuda quando em dificuldades fora de sua terra natal, especialmente aos que estão fugindo para preservar sua vida, e todo estado nacional tem em sua composição, estrangeiros que de várias formas somam suas culturas ao estado nação que os recebem, formado assim novas identidades; por



fim, não menos importante, que os grupos sociais tenham igual valor em qualquer lugar deste planeta, independente do estado nacional que pertence.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Olhando para o Haiti como o primeiro país a conquistar sua independência, mostrando assim às demais colônias que era possível se tornar livre, e que no auge de seu progresso colonial fora mais produtivo que as treze colônias da América do Norte, quando em estágio semelhante, porém, em plena globalização é identificada como a nação mais pobre do Caribe e ver seus filhos se refugiando em outras nações.

Esta nação e seus descendentes são os objetos de estudo em laboratórios acadêmicos, ainda que em documentos que registram suas histórias, porém, neste, estuda-se tão somente o comportamento entre seus pares, seres humanos à sua semelhança com os mesmos valores e essências intrínsecos ao ser humano, mutável ou não, influenciável ou não, mas são pessoas que deixaram seu habitat natural, para preservar seu bem maior, sua vida, e para continuar sonhando com a felicidade.

A identidade como objeto de estudo, sendo a parte essencial que compõe o ser humano, encontra-se dificuldades de explicar este comportamento humano em suas relações; exatamente neste ponto há uma linha tênue entre a antropologia e a psicologia; esta posição é quase unânime entre os estudantes de antropologia e até entre renomados antropólogos.

Como procuramos mostrar no decorrer da pesquisa, as definições de identidade e posições de antropólogos especialistas no assunto, conforme os escritos de cada um, o que podemos considerar é que eles são unânimes quanto à forma da identidade, que esta começa a partir do nascimento do indivíduo e permanece em desenvolvimento por toda vida, e ainda mais que há estágios, cada um com seus produtos.

Outra consideração pertinente que esta pesquisa mostra bem ligada ao assunto anterior é que há entre os antropólogos o entendimento que a identidade pode absolver outras culturas, contudo, não perde sua essência identitária, um haitiano pode passar a viver em outra cultura e absolver seus usos e costumes, mas, não perde sua identidade, ainda que passe a possuir documentos desta nova pátria, mas sua identidade é preservada; falar português, comer peixe com farinha como um manauara não o fará amazonense.

Nossa geração vive uma globalização importante, em especial com a velocidade das informações, por causa disto pensou-se em uma unificação de identidade. A história, porém, tem provado exatamente o contrário, pois um imigrante pode sair de sua nação e fixar



residência em outra bem distante geograficamente e culturalmente, sem deixar de saber como estão seus patrícios, o que se passa em sua família, onde sua identidade foi forjada. Assim este imigrante pode acompanhar todos os passos da conservação de sua etnia e de sua identidade conforme os princípios expostos por Barth (2000).

Considerando que não há nenhuma nação que não seja fruto da soma de outras etnias. Receber, pessoas de outras culturas na cidade em que vive, é como receber pessoas em dificuldades em sua casa, o Brasil é a nossa casa que recebe pessoas de outras culturas e etnias, que devem mesmo conservar tudo o que é próprio de sua formação cultural. A partir daqui, podemos olhar o outro como alguém completo, que tão somente está em uma terra diferente e que faz parte da única raça neste planeta, a raça humana, com suas múltiplas identidades.

REFERÊNCIAS

BARTH, Fredrik A.J. **O guru, o iniciador e outras variações antropológicas**. Rio de Janeiro: Contra Ponto, 2000.

BARTOLOMÉ, M. As Etnogêneses: velhos atores e novos papéis no cenário cultural e político. In: **Revista Mana**. v.12, nº1. Rio de Janeiro: Museu Nacional, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-93132006000100002. Acesso em 26.03.2016.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Identidade e etnia: Construção da pessoa e resistência cultural**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A, 1986.

CARDOSO DE OLIVEIRA, Roberto. **Caminhos da identidade: Ensaios sobre etnicidade e multiculturalismo**. São Paulo: Editora Unesp; Brasília: Paralelo 15, 2006.

CASTELLS, Manuel. **O poder da identidade**. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

CAVALCANTE, Talita. **O terremoto no Haiti**. Disponível em: <http://www.marcosgeograficos.org.br/pdf/html.php?id=129>. Acesso em 21 ago. 2015.

CLAVAL, Paul. **O Território na transição da Pós-Modernidade**. Sorbonne: Universidade de Paris, 1999. Disponível em: <http://www.uff.br/geographia/ojs/index./php/geografia.article/view,fil/16/14>. Acesso em 30 set. 2015.

FRIEDMAN, Howard S. & SCHUSTACK, Mirian W. **Teoria da Personalidade: da teoria clássica, à pesquisa moderna**. São Paulo: Prentice Hall, 2004.

HALL, Stuart. **Identidades Culturais na pós-modernidade**. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 1997.



_____. **Da Diáspora - Identidade e dimensões culturais.** Belo Horizonte: Editora UFMG, 2003.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico.** 7. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

LAPLANTINE, François. **Aprender Antropologia.** São Paulo: Brasiliense, 2003.

MACHADO, Hilka Vier. **A identidade e o contexto organizacional:** perspectivas de análise. A política brasileira de proteção e de reassentamento de refugiados – breves comentários sobre suas principais características. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S003473292002000100008&script=sci_arttext#nt16 Acesso: 30 set. 2015.

MARTINS, Maria Helena. **Fronteiras culturais Brasil, Uruguai, e Argentina.** Ateliê Editorial São Paulo: Cotia, 2002.

MATHIAS, Suzeley Kalil. Leandro Leone Pepe **SEGURANÇA E DEMOCRACIA: A ATUAÇÃO DO BRASIL NO HAITI.** San Juan, march 15-18th, 2006. Disponível em: WWW.urffj.br/revistapotesi/files/2011/05/4.conexão_brasil-uruguai-haiti. Acesso: 25 mar. 2016.

MATIJASCIC. Vanessa Braga. **Haiti: uma história de instabilidade política. Cenário Internacional.** São Paulo: ANPUH, 2009 [ISSN 1981-9102]. Disponível em: <http://www.anpuhsp.org.br/sp/downloads/CD%20XX%20Encontro/PDF/Autores%20e%20Artigos/Vanessa%20Braga%20Matijascic.pdf>. Acesso em: 26 mar. 2016.

O'DWYER, Eliane Cantarino. Resenha. In: **Revista Mana.** V.7, N.1. Rio de Janeiro: Contra Ponto, 2001. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0104-93132001000100009&script=sci_arttext. Acesso: 30 set. 2015.

PEREIRO, Xerardo. **Apontamentos de Antropologia Sociocultural 2011-2012.** - Universidade de Trás-os-Montes e Alto Douro (UTAD) –Web: <http://pt.scribd.com/doc/139112898/Manual-de-Antropologia-Sc-Xp#scribd/> 30 set. 2015.

SEITENFUS, Ricardo (Org.). **O Brasil e a cooperação triangular sul-sul para o desenvolvimento: O Caso do Haiti.** In: I SIMPÓSIO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS do PROGRAMA DE PÓSGRADUAÇÃO EM RELAÇÕES INTERNACIONAIS SAN TIAGO DANTAS. 1, 2007, São Paulo (UNESP, UNICAMP e PUC-SP). Disponível em: www.santiagodantassplocaweb.com.br/simp/artigos/verennhitrch. Acesso em 10 jan. 2016.

SILVA, Sidney Antônio da (Org.). **Migrantes em contextos urbanos: uma abordagem interdisciplinar.** Manaus: EDUA, 2010.

_____. **Migrações na pan-amazônia:** Fluxos, Fronteiras e processos socioculturais. São Paulo/Manaus: Hucitec/Fapeam, 2012.



PLURALISMO RELIGIOSO ENTRE OS RIBEIRINHOS AMAZÔNICOS

Magno Gomes Borborema¹
Raquel Celícia dos Santos Silva²

RESUMO: O artigo apresenta um estudo com enfoque na abordagem antropológica, que busca, nos contextos social e cultural, a integração que sinaliza o pluralismo religioso. Nesta perspectiva, escolhemos três comunidades ribeirinhas, localizadas no grande lago de Manacapuru, entre os rios Negro e Solimões, comunidades geridas pelo município de Caapiranga, no interior do Estado do Amazonas, Brasil. Desta forma, o estudo constitui uma investigação dos fatores culturais que compõem o pluralismo na religiosidade de um povo. O estudo passa pelos fenômenos históricos que nos fornecem uma visão panorâmica sobre a formação do campo religioso brasileiro, pontuando as características que influenciaram a religiosidade brasileira desde os tempos coloniais até os dias correntes. Em sequência, aborda as experiências da vida religiosa do Norte, que envolvem aspectos de suas crenças e práticas provindas de fontes religiosas ameríndias acrescidas do catolicismo popular como aspectos principais. Conta também com uma análise empírica de experiências vividas pelos autores no campo. Contudo, centralizamos, antes, os esforços a uma análise de aspectos religiosos a luz das contribuições dos antropólogos Marcel Mauss, Pierre Bourdieu e Clifford Geertz.

PALAVRAS-CHAVE: Antropologia. Cultura. Pluralismo Religioso. Amazônia.

RELIGIOUS PLURALISM AMONG THE AMAZON RIVERSIDES

ABSTRACT: This article presents a study that emphasizes the anthropological approach that seeks, in the social and cultural contexts, the integration that signalize the religious pluralism. In this perspective, we choose three coastal communities, situated at big lake of Manacapuru, between the rivers Negro and Solimões, communities managed by the Caapiranga, country town of State of Amazonas, Brazil. This way, this study is an investigation of the cultural factors that are part of the pluralism religiosity of a people. This study passing by the historical phenomena that give us a panoramic view about the formation of the Brazilian religious field, naming the characteristics that influenced the Brazilian religion since the colonial times until nowadays. In sequence, this work talks about the experiences of religious life of Northern, that involves aspects of its beliefs and practices that come from Amerindian religious sources plus the popular catholicism as principal aspects. Also, brings an empirical analysis of experiences that the authors of this study had in field. However, we centralize the efforts to an analysis of religious aspects through the contributions of anthropologists Marcel Mauss, Pierre Bourdieu and Clifford Geertz.

KEYWORDS: Anthropology; Culture; Religious Pluralism; Amazon.

INTRODUÇÃO

A religião é um tema amplo e bastante complexo que vem sendo discutido desde os mais remotos tempos, o que nos mostra o quanto o assunto tem a revelar. Este tema sempre se manteve em evidência, pelo fato de estar relacionado com o comportamento

¹ Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: maguinhoborborema@hotmail.com

² Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: raquelcelicia@gmail.com



humano, como se pode perceber nas relações sociais e no contexto cultural. De acordo com estudiosos da antropologia da religião, a partir da década de 1980 houve um aumento considerável da busca por religiosidade em todo o mundo.

Segundo Oliveira (s/d), com o fenômeno atual da globalização, assiste-se a uma multiplicação de experiências religiosas. O que ele chama de “gula de Deus”, ao usar a expressão do poeta francês Rimbaud, é uma verdadeira tentativa desesperada de eliminar estados mórbidos ou de preencher o vazio deixado pelo estado de insatisfação difusa, presente na sociedade moderna. Essa corrida para as diversas experiências religiosas é caracterizada pela pluralidade, permitindo, inclusive, que as pessoas frequentem simultaneamente diversas religiões, e transitem por diferentes lugares sagrados.

Ainda assim, surgem novas indagações, pois, afinal, o que caracteriza o pluralismo religioso na contemporaneidade? Neste sentido, como se define, qual o seu processo histórico e como poderá ser encontrado até mesmo em localidades mais remotas e tradicionais? Baseados nas abordagens da antropologia é que propomos tomar por foco alguns aspectos do sistema de crenças dos povos ribeirinhos existentes nas tradicionais comunidades amazônicas, pesquisa fomentada pela experiência de trabalho religioso realizado na região conhecida como Lago Grande do Rio Manacapuru, no Estado do Amazonas.

Como a religião tem um profundo significado social, torna-se relevante uma construção de cunho antropológico sobre quais os fatores culturais que podem sinalizar o pluralismo religioso nas comunidades ribeirinhas do Grande Lago do Rio Manacapuru. Esse tipo de questionamento nos possibilitará compreender o modo de vida destes povos, assim como sua capacidade de quebrar paradigmas e de incorporar novos elementos religiosos.

O pluralismo religioso – como um fenômeno observado nas comunidades e/ou num povoamento local onde não ocorre a hegemonia de uma única religião, ou então onde a hegemonia religiosa tende a desaparecer – tem se mostrado característico em diversos contextos socioculturais, independentemente do grau de influência resultante de uma ‘avalanche’ pós-modernista. O destaque para a questão da pós-modernidade se encontra na diversidade averiguada no fenômeno religioso atual. Na configuração do nosso tempo, estão as marcas desta diversidade religiosa que se manifesta através da multiplicidade de ideias e pensamentos entre os seres humanos em diversas culturas.



Neste sentido, temos que o presente estudo tem como objetivo principal compreender os fatores culturais que sinalizam o pluralismo religioso em comunidades ribeirinhas amazônicas. Pretende-se, metodologicamente, analisar a discussão teórica sobre esta temática, bem como correlacionar sua manifestação no contexto social e, ainda, diagnosticar quais aspectos culturais, ou não, são os principais articuladores deste fenômeno religioso.

Esta pesquisa é relevante por aprofundar as discussões teóricas das temáticas abordadas. Somado a isso, essa pesquisa também oferecerá informações atualizadas e estratégicas para desenvolvimento de novos projetos que beneficiem as comunidades, além de possibilitar aos autores uma melhor compreensão de alguns pontos da visão de mundo dos ribeirinhos quanto ao seu aspecto religioso. Por fim, ressaltamos que a análise dos aspectos religiosos segue à luz das contribuições de Mauss, Bourdieu e da antropologia simbólica de Clifford Geertz.

Desta forma, não podemos desconsiderar a historicidade que acompanha e caracteriza o fenômeno abordado desde os estudos pioneiros. Há que se perpassar por algumas abordagens na formação do cenário religioso, bem como do funcionamento da estrutura social com o campo religioso, observando ainda o simbolismo cultural na perspectiva da religião, e também os traços característicos peculiares às comunidades ribeirinhas em análise, assunto da seção seguinte.

COMUNIDADES RIBEIRINHAS NO INTERIOR DO AMAZONAS

Na perspectiva dos estudos antropológicos contemporâneos caracterizados por uma forte abordagem simbólica, temos como um dos expoentes Clifford Geertz (1989), com sua abordagem interpretativa da religião. Debruçados nas novas abordagens, procuramos compreender a cultura no recorte do povo ribeirinho, distribuído em três comunidades no interior do Amazonas, com o foco voltado à sua religiosidade, na tentativa de compreender os sistemas de símbolos que comunicam a sua visão de mundo, além dos aspectos que podem revelar as faces de um pluralismo religioso.

Diante desses pressupostos, conduziremos nossos estudos no âmbito das representações sociais das comunidades e de sua respectiva correlação com o campo religioso. Procurando sinalizar, por meio de suas manifestações culturais e sociais, a diversidade religiosa de seu povo local.



A Amazônia é uma das regiões que apresenta menor densidade de população dentre os estados brasileiros. Seu ritmo de vida oscila entre as grandes enchentes da estação chuvosa, o “inverno” e a vazante do “verão”. A economia depende da exploração de produtos naturais, da produção da farinha, pesca e da extração do açaí. A agricultura é uma atividade para subsistência local (GALVÃO, 1995).

Os povos ribeirinhos em análise neste estudo são descendentes dos migrantes nordestinos e de mestiços de descendência indígena e portuguesa. Foram atraídos pela propaganda para trabalharem na extração do látex. Com a crise da borracha, o Governo Federal estabeleceu as colônias agrícolas, a fim de evitar a evasão do território. Como este modelo de ocupação da Amazônia gerou dificuldades para que os trabalhadores retornassem às suas casas, eles passaram, então, a residir nas proximidades dos rios, conforme afirmam historiadores regionais (NEVES, 2008).

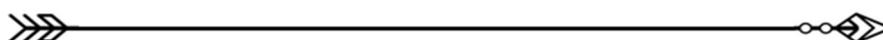
De acordo com as políticas do governo brasileiro, as comunidades ribeirinhas são denominadas como “povos tradicionais”, com a seguinte definição:

[...] grupos culturalmente diferenciados e que se reconhecem como tais, que possuem formas próprias de organização social, que ocupam e usam territórios e recursos naturais como condição para sua reprodução cultural, social, religiosa, ancestral e econômica, utilizando conhecimentos, inovações e práticas gerados e transmitidos pela tradição. (Decreto nº 6.040 de 7 de fevereiro de 2007, Art. 3º apud SHIRAIISHI NETO, 2007)

Religiosidade na região Norte do Brasil

Para compreender a cultura e a complexidade da religião do Norte do país, onde estão inseridas as comunidades ribeirinhas em estudo, deve-se entender que estas representam uma porção na estrutura de uma sociedade. Logo, se compreendida sua religiosidade, ter-se-á compreendido parte do complexo social local como um todo.

Em meados da década de 1950, a religiosidade popular do caboclo do interior da Amazônia foi estudada por Eduardo Galvão, que demonstrou a junção do catolicismo ibérico – que enfatiza o culto dos santos – com elementos ameríndios e africanos. Sua obra ficou conhecida como uma espécie de “mito de origem” dos estudos da religião no panorama da Amazônia brasileira, e é oriunda de uma extensa pesquisa de campo realizada na cidade de Gurupá, região do Baixo Amazonas. Analisando o grande número de seres sobrenaturais de origem ameríndia que povoam este universo religioso, Galvão estuda o processo de



mudança da religião com a passagem da cultura tribal à cultura brasileira, pela absorção do grosso da população indígena na sociedade colonial (FERRETTI, 1995, p.75).

Desta forma, o caboclo da Amazônia, em geral, é católico, com suas concepções de universo impregnadas de ideias e crenças derivadas do ancestral ameríndio. Essa maneira de ver o mundo não representa o simples produto da amalgamação de duas tradições, a ibérica e a do indígena, mas supre o material básico que envolveu a forma contemporânea da religião do caboclo amazônico (GALVÃO, 1955, p.3).

Este processo de fusão dos elementos se deu pelas condições específicas do ambiente físico e pela adaptação do homem às técnicas para explorar esse ambiente, formando, por consequência, a estrutura da sociedade que ali se desenvolveu. A religião de um povo mostra, em suas instituições, como causas de natureza histórica e social influenciam seu processo de evolução (GALVÃO, 1955, p.3).

O catolicismo do amazonense é marcado por acentuada devoção aos santos padroeiros da localidade e a um pequeno número de “santos de devoção”, facilmente identificados nas comunidades. O culto e os festivais promovidos em honra a esses santos são organizados pela freguesia, na maior parte das vezes, e o dia de festa não coincide com o calendário oficial da igreja católica. O culto é dirigido pelas irmandades religiosas, instituições tradicionais que constituem o fulcro da organização local. Seus diretores e “empregados” são os homens de maior prestígio na comunidade (GALVÃO, 1955, p. 3). Como acontece nas duas comunidades supramencionadas, os líderes, ou as pessoas de maior influência, são os responsáveis pela realização das festas. As instituições religiosas pesquisadas por Galvão traduzem o mesmo padrão sociocultural característico do ambiente regional das comunidades ribeirinhas em estudo.

Diante dos pressupostos, continuamos a investigação deste estudo. Contudo, é preciso restringir, antes, os esforços a uma análise teórica de aspectos religiosos à luz das contribuições de Mauss, Bourdieu e da antropologia simbólica de Clifford Geertz.

PRIMEIRAS ABORDAGENS COM O ENFOQUE NA RELIGIÃO

A religião não é uma parte isolada do complexo cultural. São as inquestionáveis perguntas humanas às questões sobrenaturais (MONTEIRO, 1964). Estudiosos da antropologia e da fenomenologia da religião concordam que os estudos sobre magia foram



a mola propulsora dos estudos sobre a religião, de forma que suas obras se preocupavam com a distinção entre ambas. Mauss, em “Esboço de uma Teoria Geral da Magia”, além de compará-las e contrapô-las, expande as discussões sobre a diferença entre elas. Segundo o autor, a magia e a religião passam a fazer parte do arcabouço no campo do sagrado, salientando a importância do estudo da religião como fato social total, e levando em conta que estes elementos, aparentemente opostos paradoxais, na verdade estão ligados e convivem num mesmo espaço (PEREIRA, 2007). Assim, a principal contribuição do autor reside no fato de “encontrar na origem da magia a forma primeira de representações coletivas que se tornaram, depois, os fundamentos do entendimento individual” (MAUSS, 2003, p.177).

Os estudos antropológicos atuais não consistem em uma análise das religiões, mas em uma abordagem científica do fenômeno religioso, na experiência antropológica do ser humano, com a intenção de conhecer o “sentido” que a experiência religiosa confere às ações e situações do cotidiano (OLIVEIRA, 2007). Desta forma, é de suma importância o estudo da estrutura social e de suas relações no campo religioso, pois é no âmbito das estruturas sociais, como a familiar ou a política, que visualizaremos as suas relações com a religiosidade manifesta nestas estruturas e expressa nas práticas cotidianas, podendo sinalizar a presença do pluralismo religioso local.

Estrutura social e suas relações no campo religioso

Ao observar a estrutura social das comunidades ribeirinhas, percebemos as especificidades de cada uma. Suas diferenças estão em diversos pontos, como na organização familiar e política, no número de habitantes, localização, influência de comunidades próximas, e também em sua relação com as instituições religiosas.

Em relação à estrutura política nas três comunidades em estudo, temos a autonomia local, que nomeia seu líder (coordenador) através da votação democrática. Assim, estabelecem-se todos os assuntos pertinentes à vida social, como a questão da limpeza da comunidade, a permissão para moradia, festejos religiosos, jogos de futebol e campeonatos locais. Também fazem parte desta agenda as políticas da administração municipal, como questões referentes à eleição de vereadores e prefeito, cargos de “zeladores” (limpeza) e professores e atendentes no posto de saúde. Em Jacarezinho há um diferencial, pois a liderança é familiar em particular, pois a terra foi herdada do pai de um morador local. Nas demais, as terras são comunitárias e a casa construída é que se torna propriedade particular.

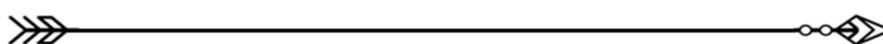


No âmbito de uma instituição tão importante para o brasileiro como o é a família, para os ribeirinhos, ela é geralmente numerosa, unida, compreende primos de primeiro, segundo e terceiro graus, e chega a contar com mais de cem parentes, pois, quando se diz “minha família”, incluem-se os parentes do homem e da mulher (WAGLEY, 1955, p.157). Eles também estendem seu círculo familiar por meio do compadrio, gerando uma tripla relação – entre padrinhos e afilhados, entre pais e filhos e entre pais e padrinhos. Existe, ainda, o hábito de noivos convidarem um casal para ser seu “padrinho e madrinha de casamento”. As forças dessas relações de compadrio nas estruturas familiares se manifestam na vida social, religiosa, econômica e política na região, comumente acontece nas relações sociais no país (WAGLEY, 1955, p.162 - 163).

Percebemos claramente, no contexto ribeirinho, que “a religião contribui para a imposição dos princípios de estruturação da percepção e do pensamento do mundo e, em particular, do mundo social, na medida em que impõe um sistema de práticas e de representações” (BOURDIEU, 2007, p. 33-34). A partir desta afirmação, pode-se notar que muitas das práticas cotidianas das comunidades em estudo estão relacionadas com este conceito: os homens se cumprimentam com a saudação “Como vai, compadre?”, e se referem às mulheres respeitosamente como “minha comadre”; as crianças beijam as mãos dos padrinhos para pedir-lhes bênção, e têm como resposta “Deus te abençoe, meu filho”. Todos estes costumes circundam uma forma de ver o mundo através dos princípios religiosos interiorizados.

Conforme Bourdieu (2007), a estrutura dos sistemas de representações e práticas religiosas contribui para a perpetuação e para a reprodução da ordem social ao cooperar para consagrá-la, ou seja, para sancioná-la e santificá-la, legitimá-la. É o que se pode inferir ao observar, em uma comunidade que os autores conheceram, um caso relacionado às práticas religiosas, no momento em que um morador pertencente à instituição protestante da comunidade decidiu não batizar a sua criança. Este cenário provocado por ele motivou um caos entre os demais moradores, pois a situação fugiu da ordem antes estabelecida e perpetuada na comunidade desde sua fundação.

Quanto ao funcionamento do campo religioso, segundo Bourdieu, este se dá mediante um habitus religioso, que é o princípio gerador de todos os pensamentos, percepções e ações, seguido das normas de uma representação religiosa do mundo natural e



sobrenatural, ou seja, um ajuste aos princípios de uma visão política do mundo social (BOURDIEU, 2007, p. 57). Desta forma, temos o exemplo do casamento: nestas comunidades, a cerimônia religiosa tem maior importância do que a cerimônia civil. Conhecemos vários moradores que são casados apenas no religioso, e, para eles, é o que carrega um significado legítimo: o fato de ter a bênção do padre ou pastor.

Neste viés, quanto à procura de uma compreensão dos fatores culturais em uma análise religiosa das comunidades ribeirinhas do Amazonas, este estudo segue com as contribuições de Geertz, o qual enxerga a cultura como sistema de símbolos através dos quais os membros de uma sociedade comunicam a sua visão de mundo. Geertz, em sua abordagem, eleva a forma de ver e pensar os problemas a partir do ponto de investigação

A religião na perspectiva cultural simbólica

Ampliando o conceito do funcionamento da estrutura social no campo religioso, Geertz define “cultura” como

[...] um padrão de significados transmitidos historicamente, incorporado em símbolos, um sistema de concepção herdada expressa em forma simbólica por meio da qual os homens comunicam, perpetuam e desenvolvem seu conhecimento e suas atividades em relação à vida. (GEERTZ, 2008, p.66)

Assim, temos a tradição, o simbolismo personificado nas manifestações cotidianas, o que se percebe ser algo bem característico das comunidades ribeirinhas, pois a história de seu povo, os ensinamentos de cultivo, as questões de sobrevivência são transmitidos pela tradição oral, explicando, através dos contos e mitos, as complexidades do local, as práticas do trabalho e as questões sobrenaturais pertencentes ao imaginário coletivo local.

Geertz (2008, p.67) apresenta um paradigma sobre a religião que estabelece dois conceitos fundamentais: o de ethos e o de visão de mundo. Este paradigma diz que os símbolos sagrados funcionam para sintetizar o ethos de um povo e sua visão de mundo mais ampla sobre a ordenação das coisas. Os símbolos religiosos estabelecem uma harmonia fundamental entre um estilo de vida particular (ethos) e uma metafísica específica (visão de mundo). Desta forma, a religião ajusta as ações humanas a uma ordem cósmica, e projeta imagens desta ordem cósmica no plano da experiência humana, o que ocorre no cotidiano de cada povo.



Diante destes pressupostos, surge a definição de “religião” em uma perspectiva cultural simbólica:

[...] um sistema de símbolos que atua para estabelecer poderosas, penetrantes e duradouras disposições e motivações no homem através da formulação de conceito de uma ordem de existência geral, revestindo essas concepções com tal aura de fatalidade que as disposições e motivações parecem singularmente realistas. (GEERTZ, 2008, p. 67)

Pode-se, deste modo, perceber a dependência do homem em relação aos símbolos e sistemas simbólicos com seus significados e, daí, sua relação com a crença religiosa. Sobre isso, tem-se que um dos principais impulsionadores da crença religiosa é a existência da perplexidade, da dor e do paradoxo moral como problema do significado. A difícil compreensão de certos acontecimentos é um dos fatores que conduzem ao caos, bastante desconfortável, quanto à existência de uma ordem de mundo verdadeira. Contudo, como resposta, a religião elabora, em contraponto a toda esta dúvida, uma ordem genuína do mundo, dando conta das eventuais ambigüidades (GEERTZ, 2008).

Nesse sentido, a religião pode ser entendida como uma forma de conhecimento do mundo, que harmoniza, através da personificação simbólica, suas práticas culturais e religiosas cotidianas (GEERTZ, 2008). Percebemos uma forte religiosidade nas comunidades em estudo, como a crença no Deus cristão e nos mitos. Isto transmite ao povo ordem em meio ao caos. Às vezes, percebemos, em observação nestas comunidades, que as crenças transmitidas nas tradições e mitos se sobrepõem às crenças no sagrado, contudo, isto faz parte da visão de mundo específica do morador local, pois vem repleta de símbolos que transmitem significado lógico, visto que suas crenças foram transmitidas de forma oral, por meio de gerações anteriores, sobrepondo-se, assim, às novas informações, ensinadas pelo catolicismo popular.

Para os que visitam a comunidade, por exemplo, pode não fazer sentido deixar de contar o número de peixes capturados com a rede de pescar; no entanto, para estes moradores, a atitude de contar os peixes poderia lhes trazer uma espécie de azar. Esta é uma observação sobre como uma crença tradicional pode se sobrepor à crença religiosa, como a do catolicismo, que afirma existir um Deus bom, que supre as necessidades básicas do homem, inclusive a da alimentação, um Deus cuidador que se importa com o ser humano e que providencia o que lhe é preciso. Por isso, não haveria mais uma relação de sorte e azar, mas de confiança em Deus, como ensinado na nova crença. É claro que, nesse sentido, ainda



existem alguns conflitos nas integrações dos sistemas de crenças, o que veremos a seguir, ao tratar da mudança do campo religioso associada à historicidade que o acompanha. Fato é que este sistema religioso expressa a forma de conhecimento de mundo, com os seus respectivos significados, regulamentando a ordem local.

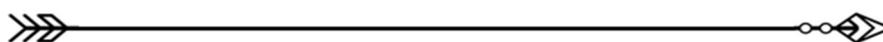
FENÔMENOS HISTÓRICOS DA METAMORFOSE NO CAMPO RELIGIOSO

O cenário do campo religioso brasileiro passou por diversas mudanças. Percebemos, neste contexto, as marcas da diversidade e pluralidade, bem como as “reconfigurações” que correspondem às contingências históricas, às conjunturas sociais e culturais das mais diversas (SOUSA, 2013). Vários fatores influenciaram a mudança da formação do campo religioso brasileiro. Entretanto, percebemos em síntese, segundo Ribeiro (2012), quatro aspectos que configuram importante marco histórico deste cenário para a atual situação religiosa brasileira: 1) a chegada dos portugueses e a catequese dos índios; 2) a chegada dos negros escravos vindos da África; 3) a proclamação republicana e a liberdade religiosa; e, por fim, 4) a chegada dos primeiros protestantes no país e a criação do espiritismo.

Juntamente com a chegada da coroa portuguesa ao Brasil, ancorou-se em território nacional a religião oficial do império, o catolicismo, como uma única forma de permissão de cultos públicos ou domésticos (NEGRÃO, 2008). De acordo com Ribeiro (2012), na tentativa de catequizar os índios – como forma de dominação –, os jesuítas precisaram utilizar as crenças indígenas como base, moldando a maioria dos deuses da mata como demônios, de modo que os índios aprendessem o cristianismo.

Avançando pouco mais de um século, ocorre a chegada dos negros escravos ao Brasil, vindos de vários pontos da África. Nas senzalas, tem início o processo de mistura cultural, pois era comum, de acordo com Ribeiro (2012), agregar escravos de origens diferentes a fim de dificultar rebeliões. Negrão (2008) complementa que os negros continuaram a homenagear seus deuses ancestrais, identificando-os com santos católicos e realizando seus rituais diante de altares. Criou-se uma religião necessariamente formal e exterior, muito pouco internalizada ou de convicção pessoal.

Para Andrade (2009), um marco fundamental na história religiosa brasileira foi o fim do monopólio católico e a crescente abertura para o pluralismo religioso explícito, de



modo que foram introduzidos no Brasil diferentes sistemas religiosos, com destaque para a vertente protestante e para o espiritismo kardecista, que paulatinamente conquistaram segmentos cada vez maiores da população.

Conforme Andrade, a interpenetração de crenças e ritos para produzir novas formas religiosas (que desvinculavam a oficial) convencionou-se atribuir o conceito de “sincretismo”, embora este tenha caído em descrédito em razão do sentido muitas vezes pejorativo a que se tornou associado.

Como afirma Fry (1984, p.44),

Penso então que o debate sobre o sincretismo religioso remete a toda uma discussão mais ampla sobre o pensamento brasileiro como um todo. Há uma forte tensão entre uma ênfase numa cultura nacional homogênea (sincretismo, mestiçagem) e outra nas especificidades culturais com vistas a um pluralismo cultural.

Pode-se perceber, deste modo, um paradoxo da religião, que ora tenta instituir uma determinada religião como homogênea, “pura” – o que caracteriza essa mistura como sincretismo –, ora parte para outro extremo, destacando o que é peculiar, a “especificidade” religiosa, dando vez, desta feita, a uma perspectiva pluralista da religião.

Conforme Teixeira (2005) é possível concluir que o pluralismo religioso se expressa nas frestas de uma pretensa homogeneidade; ele brilha na “metamorfose das práticas e crenças reelaboradas” ou reinventadas, sendo perceptível sua face em meio ao cenário da formação religiosa brasileira.

Crenças populares amazonenses

Uma característica regional do amazonense é a forte influência ameríndia, revelada em crenças e práticas religiosas dessa origem. Entre essas crenças locais, registramos as que se referem: aos curupiras, descritos à semelhança de caboclinhos que habitam a mata; aos anhangás – “visagens”, na fala regional –, que ora surgem sob a forma de um pássaro, ora como veados de olhos de fogo, ou como simples aparição sem aspecto definido; à cobra grande, que aparece comumente como uma sucuriju de grande porte, mas que também pode mostrar-se sob a aparência de um “navio encantado”; aos botos, acreditando-se que sejam encantados e que possam se transformar em seres humanos. E embora tenham sua fama de sedutores de mulheres, os botos são particularmente temidos por seu poder maligno.



Destaca-se também a crença na panema, força mágica que incapacita o indivíduo para a realização de suas empreitadas (GALVÃO, 1955, p.4).

É importante mencionar que, embora este estudo de Galvão tenha sido realizado em meados da década de 50, estas crenças permanecem ativas no pensamento coletivo comunitário atualmente. Ouvimos vários relatos de visagens, de aparição de botos, de cobra grande e de manifestações de panema (azar), como, por exemplo, a ocorrência de uma plantação de milho que não vinga o fruto.

A integração dessas crenças na religião amazonense não assumiu, porém, a forma de sincretismo que se observa nos cultos de algumas regiões do país, que eram contra os cultos e tradições religiosas afro-brasileiras, sendo esta integração rotulada como sincretismo ou “adaptação fetichista do culto católico”. Se não são sincréticas, como funciona, portanto, a relação do padre e do pajé (curandeiro) no contexto de religiosidade de uma comunidade ribeirinha?

Padres – Pajés e sua relação com a religiosidade amazonense

Neste tópico, o presente estudo atinge um ponto determinante, que se relaciona com a motivação que deu origem ao mesmo. Trata-se da observação de um fenômeno religioso na comunidade Bararuá I que despertou o interesse desta pesquisa: um morador, que se declara católico, busca ajuda de um feiticeiro para a cura de uma enfermidade em uma criança. O estranhamento em relação a esta situação se dá tendo em vista este tipo de comportamento ser natural para os moradores da comunidade em questão.

No vale do Amazonas, o pajé é um bom católico, mas não mistura suas práticas com aquelas da igreja. A “pajelança” e o culto dos santos são distintos, e servem a situações diferentes. Os santos protegem a comunidade e asseguram o bem-estar geral. Seus favores e sua proteção são obtidos através de promessas e orações que propiciam sua boa vontade.

Contudo, existem fenômenos que escapam à alçada ou ao poder dos santos, como a “panema”, o “assombrado de bicho” ou o poder maligno do boto. Nestes casos, somente o pajé, que dispõe de poderes e conhecimentos especiais, é capaz de intervir com sucesso. Embora, neste caso, as crenças, as instituições religiosas católicas e a origem ameríndia sirvam a objetivos diferentes de um mesmo sistema religioso, o caboclo da freguesia não as distingue como forças opostas. Para ele, os santos e os bichos visagentos são entidades de



um mesmo universo, confirmando, assim, o pluralismo religioso e elucidando a procura dos ribeirinhos pelos curandeiros (GALVÃO, 1955, p.5).

Maués (*apud* Ferretti, 1995), também estudioso do catolicismo no contexto de crenças e práticas xamanistas da pajelança cabocla, contrapõe as ideias de Galvão, ao falar sobre a dimensão de dominação do catolicismo e ao afirmar que o “sincretismo católico é capaz de se manifestar nas mais diversas culturas e etnias, nas mais diversas classes e camadas sociais, incorporando elementos os mais variados, mas sempre permanecendo católico”. Pode-se reforçar esta percepção, ainda, com o termo “plasticidade católica”, utilizado por Teixeira (2005) em seus estudos, para enfatizar o catolicismo nominal e sem homogeneidade.

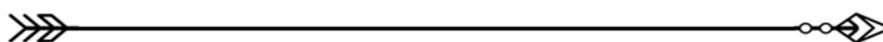
Ferretti (1995), repensando o sincretismo, complementa dizendo que, no cenário religioso brasileiro, o processo de sincretização é avançado, sendo impossível separar componentes de uma religião ou de outra. Estudiosos enfatizam na análise da religiosidade popular do caboclo da Amazônia a dominação da pajelança ameríndia. Portanto, é possível inferir a dominação e a integração das crenças; no entanto, elas convivem em harmonia no arcabouço religioso amazonense.

Deste modo, voltamos ao ponto importante mencionado anteriormente, que é pertinente à presente pesquisa. Sempre haverá tensão entre o grupo que defende uma “religião pura” e as demais integrações consideradas “sincréticas”. De outro ponto, temos os estudos da “especificidade” de cada um, enfatizando o “pluralismo” ao compreender o particular, levando em consideração aspectos históricos e culturais, o que se modela ao nosso parecer, pois tomamos como foco a religiosidade de determinado grupo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva de enxergar os aspectos culturais do pluralismo religioso, a pesquisa nos evidencia os resultados elencados nestas considerações. Em um primeiro momento, ao transitar pela literatura sobre a temática, percebemos um grande paradoxo, pois, segundo estudiosos, existe, paralelamente, uma defesa da religião “pura” e uma singular “especificidade” de cada crença, que perpassa do sincretismo a um pluralismo, com um constante paradigma em tensão entre ambos.

O pluralismo pode ser sinalizado desde a formação do cenário da religiosidade no Brasil, e sofreu várias influências, tais como a do catolicismo importado dos portugueses, os



quais catequizaram os índios que se encontravam na região, as corporações religiosas e culturais dos negros africanos, vindos para substituir a mão de obra escrava indígena ou a chegada dos protestantes que influenciou a área do ensino no Brasil. O declínio do monopólio católico culminou em movimentos pentecostais e nos movimentos espíritas nos dias atuais, com a instituição da liberdade religiosa.

Os estudos nos revelam ainda que as especificidades da Região Norte trazem, quanto à sua religiosidade, que a sua base está na origem ameríndia, com crenças tais como as visagens e a panema, boto e outros, miscigenando-se com as crenças do catolicismo popular, os santos e suas festividades como características principais.

Percebemos, também, que, nas relações sociais das comunidades ribeirinhas analisadas, há uma grande influência do campo religioso, que normatiza padrões nas ações manifestas no cotidiano. Interessante que certas práticas são transmitidas e ensinadas no contexto cultural, através dos sistemas de crenças transmitidos pela forma tradicional da oralidade, ou seja, a própria cultura explica os fenômenos transmitidos pelas gerações e está aberta a novas configurações que coexistam, sinalizando mais uma vez a diversidade no âmbito da religiosidade.

Ressalta-se que esta cultura tem um aspecto simbólico muito forte, que traduz e comunica a mensagem com a noção de sentido, por isso as contribuições de Geertz nos foram tão válidas, no que tange à compreensão deste aspecto cultural particular regional em comum nas três comunidades analisadas. O fenômeno que motivou o presente estudo, “O caso do feiticeiro”, às vezes conhecido como curandeiro e pajé em algumas tribos indígenas, nos revela no contexto ribeirinho que estas comunidades vivem em consonância com as crenças e práticas católicas, refletindo mais uma vez o pluralismo religioso.

Conclui-se que existe uma tensão na literatura sobre o sincretismo e o pluralismo. Na formação do cenário brasileiro, encontramos a multiplicidade das diversas influências chegando até os dias atuais. Na análise regional das comunidades ribeirinhas, por exemplo, aspectos religiosos transitam muito bem entre o catolicismo e as práticas de curandeirismo. No entanto, recomenda-se a realização de novas pesquisas e/ou intervenções que sejam capazes de captar a percepção do próprio objeto de estudo, como a abordagem antropológica atualmente se propõe.



Outras contribuições interessantes poderiam surgir nas academias diante de novas oportunidades, considerando pertinentes temas como este, que trazem reflexões sobre a religiosidade da Região Norte, o que infelizmente não se vê, mesmo com o Estado Democrático de Direito. É preciso que surja, neste contexto, a viabilidade que contempla a religiosidade brasileira em toda a sua diversidade. Tornam-se pertinentes novos estudos nesta área, devido à carência e à complexidade que contempla a Região Norte brasileira.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. W. B (Org.). **Conhecimento Tradicional e Biodiversidade: Normas vigentes e propostas**. 3. ed. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2013 [Coleção Documentos de Bolso 4].

ANDRADE, Maristela Oliveira de. Religiosidade Brasileira: o pluralismo religioso, a diversidade de crenças e o processo sincrético. **CAOS - Revista eletrônica de ciências sociais**. João Pessoa, CCHLA/UFPB, n.14, Set.2009. P. 106-118. Disponível em: <http://www.cchla.ufpb.br/caos/n14/6A%20religiosidade%20brasileira.pdf>. Acesso em 10/03/2016.

BOURDIEU, Pierre. **Economia das Trocas Simbólicas**. São Paulo: Perspectiva, 2007.

FERRETTI, Sérgio Figueiredo. **Repensando o sincretismo: Estudo sobre a Casa de Minas**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo; São Luís: FAPEMA, 1995.

FRY, Peter. Reflexões sobre a II Conferência Mundial da Tradição dos Orixás e Cultura: de um observador não participante. **Comunicações do ISER**, Rio de Janeiro, v. 8, n. 3, p. 37-45, 1984.

GALVÃO, E. **Santos e Visagens – um estudo da vida religiosa de Itá, Baixo Amazonas**. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1976.

GEERTZ, C. **A interpretação das culturas**. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

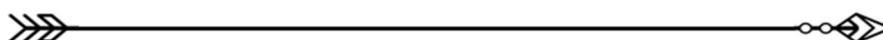
MAUÉS, Raymundo Heraldo. Um aspecto da diversidade cultural do caboclo amazônico: a religião. In: **Estudos Avançados**. Belém: Departamento de antropologia da UFPA, 2002.

_____. Catolicismo e Xamanismo: Comparação entre a cura no Movimento Carismático e na pajelança rural amazônica. **Revista Ilha**. Florianópolis, v.4, n.2, dez 2002.

MAUSS, Marcel. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Cosac Naify, 2003.

MONTEIRO, Mário Ypiranga. **Roteiro do folclore amazônico**. Manaus: Sérgio Cardoso, I Tomo, 1964.

MONTEIRO, Paula. Religião, Pluralismo e esfera pública no Brasil. **Novos Estudos, CEBRAP**, São Paulo, n.74, Mar. 2006.



NEGRÃO, Lísias Nogueira. Pluralismo e Multiplicidades religiosas no Brasil contemporâneo. In: **Sociedade e Estado**. Brasília, v. 23, n. 2, p. 261-279, maio/ago. 2008. Disponível em <http://www.scielo.br/pdf/se/v23n2/a04v23n2.pdf>. Acesso em 12/02/2016.

NEVES, Josélia Gomes. Ribeirinhos, desenvolvimento e a sustentabilidade possível. **Revista Partes virtual**, São Paulo: Mar 2008.

OLIVEIRA, José Lisboa Moreira de. **Antropologia da Religião**. Brasília: UCB, [s.d]. Disponível em <http://www.ucb.br/sites/000/14/PDF/antropologiadareligiao.pdf>. Acesso: 15 mar. 2016.

PEREIRA, José Carlos. A Magia nas intermitências da Religião: Delineamentos sobre a magia em Marcel Mauss. In: **Revista Nueres**. PUC, São Paulo, n.5, Jan/ Abr. 2007. Disponível em http://www.pucsp.br/revistanures/revista5/nures5_josecarlos.pdf. Acesso em 23/03/2016.

RIBEIRO, Josenilda Oliveira. **Sincretismo religioso no Brasil**: uma análise histórica das transformações no catolicismo, evangelismo, candomblé e espiritismo. Recife: [s.n], 2012. Disponível em: <http://estrategistas.com/wp-content/uploads/2013/06/Sincretismo-religioso-no-Brasil-Josenilda-Ribeiro.pdf>. Acesso: 24/03/2016.

SHIRAISHI NETO, Joaquim (Org.). **Direito dos povos e das comunidades tradicionais no Brasil**: declarações, convenções internacionais e dispositivos jurídicos definidores de uma política nacional. 2. ed. Manaus: UEA Edições/PNCSA, 2010 [Coleção Documentos de Bolso 4].

SILVA, Cácio. **Fenomenologia da religião**: compreendendo as ideias religiosas a partir de suas manifestações. São Paulo: Vida Nova, 2014.

SOUSA, Rodrigo Franklin de. **Religiosidade no Brasil**. São Paulo: Mackenzie, v.27, n.79, 2013.

TEIXEIRA, Faustino. Faces do catolicismo brasileiro contemporâneo. **Revista USP**. São Paulo, n. 67, set/Nov. 2005. Disponível em www.revistas.usp.br/revusp/article/download/13452/15270. Acesso em 22 mar. 2016.

WAGLEY, Charles. **Uma Comunidade Amazônica**. Companhia Editora Nacional: São Paulo, 1977.



O APORTE DA ANTROPOLOGIA DO CONSUMO E A INSUSTENTABILIDADE SOCIOAMBIENTAL ATUAL

Donária Queiroga de Sousa¹
Eduardo de Figueiredo Magrin²

RESUMO: O presente trabalho analisa as contribuições da antropologia do consumo para compreensão da insustentabilidade socioambiental atual, haja vista o número reduzido de pesquisas que abordam essa complexa relação no Brasil. A metodologia utilizada para o estudo foi uma pesquisa bibliográfica com elementos dialógicos e abordagem estritamente qualitativa. Assim, após a discussão das principais linhas interpretativas das temáticas desenvolvimento sustentável e antropologia do consumo, constatou-se a multiplicidade de interpretações e controvérsias em torno delas, evidenciando suas complexidades. O presente estudo também demonstrou o fato da antropologia do consumo ter se tornado um campo disciplinar essencial para compreensão da crise ambiental instaurada no planeta.

PALAVRAS-CHAVE: Desenvolvimento Sustentável; Antropologia do Consumo; Estilo de Vida.

THE CONTRIBUTION OF CONSUMPTION ANTHROPOLOGY AND THE CURRENT SOCIAL AND ENVIRONMENTAL UNSUSTAINABILITY

ABSTRACT: This paper analyzes the contributions of anthropology and consumption, to understand current social and environmental unsustainable practices; we noticed, in Brazil, there is a small amount of research about this complex relationship. The methodology used was bibliographic research with dialogic elements from a strictly qualitative approach. After the discussion of the main interpretative aspects of sustainable development, and anthropology and consumption, there were multiple interpretations and controversies surrounding them, showing its complexity. This research also demonstrated the fact that anthropology and consumption has become an essential disciplinary field to understand the planet's environmental crisis.

KEYWORDS: Sustainable development; Anthropology of Consumption; Lifestyle.

INTRODUÇÃO

A revisão da literatura sobre o desenvolvimento apresenta uma multiplicidade de interpretações e controvérsias que evidencia seu caráter ambíguo e conflituoso. Porém, ao longo dos anos em que o debate sobre o desenvolvimento tem sido travado e ampliado, uma concepção vem ganhando espaço nos mais diversos ciclos – desenvolvimento sustentável. Esse modelo de desenvolvimento teve seu conceito consagrado pela Comissão Mundial sobre Desenvolvimento e Meio Ambiente (CMMAD) como “o desenvolvimento que atende às necessidades presentes sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem também às suas” (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 9).

¹ Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: donariamagrin@gmail.com

² Mestre em Desenvolvimento Regional. E-mail: dudamagrin@hotmail.com



Na verdade, a problemática socioambiental instaurada no planeta nas últimas décadas conferiu à discussão em torno da sustentabilidade uma relevância que vai além do viés econômico, político ou ideológico. Segundo Leff (1999), a natureza reagiu à opressão da manutenção dos modelos econômicos tradicionais, e esse fato desencadeou uma força destrutiva, ameaçando a estabilidade e a sustentabilidade do planeta. Para o autor, as consequências dessa reação também afetaram diretamente a economia mundial, podendo ser considerado um câncer generalizado e incontrolável, ainda mais grave do que as crises cíclicas do capital.

Destaca-se ainda que a complexidade para compreender a insustentabilidade atual do planeta tornou-se ainda maior nas últimas décadas. Durante muito tempo limitou-se a relacionar a degradação ambiental com o nefasto processo produtivo. Contudo, conforme Portilho (2005), a partir da década de 1990, houve um deslocamento discursivo dos problemas ambientais ocasionados pela produção para os ocasionados pelo consumo.

De acordo com Eddine, Vettorazzi e Freitas (2008), nesse período, ampliou-se a percepção de que a crise ambiental estava intimamente ligada aos atuais padrões de consumo, motivando a emergência de um novo discurso do ambientalismo global. Essa crise ambiental passa a ser identificada, sobretudo, com os padrões de consumo das sociedades afluentes e seu estilo de vida.

Assim, compreende-se o motivo de as pesquisas sobre o consumo assumirem atualmente um papel de destaque tanto na Europa quanto nos Estados Unidos, gerando uma relevante troca interdisciplinar a partir das pontes entre, por exemplo, cientistas sociais, formuladores de políticas públicas e ambientalistas. No Brasil, o interesse pelo estudo do consumo ainda é tímido, porém a situação já foi pior. De acordo com pesquisa realizada por Barbosa e Gomes (2000) em dois dos maiores centros de pós-graduação do país, constatou-se que, até o ano 2000, não havia nenhuma pesquisa sobre o assunto (BARBOSA, 2006).

Contudo, percebe-se que, de fato, as discussões ambientais mudaram de eixo, pois o consumo tornou-se uma temática indispensável, ou melhor dizendo, central para compreensão da crise ambiental instaurada. Por isso, acredita-se que a proposta de pesquisa ora apresentada – analisar as contribuições da antropologia do consumo para compreensão da insustentabilidade socioambiental atual – é de grande relevância para o debate acadêmico-científico. Amplia as contribuições do enfoque teórico e oferece dados para que todos os



atores sociais envolvidos com o tema possam aumentar a compreensão dos impactos do consumo sobre a sociedade e o meio ambiente.

Desse modo, o objetivo geral deste estudo é analisar as contribuições da antropologia do consumo para compreensão da insustentabilidade socioambiental atual. Os específicos se limitam à discussão das principais linhas interpretativas das temáticas desenvolvimento sustentável e antropologia do consumo, bem como seus entrelaçamentos.

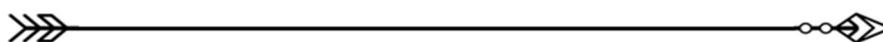
Relativo à metodologia, em função do objeto de estudo, optou-se por uma pesquisa bibliográfica com elementos dialógicos e abordagem estritamente qualitativa. No primeiro momento, iniciou-se uma revisão bibliográfica com base em aportes teóricos que analisam as categorias analíticas antropologia do consumo e desenvolvimento sustentável. No segundo momento, foi desenvolvida uma discussão sobre seus entrelaçamentos.

Por fim, destaca-se que este trabalho está dividido em três tópicos principais. O primeiro se destinou a introduzir o trabalho. Nele são apresentados os temas da pesquisa e a justificativa de suas escolhas, a questão de pesquisa, os objetivos que delineiam o estudo e, finalmente, seu escopo metodológico. O segundo tópico refere-se à fundamentação teórica, espaço destinado a diferentes abordagens teóricas acerca das temáticas propostas no trabalho – antropologia do consumo e desenvolvimento sustentável. No terceiro tópico, consta a discussão dos entrelaçamentos entre os temas da pesquisa.

SUSTENTABILIDADE: ENTRE A AMBIGUIDADE E A LEGITIMAÇÃO

A gênese do conceito de desenvolvimento sustentável está intimamente ligada às décadas posteriores à Revolução Industrial, sobretudo, às primeiras do século passado. É um período marcado não somente por um acentuado crescimento econômico e científico, como também por grandes problemas socioambientais, haja vista o ocorrido em Londres no ano de 1952, que, em aproximadamente três dias, quatro mil pessoas perderam suas vidas em razão de um fenômeno de inversão térmica que impossibilitou a dispersão dos poluentes causados pela combustão de carvão e pela atividade industrial local (LEMOS, 2010).

Fatos como esse, somados aos lançamentos das bombas atômicas em Hiroshima e Nagasaki, impulsionaram o aumento da preocupação com os problemas sociais e ambientais, culminando com diversas iniciativas para discutir a relação entre meio ambiente e desenvolvimento na década de 1970 (LEMOS, 2010). Até então, o meio ambiente era percebido como um mero meio para atingir o desenvolvimento, que, por sua vez, era



considerado como um sinônimo de crescimento econômico (NOSSO FUTURO COMUM, 1991).

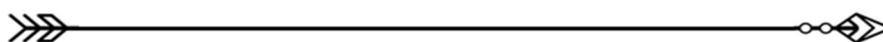
Vizeu (2012) destaca alguns estudos fundamentais para essa sedimentação do conceito de desenvolvimento sustentável. Entre eles, o relatório do Clube de Roma, o qual, a partir de modelos matemáticos de pesquisadores do *Massachusetts Institute of Technology* (MIT), buscava demonstrar que o planeta não suportaria o modelo de crescimento da época. Além disso, o autor ainda destaca o advento do movimento *hippie*, sua relação com as questões ambientais e a crise do petróleo no início da década de 1970.

Barbieri (2011), por sua vez, ao analisar a construção do conceito de desenvolvimento sustentável, enfatiza as diversas conferências sobre meio ambiente ocorridas mundialmente, as quais teriam estimulado inúmeros aspectos relacionados a essa temática. Assim, justificase o seu destaque à UNESCO – uma das iniciativas do pós-guerra da ONU para construção de meios para buscar uma paz duradoura. Ainda segundo o autor, esse órgão teria sido o principal articulador dessas conferências, e uma de suas idealizações – a Conferência sobre a Biosfera, realizada em Paris, em 1968 – pode ser classificada como o grande marco do movimento pelo desenvolvimento sustentável.

Sachs (2002), refletindo sobre o conceito de desenvolvimento sustentável, acrescenta a importância da Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente (CNUMA), em Estocolmo, em 1972. Lembra que a CNUMA, que possibilitou a ampla discussão da dimensão ambiental, foi precedida pelo encontro Founex na Suíça, em 1971, onde fora tratado, primariamente, sobre as dependências entre meio ambiente e desenvolvimento.

Ainda que a Conferência de Estocolmo tenha fixado as bases para uma nova compreensão de desenvolvimento, como assinala Barbieri (2011), os reflexos dessa conferência não foram animadores. Em 1983, o secretário geral das Nações Unidas indicou Gro Harlem Brundtland, então primeira-ministra da Noruega, para coordenar a iniciativa que ficou conhecida por Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CMMAD).

Suas atividades foram concluídas somente em 1987, culminando com a publicação do relatório *Nosso Futuro Comum*, também intitulado *Relatório Brundtland*. Esse relatório consagrou o conceito de desenvolvimento sustentável como “o desenvolvimento que atende às necessidades presentes sem comprometer a capacidade de as gerações futuras atenderem também às suas” (NOSSO FUTURO COMUM, 1991, p. 9).



Vale ressaltar que tanto essa definição quanto o grupo que a define estão longe de serem unanimidades nas mais diversas esferas. Na verdade, o discurso conciliador e atraente da sustentabilidade a partir de diversos grupos, principalmente os de vieses capitalistas, como CMMAD, para analistas como Lima (2003) e Carvalho (1991), apenas camuflaria uma operação político-normativa e diplomática, cuja finalidade seria esconder as contradições expostas e não respondidas pelo modelo de desenvolvimento economicista.

Dessa forma, o que pode ser visto no campo da discussão sobre sustentabilidade é uma diversidade de perspectivas. Para fins didáticos, Lima (2003) aponta duas grandes tendências interpretativas que, para ele, polarizariam a discussão atual, e a partir delas se posicionaria toda a multiplicidade de inclinações político-filosóficas em torno da ideia da sustentabilidade. De um lado a corrente considerada mais popular, a qual

[...] corresponde ao discurso oficial da sustentabilidade, que detém a hegemonia presente do campo, e que, para muitos efeitos, atua como a ‘verdade’ sobre o tema. Compreende o desdobramento da proposta de sustentabilidade, originada nos trabalhos da Comissão Brundtland e reproduzida nas grandes conferências internacionais e nos programas governamentais sobre meio ambiente e desenvolvimento (LIMA, 2003, p. 108).

Do outro lado, uma matriz que se posicionaria opostamente à versão oficial e assinala que a sustentabilidade pode ser entendida como

[...] uma concepção complexa ou multidimensional de sustentabilidade que tenta integrar o conjunto de dimensões da vida individual e social... Prioriza o preceito de equidade social e desconfia da capacidade do mercado como alocador de recursos... Para evitar o economicismo e o universalismo implícitos na proposta de desenvolvimento sustentável, essa matriz prefere utilizar a expressão “sociedade sustentável” para salientar as ideias de autonomia política e singularidade cultural de cada país tidas como necessárias à realização de uma sustentabilidade complexa. Os defensores dessa matriz complexa de sustentabilidade reagem aos reducionismos econômico e tecnológico, que segundo elas caracterizam o discurso oficial, e consideram que não há sustentabilidade possível sem a incorporação das desigualdades sociais e políticas e de valores éticos de respeito à vida e às diferenças culturais (LIMA, 2003, p. 108).

Diante do exposto, compreendem-se a razão pela qual muitos teóricos interpretam o conceito de desenvolvimento sustentável como um contrassenso e/ou um conceito de características simplistas, que na prática não tocaria a realidade. Em outras palavras, uma mera “tentativa sedutora de salvar o crescimento” (LATOUCHE, 2007, p. 113).

Leff (1999), por sua vez, também reafirma ambiguidade do termo, mostrando sua dupla potencialidade. Para esse autor, “o discurso do desenvolvimento sustentável não é homogêneo. Pelo contrário, expressa estratégias conflitantes que respondem a visões e



interesses diferenciados. Suas propostas vão desde um neoliberalismo econômico, até a construção de uma nova racionalidade produtiva” (LEFF, 1999, p. 123).

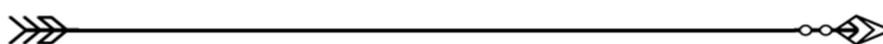
Diante do exposto, nota-se que diversos segmentos utilizam o discurso da sustentabilidade com um propósito espúrio. Apesar das discussões levantadas quanto à sua ambiguidade, viabilidade e implicações práticas, autores como Sawyer (2011) e Sachs (2002, 2004) ainda o consideram como um modelo de desenvolvimento que pode e deve ser promovido. Como apresentado por Leff (1999), apesar da heterogeneidade dos segmentos ligados a esse conceito, há no discurso de diversos grupos a proposta de uma racionalidade inovadora.

Da mesma forma, Veiga (2005, p. 187), finalizando um de seus livros sobre o tema, afirmou ser ele destinado às pessoas que “pressentem que o desenvolvimento sustentável é um dos mais generosos ideais da humanidade, mas que, simultaneamente, percebem que a nebulosidade e ambiguidade da expressão geram inevitáveis ilusões”. Esse autor vai além, pois desconsidera algumas dessas concepções levantadas pelos críticos quanto à ambiguidade do substantivo estabelecido para tratar a relação entre desenvolvimento e meio ambiente – sustentabilidade – e, conseqüentemente, a necessidade de estabelecer-se uma definição. Em sua ótica, esses críticos deveriam ser questionados se, por exemplo, há uma definição precisa de “justiça”, pois, para ele, essa é uma noção bem mais antiga e nem por isso menos controversa.

Veiga (2010), ainda que reconheça a ambiguidade da definição de sustentabilidade mais aceita, a advinda do Relatório Brundtland, salienta que, por ser uma questão essencialmente de cunho ético, é importante essa ideia ter se fortalecido tanto nas últimas décadas, ainda que não possa ser considerada um conceito científico. Para o teórico, a sustentabilidade jamais será uma noção de ordem analítico-aritmética ou estará em estado puro, pois a imprecisão, a contradição e a complexidade sempre lhes serão por companhia.

Diante dessa perspectiva, o autor ressalta a existência de diversos termos/noções significativos, porém totalmente distantes de definições objetivas e consensuais, como o exemplo da felicidade. Assim, ainda que diversos grupos tenham inserido esse termo em seus discursos com vistas à camuflagem de um modelo economicista, não comprometeria a legitimidade desse novo valor.

De acordo com Sachs (2002), para que as ambiguidades sejam minimizadas e a consciência sustentável ampliada, esse conceito deve ser cada vez mais difundido e discutido. Para o autor, o desenvolvimento sustentável seria fundamentado, no mínimo, em oito



critérios distintos de sustentabilidade. O critério *social* está relacionado à busca de uma significativa homogeneidade social, somado à oferta de empregos que possam conferir qualidade de vida decente e ao acesso igualitário a recursos e serviços sociais. O *cultural* está vinculado à promoção do equilíbrio entre inovação e respeito à tradição, além do repúdio à incorporação de modelos de desenvolvimento alienígena. O critério *ecológico* corresponde à salvaguarda da capacidade de o capital natural produzir recursos renováveis e restringir a utilização dos recursos não renováveis. O *ambiental* refere-se à necessidade de respeitar e realçar o potencial de autodepuração dos ecossistemas da natureza. O critério *territorial* aponta para o equilíbrio de investimentos públicos no urbano e no rural, a evolução do ambiente urbano, a equidade regional e ainda a preservação da biodiversidade a partir do eco desenvolvimento.

O autor também destaca o critério *econômico*, pautado, entre outros aspectos, pelo equilíbrio econômico entre os diversos setores, pela aptidão de, ininterruptamente, modernizar os instrumentos de produção e pelo ingresso na economia internacional sem sacrificar sua soberania. Por fim, Sachs (2002) destaca os critérios *políticos – nacional e internacional*. O primeiro sugere, entre outros elementos, uma democracia baseada na apropriação universal dos direitos humanos, o estímulo para implementação de um projeto nacional e uma significativa coesão social. Quanto ao segundo, pode-se dizer, resumidamente, que assinala a eficácia da ONU para garantia da paz, maior cumplicidade Norte-Sul na busca pelo desenvolvimento, efetivos controles institucionais – financeiro e ambiental, manutenção das diversidades biológicas e culturais, além da prevenção das mudanças globais negativas.

Por fim, destaca-se que esse ideal de desenvolvimento tem sido cada vez mais comprometido em razão dos atuais padrões de consumo global. Por isso, o próximo tópico abordará aspectos relacionados à antropologia do consumo, dada sua significativa relevância nas discussões sobre o desenvolvimento sustentável.

ANTROPOLOGIA DO CONSUMO: A CHAVE HERMENÊUTICA DA SOCIEDADE

Apesar da constatação de que a expansão dos bens de massa e do consumo foi anterior ao surgimento da antropologia moderna, sabe-se que, desde o início do século XX, havia diversas pesquisas antropológicas que abordavam tópicos acerca de moeda primitiva ou bens de prestígio, além de sistemas e esferas de troca. Assim, autores como Duarte (2010)



questionam o fato de esses motes não terem estabelecido um campo específico e consolidado que demonstrasse uma valorização rígida pelo consumo.

Para essa autora, quando se busca elucidar os motivos da negligência ao estudo do consumo pela antropologia ao longo das décadas, tem-se como resultado sua inclinação pelas sociedades pré-industriais. Na verdade, essa leitura dualista, quase maniqueísta, entre sociedades pré-industriais e industriais constituiu-se um entrave para viabilização das análises das interações entre coisas e pessoas, não obstante o tipo de sociedade e seu modo de produção (DUARTE, 2010).

De acordo com a autora, essa negligência não se restringiu ao campo antropológico, pois algumas obras, como a de Miller (1995), evidenciam que o consumo também foi preterido em outras áreas disciplinares, como na geografia, na história e na sociologia. Nessas áreas, a preocupação e conseqüente ênfase permaneciam sobre o sistema e a sociedade capitalistas, tornando evidente a natureza secundária do consumo diante da primazia do estudo da produção. A partir do exposto, Duarte (2010) defende que os justos ataques a toda forma de opressão e desigualdade impulsionadas pelo sistema capitalista não podem comprometer a pesquisa acurada das relações entre sociedade e bens materiais.

Ao refletir sobre essa tendência histórica das diversas áreas disciplinares de privilegiar o estudo da produção, uma vez que o consumo não é compreendido por muitos como detentor de uma complexidade independente, Barbosa (2006, p. 11) relativiza o dogmatismo dessa linha interpretativa que assevera que “a única coisa que as pessoas procuram hoje nos bens e serviços são suas propriedades simbólicas, como vias expressas de obtenção e manutenção de um status”.

De acordo com a autora, essa compreensão antropológica está arraigada ao pressuposto, geralmente encoberto, de que a relação da nossa sociedade com os bens e os serviços específicos permaneceria sob a égide do caráter funcional e utilitário caso não houvesse a eclosão da subjetividade superficial moderna e as manipulações do capitalismo tardio.

Barbosa (2006), todavia, adverte que a simples leitura de uma obra clássica de antropologia, como *Argonautas do Pacífico Ocidental*, de Malinowski (1976), ou *O Desconforto da Riqueza*, de Schama (1992), implicaria a concepção de que não há, e nunca houve, sociedade que tenha se relacionado com o mundo material a partir de uma natureza exclusivamente funcional. Além dessas obras citadas, corrobora com essa perspectiva as observações do “pai” da antropologia francesa – Marcel Mauss.



O sobrinho e discípulo de Émile Durkheim, em seu *Ensaio sobre a Dádiva*, ao analisar as trocas ritualizadas de presentes entre polinésios, concluiu que, “no presente recebido e trocado, cria uma obrigação, é o fato de que a coisa recebida não é inerte”. Assim, “o doador tem uma ascendência sobre o beneficiário” (MAUSS, 1974, p. 54). Essa percepção evidencia que o mundo material, nas mais diversas sociedades, para além da funcionalidade, estabelece e solidifica relações, normas e valores. Nas palavras de Miller (2013, p. 103), “o que chamamos de sociedade ou treco são separações artificiais vindas do mesmo processo”.

Assim, uma vez admitida a complexidade inerente à relação das sociedades com o mundo material, entende-se por que, a partir da década de 1970, autores, como Douglas e Isherwood (1978) e Bourdieu (1979), impulsionaram o subcampo disciplinar “antropologia do consumo” ao *status* de realidade. Sobre essa transição, o sociólogo inglês Mike Featherstone (1995), um dos principais pesquisadores dessa área, levanta a hipótese de que o consumo e a cultura alcançaram um patamar mais crucial na análise tanto das relações sociais quanto das representações culturais quando comparados à esfera da produção e à economia.

Por isso, conforme esse sociólogo, há coerência no fato das pesquisas atuais focarem a cultura de consumo para entender melhor as relações sociais, visto que as sociedades contemporâneas ocidentais se caracterizam cada vez mais intensamente pela oferta excessiva de bens simbólicos e por suas inclinações para desclassificação e desordem cultural, essas classificadas por alguns de pós-modernismo. Para ele, esses elementos têm estimulado crescentemente a conceituação de questões relativas tanto aos anseios e aos prazeres quanto aos contentamentos estéticos e emocionais provenientes das práticas de consumo, não abordando apenas a lógica de manipulação do marketing.

Portanto, nota-se que, para os pesquisadores desse eixo interpretativo, deve haver uma postura analítica que possa ir além da avaliação negativa dos prazeres do consumo. De acordo com Barbosa (2006), ignorar a ambiguidade do termo *consumo* bem como suas implicações distintas resulta na reprodução do senso comum. Por isso, acredita-se na urgência de compreender o consumo além da alienação, do comprometimento da autenticidade, ou da postura individualista culturalmente empobrecedora. Segundo a autora, é um erro não perceber que o consumo implica manipulação e experiência, exaustão e realização, destruição e criação. Sobre esse entrelaçamento, pode-se dizer que,

Paradoxalmente, consumo significa tanto “destruir” (no sentido de usar até acabar ou esgotar) quanto criar (na acepção de fazer uso de, usufruir) [...] Os dois lados



da natureza ambivalente do consumo parecem caminhar juntos quando agimos como consumidores. Daí a razão pela qual tantas pessoas querem consumir tanto. Entretanto, essa ambivalência causa todos os tipos de problemas teóricos e dificuldades conceituais naquilo que hoje se chama de estudos de consumo (CLARKE; MARCUS; HOUSIAUX, 2003, p. 2).

Essa perspectiva torna-se evidente quando há a constatação de que os mesmos elementos que nos fornecem abrigo e alimento, além do suprimento de outras necessidades básicas humanas, são consumidos de maneira destrutiva e empregados para outras finalidades, como a mediação das relações sociais, construção de identidade e distinção de pessoas e grupos. Dessa forma, a utilização do mundo material auxiliaria a humanidade tanto na “descoberta” como na “constituição” da subjetividade e da identidade, conforme ressalta Barbosa (2006).

Outros autores, como Campbel (2006), também interpretam o consumo como meio singular para a compreensão da identidade do ocidental atual. Esse autor ainda vai além, pois, segundo ele, as múltiplas possibilidades de escolhas ofertadas, característica marcante da sociedade consumidora moderna, configura um cenário propício a suscetíveis autoexames. Salienta não sugerir a derivação da identidade de um bem de consumo ou serviço disponível, antes é a avaliação das reações a eles que possibilita compreender melhor quem “realmente somos”.

Quanto a isso, lembra que as gerações anteriores, ainda que também fossem consideradas consumistas, concebiam suas identidades bem mais distantes a esses estímulos, uma vez que a identidade estava indiscutivelmente alinhada ao *status* e/ou à posição do indivíduo no trabalho, religião, família, nacionalidade e etnia. Desse modo, Campbell (2006) destaca que, em décadas passadas, era bem mais relevante enfatizar um *status* de fazendeiro, pai, presbiteriano ou sueco que uma afinidade por vinho, literatura, música ou alguma atividade de lazer.

Vale ressaltar que esse novo formato do indivíduo compreender subjetividades de sua identidade é fruto de um fenômeno cada vez mais presente nas sociedades ocidentais. De acordo com Campbell (2006), visto que as “grandes narrativas” perderam suas forças, poucos creem num “porto seguro” cultural e, conseqüentemente, não encontram um local estável para “atracarem” o senso de identidade.

Diante disso, o autor conclui que as atividades dos consumidores atuais devem ser consideradas como reação ao que muitos consideram crise de identidade. Entretanto adverte que, apesar de considerar o consumismo fundamental para os indivíduos confirmarem ou



até cunharem suas identidades, não crê que o consumo exacerbe essa crise de identidade, na verdade, para o autor, geralmente esse é o meio principal dos indivíduos resolverem essa situação.

Essa realidade traz consigo um fenômeno com impactos profundos na sociedade. Segundo Campbell (2006), uma vez que o consumismo moderno é caracterizado por um individualismo exacerbado e pelo absoluto direito do indivíduo decidir que serviços e bens consumir a partir de seus sentimentos e emoções, uma crise de autenticidade da existência é estabelecida. Conforme o autor, essa autenticidade é uma necessidade psicológica que necessita ser reproduzida continuamente.

Campbel (2006) salienta que, quando os indivíduos são expostos novamente aos mesmos estímulos, isto é, aos mesmos serviços e bens, é impossível que gerem algo tão intenso como na primeira vez. Na verdade, a tendência é que o tédio seja a principal consequência dessa repetição. Daí a necessidade de novos estímulos para ininterrupta busca pela reafirmação ontológica e proteção contra o tédio que destrói gradativamente o senso de identidade.

O problema é que essa necessidade ontológica dos indivíduos da sociedade de consumo está inserida em um mundo cujo formato produtivo está absolutamente alinhado às estratégias de marketing. Assim, para Eddine, Vettorazzi e Freitas (2008), as pessoas passam a ter suas prioridades regidas por um sistema de marketing extremamente eficiente voltado ao crescimento da demanda, mesmo que as necessidades reais de obtenção desses bens e serviços sejam inevitavelmente discutíveis.

Em suas palavras, “a sobrevivência dessa sociedade depende da criação de necessidades por novos produtos, pois, logo que um produto é lançado no mercado, ele deve ser consumido intensamente e em seguida substituído por outro” (EDDINE; VETTORAZZI; FREITAS, 2008, p. 235). Destarte, acredita-se que esse mecanismo do mercado ocorre não somente pela demanda do indivíduo, que de forma alguma deve ser desprezada, mas também pela necessidade de manter o crescimento da produção.

Segundo Maduro-Abreu (2010), os próprios estudos que advogam a “revolução do consumo”, que resultou no surgimento da cultura de consumo, o reconhecem a partir de uma orientação produtivista. Por isso, ao refletir sobre a condição dos cidadãos reduzidos ao *status* de consumidores, o autor afirma que, ao consumirem nesse processo do mercado, tenderiam a uma postura individualista e egoísta sem a necessária preocupação com as



consequências de suas decisões. Isso, conforme o autor, seria uma ameaça tanto à integridade dos ecossistemas como de outras pessoas, geralmente distantes geográfica e temporalmente.

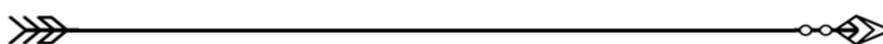
Diante do exposto, fica evidente a relevância do presente trabalho em analisar as contribuições da antropologia do consumo para compreensão da insustentabilidade socioambiental atual. Essa relação será discutida no próximo tópico.

A DISCUSSÃO ATUAL SOBRE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL

Diante das observações contidas no referencial teórico, percebe-se a existência de uma grande problemática relativa ao conceito de desenvolvimento sustentável. Essa problemática diz respeito à utilização indiscriminada e ambígua do termo, que muitas vezes camufla as contradições expostas e não respondidas pelo modelo de desenvolvimento economicista. Quando os aspectos relacionados ao desenvolvimento são abordados, os processos inerentes ao crescimento econômico têm sido historicamente enfatizados, porém há de se considerar o quão complexo é o seu conceito. Não foi como mero recurso poético que Ki-Zerbo (2003, p. 173) escreveu que “os aspectos mais íntimos do desenvolvimento são quase impossíveis de definir e tocar, tal como felicidade, saúde e alegria”.

Ressalta-se ainda que o conceito de desenvolvimento sustentável é relativamente novo e que as discussões das últimas quatro décadas foram fundamentais para enfatizar a importância de se pensar em desenvolvimento de uma forma mais ampla, ética, justa e democrática. Daí a importância dos recorrentes debates e revisões em torno da problemática ambiental, que, segundo Portilho (2005), de uma ênfase no “ambientalismo público” na década de 1970, caracterizado pelas opções públicas pelo cuidado ambiental e afinidade dessa esfera com as organizações ambientalistas, passou para a ambientalização do setor empresarial, a partir da década de 1980.

Conforme aponta a autora, essa busca de muitas empresas de mudarem seus *status* de “vilão da ecologia” para “amigo do verde” ainda não foi a grande guinada das discussões ambientais. Isso ocorreria apenas no início de década seguinte, mais precisamente a partir da celebração dos vinte anos de Estocolmo, 1972, quando as Nações Unidas organizaram no Rio de Janeiro a Conferência das Nações Unidas sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento (CNUMAD), também conhecida como Rio 92 ou Eco 92, que popularizou o conceito de desenvolvimento sustentável e denunciou os impactos ambientais do padrão de consumo baseado no estilo de vida da época.



De acordo com a autora, nesse período, aconteceu um novo deslocamento discursivo, em suas palavras: “dos problemas ambientais causados pela produção para os problemas ambientais causados pelo consumo” (PORTILHO, 2005, p. 51). A partir de então, as discussões ambientais mudaram de eixo, o consumo tornou-se uma temática indispensável, ou melhor dizendo, central para compreensão da crise ambiental instaurada.

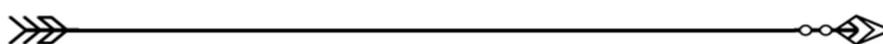
Para a autora, esse deslocamento não somente coincide como pode ser elucidado a partir da transição ocorrida na estrutura e na organização da sociedade – da produção para o consumo. Quanto a essa mudança de paradigma, Portilho (2005) assevera que autores, como Douglas e Isherwood (1990), Miller (1997) e Souza Santos (1999), constataram que, diferente da sociedade pós-industrial, em que o lazer e o consumo são as atividades essenciais, os estilos de vida burguês e proletário estavam focalizados no desempenho no âmbito do trabalho.

Anterior a esse período, a eleição estratégica do denominado “consumo verde” era vista com considerável entusiasmo e ingênuo otimismo. Segundo Elkington (2001, p. 136), no emblemático guia para o consumidor verde, não seria necessária a redução drástica das compras a um mínimo “uma vez que ninguém deseja regredir a um modo de vida menos confortável, bastando compreender como as decisões de compra podem afetar o ambiente e decidir por produtos mais verdes”.

Esse padrão de consumo, travestido de consciência ambiental, resultou no surgimento da ecoprodução e da ecologia do consumo. Para Tavares (2013), os apelos ligados aos produtos ditos ecológicos jamais saíram do domínio do marketing do mercado produtivo. Esse marketing adjetivado de “verde”, da mesma forma que o tradicional, passou a investir no surgimento de novas demandas a partir da supervisão do capitalismo imaterial.

Para o autor, essa capitalização da natureza, a partir de uma aparência política e ecologicamente correta, só explicitaria a contradição do fenômeno do “consumo verde”, pois, na prática, as pessoas não querem participar de grandes renúncias que comprometam de alguma forma seus estilos de vida. Somente a substituição de bens e serviços por outros menos poluentes não seria suficiente na busca por uma sociedade sustentável.

Assim, uma vez revelado o fracasso do “consumo verde” no final da década de 1980, uma nova configuração para lidar com a crise ambiental passou a ser discutida. Isso aconteceu, segundo Maduro-Abreu (2010), a partir da elaboração e da aprovação da celebrada Agenda 21 na ECO 92. Nesse documento, houve o acréscimo do termo *consumo sustentável* de forma condicional à sustentabilidade do desenvolvimento. Para o autor, esse



novo paradigma trouxe uma perspectiva mais ampla para se pensar o consumo, ao contrário da proposta do consumo verde, que conferia ao indivíduo, quase que exclusivamente, o *status* de agente de transformação do modelo desenvolvimentista da época.

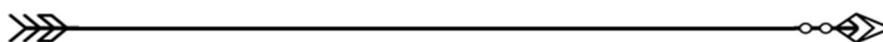
De acordo com Maduro-Abreu (2010), opostamente a essa, a nova proposta considera o consumo passível de regulação política, acentuando o papel do Estado no processo. O autor destaca que, na esfera do consumo sustentável, também há a compreensão de que o consumidor é importante na busca por transformações comportamentais. “O estado, as instituições, as empresas e os grupos sociais são entes precípuos para todo o processo, mas é insensato negligenciar o comportamento dos indivíduos, que, inclusive, integram aqueles entes” (MADURO-ABREU, 2010, p. 92).

Essa compreensão de responsabilidades mútuas também é apresentada por Portilho (2005). Ao abordar as tendências relativas ao consumo sustentável, a autora destaca a inclinação à ação política constituída a partir do entrelaçamento das esferas pública e privada. Concepção inversa ao dualismo anterior que ou entendia os consumidores como alienados ou enfatizava sua liberdade e poder. Para ela, a confluência entre vida pública e privada é o principal ambiente de operação das atividades de consumo e, conseqüentemente, fundamental para as discussões sobre o meio ambiente.

Apesar dessa expectativa de que o consumo possibilitaria a politização e a ambientalização da esfera privada, uma vez que criaria intercâmbios de informação e de aprendizagem cidadãs, ressalta-se que os impactos ambientais do padrão de consumo atual permanecem insustentáveis (PORTILHO, 2005). Na verdade, as pesquisas atuais demonstram que o consumo mundial permanece em expansão e o consumismo tem se tornado uma cultura cada vez mais global, segundo Maduro-Abreu (2010).

Diante do exposto, questiona-se: a sociedade de consumo atual permanecerá, na prática, alheia às questões coletivas? Ou, como observou o autor, os consumidores se tornarão cidadãos que buscarão soluções a partir de uma responsabilidade compartilhada com Estado, organizações sociais, instituições democráticas e produtores?

Essas são perguntas cujas respostas o tempo se encarregará em responder, entretanto há uma afirmação que, ao longo das discussões desta pesquisa, se tornou evidente – as contribuições da antropologia do consumo para compreensão da insustentabilidade socioambiental atual não são somente amplas como também são centrais.



CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em virtude dos fatos mencionados, percebe-se que a expectativa desse estudo foi confirmada, pois as contribuições da antropologia do consumo para compreensão da insustentabilidade socioambiental atual apresentam-se amplas e, conseqüentemente, evidentes. Na verdade, constatou-se que as discussões ambientais mudaram de eixo discursivo, uma vez que o consumo é considerado atualmente uma temática essencial para compreensão da crise ambiental instaurada. Além disso, o estudo demonstrou um profundo entrelaçamento entre esses dois campos de pesquisa, haja vista as trocas indisciplinadas cada vez mais intensas entre cientistas sociais e ambientalistas.

Ainda convém ressaltar que o estudo apresentou uma análise sistemática das contribuições teóricas mais relevantes sobre as temáticas antropologia do consumo e desenvolvimento sustentável. Nessa análise, ficou explícito que a revisão da literatura das principais linhas interpretativas dessas áreas apresenta uma multiplicidade de interpretações e controvérsias. Isso realçou suas características ambíguas e conflituosas, e, conseqüentemente, evidenciou a necessidade de abordar as temáticas sem as comprovadas generalizações existentes.

Contudo, devem-se reconhecer as limitações deste estudo que se concentra na proposta metodológica. Por ser uma revisão bibliográfica, o estudo amplia as contribuições do enfoque teórico, porém não oferece recortes empíricos de um cenário social complexo envolvendo os diversos atores sociais. Levando em consideração esse aspecto, sugere-se a realização de uma pesquisa de campo a partir das discussões teóricas construídas.

Por fim, ressalta-se que a insustentabilidade ambiental atual configura um cenário crítico sem precedentes e que, apesar da ampliação dos estudos sobre essa indigesta realidade, a sociedade de consumo, o Estado e as organizações ainda não adotaram atitudes concretas suficientes para reverter essa situação. Infelizmente, enquanto não houver a consciência de que a humanidade precisa participar de grandes renúncias que, a contragosto, comprometeriam de alguma forma seu estilo de vida, será passivelmente observada a ruína do “nosso lar”.



REFERÊNCIAS

- ABRAMOVAY, R. **O futuro das regiões rurais**. 2. ed. Porto Alegre: UFRGS, 2009.
- BARBIERI, J. C. Desenvolvimento sustentável e educação ambiental: uma trajetória comum com muitos desafios. **Administração MACKENZIE**, São Paulo, v. 12, n. 3, Edição Especial, p. 51-82, 2011.
- BARBOSA, L.; GOMES, L. **Projeto apresentado CNPQ e ao British Council sobre consumo e identidade**. Rio de Janeiro, 2000.
- BARBOSA, L. O estudo do consumo nas ciências sociais contemporâneas. In: BARBOSA, L.; CAMPBELL, C. (Org.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 21-44.
- BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2008.
- BOURDIEU, P. **La distinction: critique sociale du jugement**. Paris: Les Editions de Minuit, 1979.
- CAMPBELL, C. Eu compro, logo sei que existo: as bases metafísicas do consumo moderno. In: BARBOSA, L.; CAMPBELL, C. (Org.). **Cultura, consumo e identidade**. Rio de Janeiro: FGV, 2006. p. 47-64.
- CARVALHO, I. C. M. Territorialidades em luta: uma análise dos discursos ecológicos. **Série Registros**, n. 9, p. 1-56. São Paulo: Instituto Florestal, Secretaria do Meio Ambiente, 1991.
- CLARKE, D. B.; MARCUS, D. A.; HOUSIAUX, K. M. L. **The consumption reader**. London: Routledge, 2003.
- DOUGLAS, M.; ISHERWOOD, B. **El mundo de los bienes: hacia una antropología del consumo**. México: Grijalbo, 1990.
- _____. **The World of Goods**. Londres: Allen Lane, 1978.
- DUARTE, A. A antropologia e o estudo do consumo: revisão crítica das suas relações e possibilidades. **Etnográfica**, v. 14, n. 2, p. 363-393, 2010.
- EDDINE, S. C.; VETTORAZZI, K. M.; FREITAS, V. P. **Consumo e sustentabilidade: desafios para uma nova atitude ecológica**. XVII Congresso Nacional do CONPEDI, Brasília, 2008.
- ELKINGTON, J. **Canibais com garfo e faca**. São Paulo: Makron Books, 2001. v. 1.
- FEATHERSTONE, M. **Cultura de consumo e pós-modernismo**. São Paulo: Studio Nobel, 1995.



KI-ZERBO, J. **A quando P'Afrique?** Entretienavec René Holenstein, Editions de 1 Aube, La tour d Aigues, 2003.

LATOCHE, S. **Petit Traité de ladécroissancesereine**. Paris: Mille et un Nuits, 2007.

LEFF, E. Educação ambiental e desenvolvimento sustentável. In: REIGOTA, M. (Org.). **Verde cotidiano: o meio ambiente em discussão**. Rio de Janeiro: DP&A, 1999. p. 111-129.

LIMA, G. F. C. O discurso da sustentabilidade e suas implicações para a educação. **Ambiente & Sociedade**, Campinas, v. 6, n. 2, 2003.

MADURO-ABREU, A. **Valores, consumo e sustentabilidade**. 2010. 224 f. Tese (Doutorado em Desenvolvimento Sustentável) – Universidade de Brasília, Brasília, 2010.

MALINOWSKI, B. **Argonautas do pacífico ocidental**. São Paulo: Abril Cultural, 1976.

MAUSS, M. Ensaio sobre a dádiva. Forma e razão da troca nas sociedades arcaicas. In: _____. **Sociologia e antropologia**. São Paulo: Edusp, 1974. p. 1923-24. v. II.

MILLER, D. Consumption and commodities. **Annual Reviews Anthropology**, 24: 141-161, 1995.

_____. Could shopping ever really matter? In: FALK, P.; CAMPBELL, C. (Ed.). **The shopping experience**. London: Sage, 1997. p. 31-55.

_____. **Trecos, troços e coisas: estudos antropológicos sobre a cultura material**. Rio de Janeiro: Zahar, 2013.

NOSSO FUTURO COMUM. **Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento**. 2. ed. Rio de Janeiro: FGV, 1991. Disponível em: <<http://migre.me/bGpXm>>. Acesso em: 8 nov. 2011.

PORTILHO, F. Consumo sustentável: limites e possibilidades de ambientalização e politização das práticas de consumo. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 3, n. 3, p. 1-12, 2005.

SACHS, I. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

_____. **Desenvolvimento includente, sustentável, sustentando**. Rio de Janeiro: Garamond, 2004.

SAWYER, D. Economia verde e/ou desenvolvimento sustentável? Política Ambiental. **Economia Verde: Desafios e Oportunidades**, Belo Horizonte, n. 8, p. 36-42, jun. 2011.

SCHAMA, S. **O desconforto da riqueza**. São Paulo: Cia das Letras, 1992.

SOUZA SANTOS, B. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

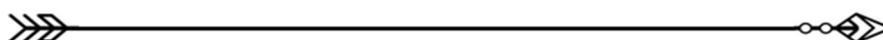


TAVARES, F.; IRVING, M. A. Sustentabilidade líquida: ressignificando as relações entre natureza, capital e consumo em tempos de fluidez. **Revista Espaço Acadêmico – UEM**, v. 13, n. 151. p. 1-11, 2013.

VEIGA, J. E. **Desenvolvimento sustentável: o desafio do século XXI**. Rio de Janeiro: Garamond, 2005.

_____. **Sustentabilidade: a legitimação de um novo valor**. São Paulo: Senac, 2010.

VIZEU, F. Por uma crítica ao conceito de desenvolvimento sustentável. **Cad. EBAPE. BR**, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, set. 2012.



RELAÇÕES DE PODER NO BRASIL COLONIAL

João Paulo Vargas¹

RESUMO: O presente artigo apresenta aspectos históricos do período escravocrata, em que estratégias e táticas são distribuídas entre colonizadores e escravos, pela sobrevivência da cultura, como também as relações de poder divididas em cultura dominante e cultura dominada, sendo assim apresenta a luta do negro pelo seu espaço, buscando identificar o descontentamento do negro com a égide do sistema colonial, aborda como sucedeu as primeiras fugas e a construção dos primeiros quilombos, dando ênfase para o maior quilombo existido, Palmares, representante da maior força de resistência a escravidão, verificar-se-á sua organização social pelo viés de uma estrutura estruturada e estruturante usando dos meios brancos e negros para se constituir, este artigo irá propor o processo da configuração e reconfiguração das sociedades quilombolas em um ambiente intercultural em detrimento ao colonialismo, gerando uma nova e original sociedade, uma sociedade Afro-brasileira.
PALAVRAS-CHAVE: Escravidão; Relações de poder; configuração e reconfiguração cultural.

POWER RELATIONS IN COLONIAL BRAZIL

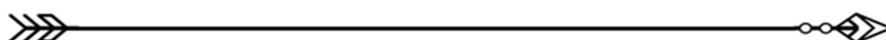
ABSTRACT: The present article shows historical aspects related slaveholding period, that strategies and tactics are distributed among settlers and slaves, for culture survival, as well the power relations divided between dominant culture and subdued culture, therefore presents the black fight for his people, seeking to identify the black discontent with colonial systems aegis, addresses how to succeeded the first refuges and building the first quilombos, giving emphasis to the largest quilombo, Palmares, representing the biggest resistance power to the slavery, will checking their social organization the perspective of a structure structured and structuring using of the culture White and of the culture Black to build, this article will propose the configuration process and Blacks society reconfiguration process into an intercultural environment against colonialism generating a new and original society, an Afro-brasileira society.

KEYWORDS: Slavery; Power relationship; configuration and cultural reconfiguration..

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo abordar os teóricos da prática da antropologia, na intenção de discutir as relações interculturais do período colonial, quando escravos negros chegavam ao Brasil, e em situação desfavorável tiveram que reabilitar-se ao novo continente. O objetivo geral de nossa pesquisa está nas relações de poder entre os colonizadores lusitanos e os escravos, como essas culturas configuraram-se e reconfiguraram-se ao longo dos tempos, as estratégias do império recém-estabelecido, como também as táticas usadas pelos negros no cotidiano pela sobrevivência diante dos duros golpes da escravidão, tenciono

¹ Especialista em Antropologia Intercultural. E-mail: joapaulo.itatiba2@gmail.com



levantar dados históricos de como a sociedade africana espalhou-se no Brasil, plantando suas raízes culturais e não ficando inerte aos seus dominadores europeus, mas usando de todas as artes do cotidiano para sobreviver perante oponente tão implacável. Baseando-se em estudo bibliográfico verificaremos as lutas geradas na interculturalidade, das configurações e reconfigurações que fluem nestes espaços sociais, tornando possível identificar as estratégias usadas pela sobrevivência cultural.

O seguinte artigo será repartido em quatro seções, onde a primeira trará o contexto histórico, o cenário do período colonial, como também o domínio imperial sobre os escravos e como estes foram introduzidos no Brasil, assim resultando no “maior movimento migratório passivo da história” (ARTHUR RAMOS, 1946, p. 19). Nesta narrativa, tenciono levantar dados que mostram as capturas de culturas negras e de como se adaptaram ao regime de trabalho forçado, como também o campo social em que estão inseridos sob análise de Bourdieu e Foucault.

Na segunda há uma descrição do espaço que descreve os conflitos interculturais, dando início as primeiras reações dos escravos ao domínio colonial, caracterizando-se nas primeiras fugas, como na busca da criação do mundo africano, como também os primeiros Quilombos. Tencionamos descrever as estratégias usadas no cotidiano, às trampolinagens e artes de fazer utilizadas nestes conflitos sob as análises dos sociólogos Michel De Certeau e Roger Bastide.

A terceira aborda uma pesquisa sobre a organização política dos Quilombolas, tendo “Quilombo dos Palmares” como modelo, tornando-se, então, possível verificar como se encadeou a reconfiguração dos negros escravos. Finalmente, abordando teorias de Pierre Bourdieu e Weber, a quarta e última apresenta como a sociedade quilombola se configurou e reconfigurou em detrimento do colonialismo.

Por fim, nas considerações finais, as reações das culturas heterogêneas num contexto intercultural, pelo pressuposto de uma estrutura estruturante, e de como um espaço de conflito pode gerar reconfigurações tanto na sociedade dominante como na dominada, culminando na interculturalidade.

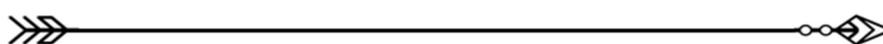


COLONIALISMO E ESCRAVATURA

Nos meados dos séculos XVI, em uma corrida ultramarina patrocinada por países da Europa, na era das descobertas, Portugal e Espanha aparecem como configuradores do “Novo Mundo”, tendo como personagens coadjuvantes o negro e o ameríndio. Na Europa os portugueses desenvolveram um comércio de escravos vindos da chamada Costa de Ouro e também da Costa Ocidental da África (MARCONI & PRESOTTO, 2010) durante a colonização da então nova ilha, a necessidade de mão de obra era inevitável devido à expansão da exploração territorial e os anfitriões ameríndios não tinham costumes de trabalhos e serviços pesados, além de que os dominadores portugueses encontraram resistências dos índios, culminando nas primeiras guerras internas (RIBEIRO, 1995), coube encontrar no homem africano a força do trabalho, que posteriormente foi preponderante na configuração cultural do povo brasileiro, aparece então a possibilidade da fusão das três raízes étnicas: europeu, negro africano e ameríndio (DAMATTA, 1981), assim como o português teve de aprender sobre as maneiras da nova terra, o africano tinha que adaptar-se em uma posição desfavorável.

Diferente do índio, o africano já era conhecido no mundo europeu, não como um homem de cultura diversificada, mas “para o nível de uma coisa, de um objeto sem valor” (LAPLANTINE, 2003:36), visto somente como mão de obra, portugueses corre de uma parte a outra arrebatando “nações quase inteiras de negros” (FREYRE, 1945:70) para o serviço escravo. Com o aumento da produção do açúcar e da exploração do mineiro aguçaram o fluxo mercantilista de escravos, registros mostram que nas primeiras décadas grandes quantidades de contingente negro eram distribuídas no interior do país, para trabalhar em diversos campos como algodão, cana de açúcar, cacau, café e etc. (RAMOS, 1956). Conforme relata Nina Rodrigues (2010:20) “o grande tráfico iniciou-se pouco menos de uns 50 anos após a descoberta do Brasil com alguns navios, por particulares, enviados a África”, assim o contingente alcançou número considerável em comparação com a população dos brancos, em meados dos anos de 1600 já contava com 20.000 escravos nos engenhos, no século XVIII a população total era de 3.250.000, sendo que 2.000.000 eram de escravos negros, em 1850 dos 8.000.000 de habitantes no Brasil, os negros alcançavam 2.500.000 (MARCONI & PRESOTTO, 2010, p. 271). O governo português implantava uma política de domínio sobre o negro e o índio, sendo que o negro era composto por várias etnias, falando entre eles diferentes dialetos e como tendo diferentes crenças, seus costumes dificultava o trabalho do português em domina-los (RIBEIRO, 1995), de acordo com Artur Ramos (1956) o traço

143



cultural do africano vindo para o Brasil pode ser dividido em três grupos: os Iorubanos - os Sudaneses, Males – os Islamizados e Angola-Congues – os Bantos.

Uma grande massa africana infiltrara pelo imenso território colonial, e apesar de alcançar uma população numerosa, permaneceu dominada pelo sistema imperialista da coroa portuguesa e donos de engenho, porem, deixando uma herança imaterial riquíssima, como na área religiosa, literária e linguística. Neste contexto poderemos verificar as relações de poder percebidos no período colonial. Através do método histórico levantaremos dados, onde se torna possível verificar as estruturas das sociedades negras construído no contato intercultural, assim como a configuração cultural e as estratégias e táticas desenvolvidas resultante do conflito entre colonizadores e negros africanos.

Todo escravo buscava ser livre do sistema colonial, não era fácil viver em tais condições, os senhores de escravos tinham uma pedagogia violenta para manter sua maquina de trabalho funcionando, o escravismo era conduzido pela vigilância acirrada junto com punição preventiva, avaliado pelos dentes, canelas e punhos, escravos eram levados “de correntes (...) a terra adentro, ao senhor das minas ou dos açúcares, para viver o destino que lhe havia prescrito a civilização: trabalhar dezoito horas por dia, todos os dias do ano” (RIBEIRO, 1995:119), entre chicotadas diárias para ser atento e tenso ou sobre castigo com queimaduras, cortes e até pena de morte, o negro planejava sua fuga, no qual muitos se aventuraram, mas quando capturados senão mortos pela fogueira eram marcados com uma tenaz tendo severos castigos (RIBEIRO, 1995).

A exploração do negro era vista numa normalidade, pois a escravidão estava condicionada pelo sistema político dos nobres (DAMATTA, 1981), até o século XIX perdurou um sistema jurídico formalista que permitia e legalizava o comercio de escravo, como comenta Da Matta (1981:74) “o senhor não se sente ameaçado ou culpado por estar submetendo outro homem ao trabalho escravo, mas, muito pelo contrario, ele vê o negro como seu complemento natural”, este campo social vivenciado implica em uma hierarquia cultural onde conflitos surgem (CUCHE, 1999).

O campo social corresponde ao local onde se acontece a interculturalidade, são os espaços sociais, tornando as estratégias e táticas percebidas, sendo essas utilizadas para sobrevivência e sustento da cultura, no ambiente do campo social os conflitos nascem e se constrói, consolidando no cotidiano em práticas.



Posicionar os agentes e suas devidas estruturas no campo social ajudara entender melhor este campo, de um lado o enunciador, e por outro, os que se submetem aos enunciados, nesse caso, o colonizador representa o inquiridor dos enunciados e o negro os encarcerados ao sistema desses enunciados, não podendo assim, expressar sua cultura livremente, estando sua estrutura em defasagem pela distancia de seu habitat, como também em condições desfavoráveis resultadas da escravidão, Artur Ramos (1956) lembra que os negros sofreram uma amputação da personalidade cultural quando chegou ao Novo Mundo, sendo considerado como um produto, um escravo, não podendo expressar livremente sua cultura. A sociedade negra se moldou dentro do campo social através das lutas, conflitos e interesses, através da diferenciação e distancia cultural entre os grupos, e como resultado, tornou possível identificar as estratégias e táticas aplicadas nas relações de poder neste embate. (BOURDIEU, 1983).

Este campo social que desejamos entender é o espaço onde as relações de poder se manifesta dada de uma distribuição desigual de um quantum social, que representa o poder influenciador dos agentes (branco e negro), a “estrutura do campo pode ser apreendida tomando-se como referencia dois polos opostos: o dos dominantes e o dos dominados” (BOURDIEU 1983, p. 21), no campo social do período colonial podemos identificar suas funcionalidades observando os polos, pois a ciência social como diz Bourdieu não tem o objetivo final de classificar, mas descobrir seus espaços sociais, que é, ao mesmo tempo, descobrir os campos de lutas no “qual seus agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças” (BOURDIEU, 1996, p. 49), segundo relata Hoebel e Frost (1981, p. 445) a conservação ou transformação das estruturas, contribui para uma difusão das culturas, em que os elementos de uma sociedade difunde a outra, em um processo dinâmico.

A cultura africana resistia a este polo dominante, que lhes impunham suas ortodoxias, suas práticas com instituições e mecanismo que “lhes asseguravam o estatuto de dominação” (BOURDIEU, 1983, p. 22). Esse domínio percorre sobre o campo social através de enunciados interiorizados e internalizados dentro de um processo social gerando práticas, e essas práticas se transforma em uma política, que conduz para uma aceitação desses enunciados pelas sociedades envolventes (BOURDIEU, 1983), mostrando que o poder do colonizador não estava somente na força disciplinadora dos açoites, mas trilhava sobre um discurso, a subordinação dos negros baseava também em uma ortodoxia enunciada pelo



período colonial, na visão do historiador Michel Foucault este poder consistia como uma rede produtiva de saberes, prazeres e não somente punitivo, para elucidar sobre isso escreve:

O fundamental seria a força da proibição. Ora, creio ser esta uma noção negativa, estreita e esquelética do poder que curiosamente todo mundo aceitou. Se o poder fosse somente repressivo, se não fizesse outra coisa a não ser dizer não você acredita que seria obedecido? O que faz com que o poder se mantenha e que seja aceito é simplesmente que ele não pesa só como uma força que diz não, mas que de fato ele permeia, produz coisas, induz ao prazer, forma saber, produz discurso. Deve-se considerá-lo como uma rede produtiva que atravessa todo o corpo social muito mais do que uma instância negativa que tem por função reprimir (FOUCAULT, 1979, p. 08).

Foucault observou que a história de um grupo não está somente nos fatos descritivos, mas associado na inteligibilidade das lutas, das estratégias, das táticas encontrados na imposição de periódicos, tradições, retórica, tudo conectado e suprido pelas normas políticas e culturais em uma relação de poder, de fato o colonialismo gerava além de repressão, um discurso, levando a massa negra a curvar-se, não apenas para não ser castigado, mas na procura de algum benefício (FOUCAULT, 1979:05). Era a minoria estrangeira culturalmente diferente, com uma civilização de maquinismo, com uma economia potente, de ritmo veloz, de origem cristã, impondo sobre uma civilização sem tecnologia avançada, economia atrasada e materialmente inferior a da sua dominação (BALANDIER, 1993). Enquanto colonizadores enriqueciam-se através do trabalho do negro, por outro lado este procurava uma saída do encarceramento cultural, o inconformismo do africano iria projetar em estratégias de subversão, que anunciaria um descontentamento do escravismo (BOURDIEU, 1983). Porém não se podia atacar frontalmente o inimigo, por isso procurou “formas simbólicas e alternativas para oferecer resistência a essas forças mais poderosas” (MOURA 1992:35), exemplo disso o sincretismo religioso que de forma simples seria o negro aderindo a religião da cultura dominadora, mas revestida de uma estratégia camuflada a fim de preservar seus dogmas e crenças.

ESTRATÉGIAS E TÁTICAS NO COTIDIANO COLONIAL

A partir de uma observação dos conflitos entre estes polos no campo social, podemos levantar quais são as estratégias e táticas percebidas no cotidiano dos tempos coloniais, e ao enveredar neste caminho precisaremos definir a quem pertence as estratégias e as táticas, e onde se encontram no espaço social, a começar podemos citar Michel De Certeau como auxílio na compreensão do tema:



É necessário ainda precisar a natureza dessas operações por outro prisma, não mais a título da relação que mantêm com um sistema ou uma ordem, mas enquanto há relações de forças definindo as redes onde se inscrevem e delimitam as circunstâncias de que podem aproveitar-se (...) trata-se de combates ou de jogos entre o forte e o fraco e das “ações” que o fraco pode empreender. (DE CERTEAU, 1995, p. 97).

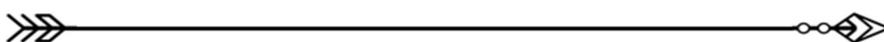
Ao comparar o cotidiano a um jogo entendemos que as sociedades gladiam-se entre si, através de ações inventadas para definir e delimitar seu espaço social, onde as artimanhas do jogo serão apresentadas com característica de estratégias e táticas, no caso do escravo era desvendar qual trajetória traçar para encontrar essas ações, a fim de jogar de forma consistente, para sobrevivência de sua cultura, já que o forte mencionado, diz respeito àquele que impõe as estratégias, que manipula as relações de forças em que um sujeito de querer e poder pode ser isolado, portanto a estratégia esta no domínio daquele que possui o “algo próprio”, isto é, o lugar onde emana poder, em nosso caso designa-se aos colonizadores que estava arrodados de aparelhos de domínio o que lhes davam firmeza em sua base, como castigos e torturas o que lhes conferiam um lugar de poder e do querer próprio como diz De Certeau (1995, p. 99).

Diante de tal pressuposto, podemos analisar esta questão previamente em três pontos que Michel De Certeau aponta para o grupo das estratégias: primeiro, a praticidade do “próprio”: seria sua autonomia adquirida, o que lhes da possibilidade de expansão, permitindo capitalizar vantagens sobre as conquistas, introdutoriamente podemos afirmar que as estratégias pertencem aos dominadores, que estabelece a trama do jogo, ou seja, suas regras; segundo, dominar pela vista: dividindo o espaço para a uma pratica panóptica (vigiar e não ser vigiado, mesma conotação de Foucault em *Vigiar e Punir*), a ponto de controlar, medir e observar com a intenção de prever, e antecipar a leitura do espaço; e terceiro, legitimado pelo poder do saber: determinando um lugar para si próprio produzindo ortodoxias e praticas nos seus espaços de domínio.

O que é perceptível nesses pontos é que a estratégia esta inserida na sociedade dominadora, há exemplo disso, muitos instrumentos de tortura foram criados para manter o domínio sobre os escravos, o tratamento dos escravos nas senzalas eram lastimável e miserável, sob olhares dos colonos, privados do descanso, viam seus companheiros de trabalho, os cavalos, serem tratados de maneira mais cordial, Antonil descreve esse fato:

No Brasil costumam dizer que para o escravo são necessários três pés, a saber: pão, pau e pano. E posto que comecem mal, principiando pelo castigo, que é o pau; contudo provera a Deus, que tão abundante fosse o comer, e o vestir, como muitas vezes é o castigo (...) fazendo algum senhor

147



mais caso de um cavalo, que de meia dúzia de escravos; pois o cavalo é servido, e tem quem lhe busque capim, tem pano para o suor e freio dourado. (ANTONIL, 1950, p. 55).

Este relacionamento era tão cruel que até o alimento trivial, era muitas vezes feito e servido de maneira humilhante e sem humanidade. Relatando sobre isso Vidal comenta que “A comida era jogada ao chão. Seminus, os escravos dela se apoderavam num salto de gato, comida misturada com areia, engolindo tudo sem mastigar por que não havia tempo e esperar diante dos mais espertos e mais vorazes” (VIDAL, 1940, p.37).

Nestas condições o que restava era aguardar uma oportunidade, apostar em um silogismo, uma saída clandestina, o negro jogava no espaço alheio, comparando a um jogo lhe cabia a tática, situam-se aqueles que “não tem o lugar senão o do outro” lhe forçando a “jogar com o terreno que lhe é imposto tal como o organiza a lei de uma força estranha” (DE CERTEAU, 1996, p. 100) a tática é o movimento no campo do inimigo onde ele o controla, ficando evidente que aos que estão sujeito as essas condições cabe o esperar oportunidades, criar meios no meio do campo social, onde os conflitos são inaugurados a cada encontro dessas culturas heterogêneas, observando o contexto escravista, percebemos esse acondicionamento, em que esperavam a oportunidade de no mínimo mostrar sua insatisfação, assim como uma mosca enrolada na teia de uma aranha, onde cada movimento parece aprisionar ainda mais, De Certeau acentua a ideia do cotidiano construído pelas estratégia dos fortes e a tática dos fracos.

Cuche (1999) comentando sobre as hierarquias entre as culturas vê a importância de analisar a questão pelo os dois polos:

No entanto, neste tipo de análise, é necessário evitar as interpretações redutoras demais, como a que supõe que o mais forte está sempre em condições de impor pura e simplesmente sua ordem (cultural) ao mais fraco. Na medida em que a cultura real só existe se produzida por indivíduos ou grupos que ocupam posições desiguais no campo social, econômico e político, as culturas dos diferentes grupos se encontram em maior ou menor posição de força (ou de fraqueza) em relação às outras. Mas mesmo o mais fraco não se encontra jamais totalmente desarmado no jogo cultural (CUCHE, 1999, p.144).

A partir deste conceito seria mais adequado dizer que o negro “não se encontra totalmente desarmado no jogo cultural”, em que suas táticas são percebidas na vigilância do poder proprietário, procurando nas amarras deste poder falhas onde este se esconde a espreita, pronto para a caça, pois o poder fica preso em sua visibilidade, deixando esta astúcia no alcance do fraco, pois “a tática é a arte do fraco”, a capoeira e a feijoada são exemplos



simples desses dribles criados no cotidiano colonial, substanciava uma manobra do sistema. Diante de tais esclarecimentos podemos presumidamente denominar que a tática é determinada na ausência de poder, enquanto a estratégia no postulado de um poder (DE CERTEAU, 1996). Por esta perspectiva a desigualdade social, política e econômica entre o escravo e seus donos, levanta a questão da luta social, da pratica sutil, onde o fraco sai á caça para impor suas táticas, criando uma “arte de fazer” o seu próprio cotidiano.

Deve-se ainda ressaltar que na utilização das táticas, usa-se a trampolinagem, termo escolhido por Michel De Certeau (1996) para definir as mil maneiras de jogar o jogo do outro, devendo desembaraçar-se em uma rede de forças e de representações, criando atividades que driblam com o que tem, ou seja, um “fazer com”, alterando as regras de espaço opressor, fazendo uma bricolagem com a cultura dominante, usando inúmeras formas de burlar as regras impostas, assim jogam com os mecanismos e não se conformam, mas buscam altera-las, criando suas “maneiras de fazer que constituem as mil praticas pelas quais usuarios se reapropriam do espaço organizado, nessas taticas encontra-se a possibilidade do ganho” (DE CERTEAU, 1996, p. 41).

Severamente castigados, proibidos de manifestar sua cultura, negros encontraram nas táticas, a esperança da fuga da escravidão, e ao analisar sobre as táticas, não devemos ficar presos somente no combate em que o fraco luta contra o forte, pois outros fatores contribuíram para que as táticas fossem utilizadas, os escravos não anelavam por sua liberdade somente baseado em sua visão de mundo, mas eram também orientados pelo desejo de constituir suas raízes étnicas, esse desejo de liberdade levava-os para sua terra natal, pois seu olhar para o mundo não é baseado na homogeneidade das coisas, mas de forma heterogênea, onde cada montanha tem seu significado, portanto, a manifestação religiosa era uma forma de alívio, o bem estar produzido no sagrado lhes tirava do estado de escravo para um participante do seu mundo espiritual, era uma fuga provisória. Esta alienação na religião era a necessidade do escravo de viver uma situação de liberdade, a busca de uma consciência invertida do mundo, “a religião é o suspiro da criatura oprimida, o coração de um mundo sem coração, assim é o espírito de uma situação carente de espírito. É o ópio do povo” (MARX, 1974a: 94), a analogia da religião como um entorpecente, dá ideia de fuga do individuo de sua realidade para uma imaginada, exemplificava a busca do escravo de um mundo que lhes era próprio, daí a expressão de Marx “suspiro” e “protesto”, a religião é a manifestação do seu mundo idealizado e o protesto do mundo vivido, no caso a escravidão.



Outra maneira de protesto pelo sistema foi denominada por “estratégia da frustração”, que segundo Bastide implicava no ódio do branco, e este foi manifesto de varias formas, desde o assassinato de senhores e de indígenas, como nas guerras quando inimigos se constituíam brancos era brutalmente eliminados, um exemplo desta raiva, pode ser percebida na tradição do Testamento de Judas, enquanto as classes médias o boneco de Judas era acompanhado de fogos de artificios, nos locais dos negros era amarrado em uma arvore e explodido, ali manifestava o ódio coletivo, pois Judas simulava o inimigo branco e motivo de toda desgraça (BASTIDE, 1972). A fuga também foi apresentada como alternativa de protestar contra o sistema dominante. Esta por sua vez era perigosa, encontravam muitos desafios na floresta e inimigos indígenas, e se capturado era torturado até a morte, e a principio este método não tinha a força esperada, não atingia no coletivo, pois muitas fugas eram individuais, muitos eram arrematados para outra vez seguir seu destino cruel de trabalho ou ser queimado ate a morte.

Digno de nota seria mencionar a fuga no suicídio, consistia num jeito de vingar de seu senhor como também mostrar sua resistência á cultura do branco, pois o custo de um escravo era alto dando-lhe muito prejuízo, o suicídio negro neste período não eram somente motivados pela raiva, mas também por um protesto religioso. Bastide em seus estudos constatou que escravos suicidavam mesmo tendo bom tratamento de fazendeiros, a razão simples disso é que sacerdotes chamados de quiombos incentivavam a pratica com o fim de eles encontrarem ancestrais do outro mundo ou voltar á terra natal no anseio de estabelecer sua cultura, dando-lhe sensação de liberdade de expressar suas crenças, por esta razão Bastide define a religião como um catalisador comum destas tentativas de fuga (BASTIDE, 1972). As fugas passaram de individuais para coletivas, acostumaram a se reunir-se no meio da mata e de pouco a pouco formaram os mocambos ou quilombos, verdadeiras cidades. Começa-se um processo de adaptação cultural, sem esquecer-se do inimigo que estava à procura, a fim de eliminar cada ajuntamento de fugitivo, precisava-se de uma estruturação social.

Um quilombo caracterizava-se não somente por um ajuntamento de escravos fugitivos, mas também por sua resistência ao domínio colonial, buscando sua autonomia como homem livre, assim as regras e organização social tinham seus modelos copiados da pátria perdida, ressuscitando costumes da tradição africana, formavam os quilombos em verdadeiras republicas negras com uma base política bem solida e definida, crimes eram punidos severamente através de um direito consuetudinário (costumes) enquadrando homicídios, adultérios ou roubo individual (BASTIDE, 1972), o negro mostrava através dos

150



quilombos suas artes de fazer, mesmo tendo suas sociedades mutiladas, sua cultura transferia símbolos e costumes, na qual perduraria até os dias de hoje, era uma tentativa de construir uma nova África.

A luta do negro por um espaço cultural independente, não estava motivada em tomar o lugar do branco, como em conquistar terras e riquezas, mas construir seu conjunto de valores propriamente ligados a seu grupo étnico, por esta razão muitos sofriam de nostalgias e definhavam, pois não suportavam seu novo habitat (BASTIDE, 1972), o primeiro quilombo registrado está na margem dos anos 1575, perto da época do início da chegada dos primeiros navios negreiros, instalados na Bahia, a “Troia Negra” nomeada assim por Nina Rodrigues (RODRIGUES, 1904, p. 663), iria enraizar em quase todos os estados brasileiros, quilombos visto como inimigos dos colonos, em estados como São Paulo, Rio de Janeiro, Minas Gerais e Alagoas foi constatado diversos combates com objetivo de eliminar os quilombos (BASTIDE, 1972). Essa “quilombagem” de fugitivos apareceu como um módulo de resistência mais representativo que já existiu, como uma manifestação de rebeldia contra o escravismo, Clovis Moura descreve o termo quilombagem para referir um protesto do negro:

Entendemos, portanto, por quilombagem uma constelação de movimentos de protesto de escravo, tendo como centro organizacional o quilombo, do qual partiam ou para ele convergiam e se aliavam as demais formas de rebeldia. (MOURA, 1992, p.23). O potencial das culturas africanas foram sendo desenvolvidas ao prazo que surgem os quilombos, uma organização social, política e econômica que se instala em contraste com a política dos colonos, funcionava com base em valores tribais em uma hierarquia respeitada, seu trabalho eram a agricultura e agropecuária, a religião uma mistura de catolicismo com cultos aos deuses da terra africana, um verdadeiro sincretismo, guerrilhas eram preparadas com poucos homens que ficavam a espreita nas estradas para roubar mantimentos que não produziam nos arredores dos quilombos (MOURA, 1993:88), assim os escravos fugidos começou a estratificar suas bases, onde instalava a escravidão ali aparecia um ajuntamento, ou seja, um quilombo.

PALMARES A “TROIA NEGRA”

De maneira resumida podemos afirmar que o campo social e o cotidiano podem ser compreendidos no conflito de culturas heterogêneas, no qual se transforma em um jogo de relações de poder, os quilombos neste ponto se torna uma ameaça, pois alcançou estrutura

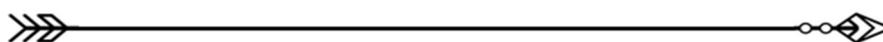


capaz de resistir e não mais ser subordinado às ordens escravista, como relatado pouco antes, este agora alcançou o seu “próprio”, liberdade de expressar sua cultura e crença. De todos os quilombos faz necessário conhecer o mais famoso deles, o “Quilombo de Palmares” em Alagoas, sua resistência que perdurou pouco mais de 60 anos, se constituiu a forma mais resistente ao império colonial, era algo inesperado, esta “troia” era um governo independente.

Palmares podia ser vista ao longe, era uma confederação de vários povoados, tendo uma capital, era a republica negra, sitiada por variadas tribos africanas, na sua maioria bantos, dando-se o nome de seus habitantes de “malungos” termo africano que significa aquele que é semelhante, a Tróia negra poderia ser comparada a um navio negreiro imóvel, havia toda uma organização cuja estratificação social se firmava na força militar e política (BASTIDE, 1972) tendo sua capital real como também diversas aldeias fortificadas com estrepes, paredes de barros e guardas, eram separadas umas das outras por distancia considerável, nos arredores destas aldeias havia casas de sapê pela orla da floresta rodeada de plantações onde realizava os negócios públicos, era costumes dos moradores terem duas casas uma para habitação cotidiana e outra casa da roça, ou casa do campo, para quando houvesse o tempo das colheitas abrigarem com segurança.

A organização politica consistia num governo democrático onde seu líder era escolhido por votos, o rei eleito recebia vulgo que pertencia de ordem religiosa, nomes de espíritos, denominado como “Ganga Zumba” que significava senhor grande ou “Zumbi” que significa diabo, este distribuía cargos administrativos a seus confederados, tinha sua casa real na capital real onde os magistrados e sacerdotes se reuniam em uma casa para ali resolver tratados, também se encontrava ali uma praça forte que lhe servia de preparação do contingente de guerra, soldados eram treinados para um possível ataque dos brancos, seu armamento era de punhais, arcos e os fuzis ficava reservado aos chefes. Seus embaixadores quando enviados para algum tratado nas colônias portuguesas causavam espanto e surpresa pela apresentação grotesca de barbeados diversos, alguns quase nus, outros bem vestidos, mostrando que suas memorias tribais não foram de todo esquecido, mas conservadas. Sua capital era um povoado que tinha por nome “Macaco” no qual possuía 1500 casas fortificadas como também um povoado fortificado com 800 casas chamado de “Sucupira” com organização politica bem definida como relata Nina Rodrigues (2010:82). Mulheres africanas não tinham o costume de fugir, pois desde sua terra natal lhes era ensinado à subordinação e submissão, assim os quilombos eram formados na sua maioria de homens,

152



forçando esses a raptar mulheres para si, de diversas raças, como brancas, indígenas ou negras, o perigo era constante para aquelas que trabalhavam nas roças por perto de um quilombola (BASTIDE 1972:126).

Sua economia baseava-se nas plantações de milho, cana de açúcar organizadas em monoculturas com casas pequenas, com terras trabalhadas, abordando ao modelo do branco tinham seus próprios escravos, assim se opunham a economia dos colonos, Palmares ignorava a criação de animais, mas aderiram fortemente á caça e a pesca, as colheitas eram seguidas de festas religiosas que podiam durar 14 dias, com cerimonias que duravam quase a noite inteira no qual se percebe ainda hoje nos negros de origem bantos, a massa trabalhadora vivia ao derredor da capital acessando a mesma por situação emergencial ou quando brancos atacavam, esta republica foi sendo conhecida como a “Tróia Negra”, devida sua estrutura como sociedade (BASTIDE 1972:125-130).

Apesar de ser vista como principal fonte de resistência do sistema imperialista, o príncipe dos quilombos constituiu em um forte distribuidor de mantimentos, apesar de rumores nas cercanias ao redor de Palmares de assaltos, houve períodos de paz, com um tratado de comercio livre entre os colonos e negros, idas e vindas aconteciam nos comércios, trocando produtos e frutas do quilombo por armas, pólvora, balas, vestidos oriundos da Europa provavelmente para o rei, como também a prata. Esta é uma demonstração da força que ganhou a nova sociedade formada da luta pela liberdade, Bastide (1972:127) comenta que Rocha Pitta um historiador da época colonial que além deste comercio correr pacificamente, eles tinham uma comunicação secreta, mantida entre fazendeiros e quilombolas, estes recebiam salvos-condutos, seus escravos podiam transitar livremente sem serem raptados pelos negros de Palmares, chegou um tempo em que não havia privação do comercio.

Quem olhasse para Palmares logo percebia não um ajuntamento de pessoas deprimidas, mas uma verdadeira dinastia, um estado civilizado, um retorno ás tradições africanas, não conservadas por leis escritas em papel, mas transferida pela memoria dos anciãos e sacerdotes, eram regras tribais que refletiam uma África desejada, seria impossível refazer neste Novo Mundo o seu habitat natural, um esforço cultural na adaptação de um mundo idealizado nos moldes tribais, para uma libertação dos brancos, num processo de bricolagem produzir com os resíduos de origem africana uma cultura nova, concomitante



recompondo as antigas estruturas e criando formas novas, que resultam numa original, uma cultura afro-brasileira.

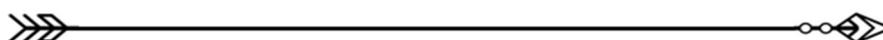
Mais de 18 expedições foram necessárias para a destruição total da então chamada “troia negra”, no qual, aconteceu em 1695 dirigidas por Domingos Jorge, Bernardo Vieira e Sebastião Dias, entraram e arrasaram as casas com canhões e seis mil homens armados (RODRIGUES 2010:93). Palmares foi uma criação original de uma “constituição republicana, uma monarquia eletiva, estabelecendo leis, instituindo magistraturas inéditas, mas um fenômeno de resistência cultural” (BASTIDE 1972:129).

CONFIGURAÇÃO E RECONFIGURAÇÃO EM DETRIMENTO DO COLONIALISMO

Os quilombolas podem exprimir o exemplo de cultura que se sujeita a um desenvolvimento dinâmico, de mudança social, isso conseqüentemente leva a concepção de que “as culturas mudam continuamente, assimilam novos traços ou abandonam os antigos, através de diferentes formas” (MARCONI & PRESOTTO 2010:41). Podemos sugerir que os quilombos nem são colônias portuguesas e nem são tribos africanas, por esta relação de raças, apresentam características de um povo ambíguo no caráter DA MATTA (1981), apesar de estarem dominados pelos aparelhos de repressão dos colonos não os fez totalmente alienados, totalmente dependentes, “podendo resistir em maior ou menor escala a imposição dominante” (CUCHE 1999:145). Para tal é necessário entender como essas fugas coletivas resultaram nestas fortalezas, que estrutura social os convergiu em massas de resistência, em sociedades duráveis.

Weber partiu do princípio que as estruturas sociais podem perder com o tempo sua significação, “desde que a atividade dos homens a elas referente lhes dê outra significação, quer por força das necessidades, quer por motivos de interesse novos” (FREUND 2003:88), no caso dos negros essa significação estava em seus novos interesses, na necessidade mutua de liberdade do escravismo, trata-se de uma noção de oportunidade, ou silogismo.

Ainda comentando sobre Weber, vemos que os homens em suas atividades sociais se orientam pelo vícios de um regulamento, hábito, valor e crença, de maneira que os participantes dela encontrem motivos favoráveis para a tal pratica (FREUND, 2003), e são por estas atividades que se formam a base das organizações políticas, econômicas, religiosa entre outras. Os quilombos, principalmente Palmares representava uma sociedade do tipo



ideal, em que o comportamento coletivo era movido por regulamentos no qual definiam suas organizações administrativas, modo de adesão, sanções, composição de aparelhos combatentes como guerrilhas, seus participantes compartilhavam de um mesmo ponto de vista lógico e ético, que lhes conferiam uma estrutura durável, contudo não imutável, pois de tempo em tempo membros a deixavam como outros a aderiam aceitando seus estatutos.

Os regulamentos podem ter caráter explícito, um estatuto cuja existência não depende da vontade dos seus membros, mas parte de um aparelho de constrangimento, de uma coerção, este regime era encontrado na metrópole dos negros FREUND (2003:90-93). Podemos pensar que sua relação durável supõe regularidades, no caso uso e costumes tomavam forma de familiaridade e rotina, lhes permitindo não somente uma estrutura durável, mas uma estrutura estruturada.

Na reciprocidade e regulamentos vemos como as estruturas se permeiam, Bourdieu nos lembra de que esta estrutura pode sofrer alterações:

Essa estrutura não é imutável e a topologia que descreve um estado de posições sociais permite fundar uma análise dinâmica da conservação e da transformação da estrutura da distribuição das propriedades ativas e, assim, do espaço social. É isso que acredito expressar quando descrevo o espaço social global como um campo, isto é, ao mesmo tempo, como um campo de forças, cuja necessidade se impõe aos agentes que nele se encontram envolvidos, e como um campo de lutas, no interior do qual os agentes se enfrentam, com meios e fins diferenciados conforme sua posição na estrutura do campo de forças, contribuindo assim para a conservação ou a transformação de sua estrutura. (BOURDIEU, 1996, p. 50).

Esta dinâmica criada entre os escravos e colonos serviu de molde para o surgimento de novos grupos que se fazem nos padrões culturais afro-brasileiros, iniciando novos rumos em suas estruturas MOURA (1992:38), as estruturas não são imutáveis, mas passiva de transformação. Racionalizando a ideia de habitus de Bourdieu (1983:15) que segundo ele é “um sistema de disposições duráveis, uma estruturas estruturadas, predispostas a funcionarem como estruturas estruturantes”, podemos afirmar que as culturas recebem um princípio, ou uma capacidade em configurar-se e reconfigurar-se gerando novas práticas dispostas a mudanças variáveis, portanto a cultura pode ser vista em uma construção sincrônica que é elaborada em uma estruturação, desestruturação e reestruturação como diz Cuche, “Ao invés de ‘estrutura’, seria preciso falar de ‘estruturação’, ‘desestruturação’ e ‘reestruturação’. A cultura é uma construção ‘sincrônica’ que se elabora a todo instante através deste triplo movimento” (CUCHE, 1999, p.138).

Por esta análise a noção de habitus de Bourdieu habilita entender que a cultura é vista como um conjunto de estruturas como citou Weber (FREUND, 2003) e as disposições



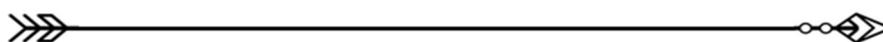
duráveis dessas estruturas servem como uma matriz de percepções, apreciações, como de ações em que se realiza em determinadas condições sociais Bourdieu (1983:19). Estas disposições são as práticas que um grupo mantém funcionando dentro de um campo social, onde as lutas sociais são travadas, resultando em estratégias permitindo o imprevisível, no qual entendemos como as artes de fazer o cotidiano, as trampolinagens e práticas, que não podem ser facilmente percebidas nas redes do poder.

Seguindo esta lógica, precisamos compreender que no período colonial o conflito gerou um encadeamento de ações por parte dos escravos, organizando-se em estratégias, “sem ser de modo algum produto de uma intenção estratégica” (BOURDIEU, 1983, p. 61), poderíamos dizer que o habitus funciona como célula tronco, gerando características próprias e peculiares, utilizando da sucata do que lhes é permitido no jogo do cotidiano, produzindo práticas individuais e coletivas, e nessas práticas os escravos encontraram ajustar uma probabilidade possível ou chances objetivas que propõe a transformação do passado por um futuro esperado. Uma conclusão prévia é que os quilombos se instalou como modelo de como a cultura pode ser uma estrutura estruturada e estruturante, ao mesmo tempo em que é sólida firme e durável com uma organização política, pode ser passível de modificação e transformação aderindo novos valores, crenças e tradições.

Fazendo uso do modelo histórico dos períodos coloniais, pudemos constatar que sua relação se concretiza em diferentes quadros sociais, favorecendo sua integralidade no campo social através de competições, conflitos e etc. Surgindo na sua estruturação e desestruturação fatos como sincretismo, a mestiçagem cultural e a assimilação (CUCHE, 1999). Criando a hipótese de um indivíduo gerado na marginalidade, adaptado para viver em uma sociedade pluricultural, dando origem aos Afro-brasileiros, uma cultura capaz de caminhar em dois campos ao mesmo tempo, como acertadamente enfatiza Bastide:

O Afro-brasileiro escapa, pelo princípio do corte, à desgraça da marginalidade (psíquica). O que se denuncia às vezes como a duplicidade do Negro é o sinal de sua maior sinceridade; se ele joga em dois campos, é porque ele está realmente em dois campos (BASTIDE, 1955, p. 498).

Partindo do pressuposto deste “princípio do corte”, podemos entender que a marginalidade do indivíduo age nas diferentes situações nas relações em contextos com culturas diferentes, podendo ou não impor este princípio. Na qual se constitui como um



instrumento de defesa da identidade cultural, geralmente característico de grupos minoritários, os homens nestas condições tende a serem criativos adaptáveis e assumir a liderança em situação de mudanças sociais, olhando por este viés, podemos entender a mutação cultural e descontinuidade de um espaço social, que apesar da desestruturação social e cultural dos grupos Afro-americanos causados pelos séculos de escravidão, “os Negros criaram culturas originais e dinâmicas” (CUCHE, 1999:134-137).

Logo, podemos dizer que as culturas não podem ser divididas em culturas “puras” e outras “mestiças”, mas em ocorrência do contato com a interculturalidade se convergem em culturas “mistas”, geradas nas continuidades e descontinuidades (CUCHE, 1999).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Não há dúvidas que ao pesquisar o contexto histórico colonial, percebemos um universo de estratégias e táticas como reações das culturas heterogêneas no contato intercultural, onde um processo de mudança cultural não intencional se constrói.

A abordagem submetida pela perspectiva dos teóricos da prática trouxe o pressuposto de que a cultura é uma estrutura estruturante, na qual vai sendo estruturada por regulamentos criados pelos grupos participantes, seguido de um habitus que são as mil maneiras de fazer o cotidiano, em um espaço de conflito, potencializando em configurações e reconfigurações tanto na sociedade dominante como na dominada.

Apesar de toda repressão e domínio dos colonos, a cultura negra desenvolveu um sistema de resistência através de um descontentamento, utilizando de todos os recursos que estavam em seu alcance, dando um início a uma cultura original, uma cultura que tem suas próprias bases, nem africana e nem europeia, mas afro-brasileira.

Assim, observamos como os processos de mutação cultural acontecem nos conflitos, nas relações de poder, e que a história revela as estratégias dos fortes e as táticas dos fracos, em que se opera na clandestinidade dos espaços sociais.

Podemos adicionar que nas pesquisas antropológicas de um espaço intercultural, não encontramos uma cultura pura em si, mas que sua formação se dá no relacionamento e integralidade com outras, são na verdade o resultado de muitas, pois as sociedades se



apresentam com essas continuidades e descontinuidades, onde se estruturam e desestruturam trazendo uma configuração e reconfiguração dependendo o estágio desse processo.

REFERÊNCIAS

- ANTONIL, André João. **Cultura e opulência do Brasil**. Salvador: Progresso, 1950.
- BASTIDE, Roger. **O princípio de corte e o comportamento afro-brasileiro**. São Paulo: Congresso Internacional de Americanistas, 1955.
- BASTIDE, Roger. **As Religiões Africanas no Brasil**. São Paulo: Livraria Pioneira Editora, 1971.
- BOURDIEU, Pierre. **Razões práticas: Sobre a teoria da ação**; tradução de Mariza Corrêa. Campinas: Papius, 1996.
- BOURDIEU, Pierre. **Sociologia**. São Paulo: Ática, 1983.
- CUCHE, Denys. **A noção de cultura nas ciências sociais**. Bauru: EDUSC, 1999.
- DA MATTA, Roberto. **Relativizando: uma introdução à Antropologia Social**. Petrópolis: Vozes, 1981.
- DE CERTEAU, Michel. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Editora Vozes, 1995.
- FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir: nascimento da prisão**. Petrópolis: Editora Vozes, 1987.
- FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 15a.ed. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1979 .
- FREUND, Julien. **A Sociologia de Max Weber**; tradução de Luís Claudio de Castro e Costa; revisão de Paulo Guimarães do Couto. 5. Edição. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2003.
- FREYRE, Gilberto. **Casa-grande & Senzala: formação da família brasileira sob o regime da economia patriarcal**. São Paulo: Global, 2003.
- FUNES, E. A. Nasci nas Matas nunca Tive Senhor - história e memória dos mocambos do Baixo Amazonas. **Regaste Revista de Cultura**, CMU/UNICAMP, v. 7, p. 137-142, 1997.
- HOEBEL, E Adamson; FROST, Everett L. **Antropologia cultural e social**. São Paulo: Cultrix, 1981.
- LAPLANTINE, François. **Aprender antropologia**. Tradução Marie-Agnès Chauvel. São Paulo: Brasiliense, 2003.



MARCONI, Marina de A.; PRESOTTO, Zélia M. N. **Antropologia**: uma introdução. São Paulo: Atlas, 2010.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. La Ideologia Alemana. In: ASSMAN, Hugo & MATE, Reys (Orgs.). **Sobre la religión I (K.Marx y F. Engels)**. Salamanca: Sígueme, 1974.

MOURA, Clovis. **Rebeliões na Senzala**. São Paulo: Lech livraria editora, 1990.

MOURA, Clovis. **Historia do Negro Brasileiro**. São Paulo: Editora Ática, 1992.

MOURA, Clovis. **Quilombos**: resistência ao escravismo. 3.ed. São Paulo: Ática, 1993.

NINA RODRIGUES, Raymundo. **Os Africanos no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisas Sociais, 2010.

NINA RODRIGUES. A Troya Negra: erros e lacunas da História de Palmares. In: **Revista do Instituto Arqueológico e Geográfico Pernambucano**. Recife, v.11, n.63, p. 645-672, 1904.

RAMOS, Arthur. **As culturas negras no Novo Mundo**: Negro Brasileiro III. 2.ed. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1946.

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

VIDAL, Ademar. **Costumes e práticas do negro**. In: II Congresso Afro-brasileiro. Salvador, 1937. O negro no Brasil. São Paulo. Civilização Brasileira. 1940.

