



Coletânea Sociedade e Fronteira
Vol. 4

ALÉM DAS FRONTEIRAS
E DA INTERDISCIPLINARIDADE DOS
TEMAS AMAZÔNICOS

Alfredo Ferreira de Souza
Ana Lia Farias Vale
Organizadores



Coletânea Sociedade e Fronteiras
Vol. 4

**AMAZÔNIA EM DEBATE:
FRONTEIRAS, SOCIEDADES E
INTERDISCIPLINARIDADE**

UNIVERSIDADE FEDERAL DE RORAIMA – UFRR

REITOR

Jefferson Fernandes do Nascimento

VICE-REITOR

Américo Alves de Lyra Júnior

EDITOR DA UFRR

Diretor da EDUFRR

Cezário Paulino B. de Queiroz

CONSELHO EDITORIAL

Alexander Sibajev

Cássio Sanguini Sérgio

Edlauva Oliveira dos Santos

Guido Nunes Lopes

Gustavo Vargas Cohen

Lorival Novais Néto

Luis Felipe Paes de Almeida

Madalena V. M. do C. Borges

Marisa Barbosa Araújo

Rileuda de Sena Rebouças

Silvana Túlio Fortes

Teresa Cristina E. dos Anjos

Wagner da Silva Dias



Editora da Universidade Federal de Roraima
Campos do Paricarana – Av. Cap. Ene Garcez, 2413,
Aeroporto – CEP: 69.310-000. Boa Vista – RR – Brasil

e-mail: editora@ufr.br / editoraufrr@gmail.com

Fone: + 55 95 3621 3111

A Editora da UFRR é filiada à:



Coletânea Sociedade e Fronteiras
Vol. 4

**AMAZÔNIA EM DEBATE:
FRONTEIRAS, SOCIEDADES E
INTERDISCIPLINARIDADE**

Alfredo Ferreira de Souza
Ana Lia Farias Vale
Organizadores



EDUFRR
Boa Vista - RR
2020

Copyright © 2020
Editora da Universidade Federal de Roraima

Todos os direitos reservados ao autor, na forma da Lei.
A reprodução não autorizada desta publicação, no todo ou em parte, constitui violação dos direitos autorais (Lei n. 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Projeto Gráfico e Capa

George Brendom Pereira dos Santos

Diagramação

George Brendom Pereira dos Santos

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Biblioteca Central da Universidade Federal de Roraima

C694 Coletânea Sociedade e fronteiras v. 4 Amazônia em debate: fronteiras e sociedades e interdisciplinaridade / Alfredo Ferreira de Souza; Ana Lia Farias Vale (organizadores) – Boa Vista : Editora da UFRR, 2020.

359 p. : il. (Coletânea Sociedade e Fronteiras, v.4)

ISBN: 978-65-86062-47-2

Livro eletrônico: www.ufr.br/editora/

1 - Cultura. 2 – Identidade dos skatistas. 3 –Violência. 4 – Mulheres. 5 – Religião. 6 – Ensino de História. 7 – Formação de professores. I - Título. II - Souza, Alfredo Ferreira de; Vale, Ana Lia Farias (organizadores).

CDU – 371.15(811.4)

Ficha Catalográfica elaborada pela:
Bibliotecária/Documentalista: Maria de Fátima Andrade Costa - CRB-11/453-AM

A exatidão das informações, conceitos e opiniões é
de exclusiva responsabilidade dos autores

APRESENTAÇÃO 7

CAPÍTULOS

AGENDA PÚBLICA DE CULTURA EM RORAIMA E SEU DIÁLOGO COM O SISTEMA NACIONAL DE CULTURA..... 11

Selmar de Souza Almeida Levino

Maria das Graças Santos Dias

IDENTIDADE SKATISTA EM BOA VISTA: O GLOBAL E O LOCAL 34

Jimmy Iran dos Santos Melo

Alfredo Ferreira de Souza

ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA..... 49

Marília Ross dos Reis Pantoja Martins

Eliane Silvia Costa

MULHERES E ENFRENTAMENTO DO DIAGNÓSTICO HIV POSITIVO NA CIDADE FRONTEIRIÇA DE PACARAIMA-RORAIMA 71

Luana Rios Moura dos Santos

Francilene dos Santos Rodrigues

DIFERENÇAS ENTRE A UMBANDA E O CANDOMBLÉ: UMA ANÁLISE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE PRATICANTES NO CONTEXTO AFRO RELIGIOSO DA CIDADE DE BOA VISTA – RORAIMA 96

David Dantas Targino

Maxim Paolo Repetto Carreno

Antonio Tolrino de Rezende Veras

PRÁXIS DE PROFESSORES E CURRÍCULO: O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE DIVERSIDADE E HOMOGENEIDADE 121

Galvani Pereira de Lima

Alfredo Ferreira de Souza

João Paulino da Silva Neto

**FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RORAIMA: UMA
REFLEXÃO SOBRE EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS 148**

Rosângela da Silva Viana

Maxim Repetto

**ARTE E COSMOLOGIA INDÍGENA: MIÇANGAS NA CULTURA
YE'KUANA 167**

Dayana Soares Araújo Paes

Olendina de Carvalho Cavalcante

**INTEGRIDADE SOCIEDADE/NATUREZA ENTRE OS WAI WAI DE
JATAPUZINHO-RORAIMA 195**

Daniel Montenegro Lapola

Maxim Repetto

Maria B. de M. Bethônico

Patricia da Costa

**O NEGRO NA CAPITANIA DE SÃO JOSÉ DO RIO NEGRO: PROPRIEDADE,
TRABALHO E RESISTÊNCIA 221**

Kézia Wandressa da C. Lima

Maria Luiza Fernandes

APRESENTAÇÃO

É com satisfação que apresentamos o quarto volume da Coletânea Sociedade e Fronteira do Programa de Pós-Graduação Sociedades e Fronteira do Centro de Ciências Humanas da Universidade Federal de Roraima. Trata-se de uma obra que mantém o compromisso com o rigor da pesquisa científica, com o estímulo da reflexão sobre as múltiplas sociedades e suas múltiplas fronteiras, ressaltando suas complexidades e desafios frente aos principais temas que envolvem esta temática. Isto pode ser visto nos nove textos apresentados na presente obra quando cada um trará a assinatura dos pesquisadores deste programa e seus respectivos orientadores. Os temas mais específicos que abordam sobre identidade, educação, cultura indígena, minorias, saúde, sociedade e natureza em Roraima serão apresentados doravante.

Selmar de Souza Almeida Levino e Maria das Graças Santos Dias com o artigo *Agenda pública de cultura em Roraima e seu diálogo com o Sistema Nacional de Cultura*, trazem uma pesquisa de natureza qualitativa, servindo-se de fontes documentais, bibliográficas e entrevistas semiestruturadas, com a seleção dos entrevistados abrangendo segmentos do poder público e sociedade civil, observando as competências, atribuições e condições de participação dos entrevistados. O objetivo foi pontuar a evolução histórica da política de cultura em Roraima e analisar o estágio de organização do Sistema Nacional de Cultura (SNC) no Estado com enfoque na diversidade cultural e seu espaço na agenda pública no período de 2013 a 2018. A pesquisa mostrou que o processo de formação da agenda pública de cultura em Roraima apresenta uma dinâmica de muita inconstância, não permitindo a plena formação e execução da agenda pública, pois, a vontade política dos tomadores de decisão flutua entre o planejado de interesse público e o executado por demandas conjunturais.

Identidade skatista em Boa Vista: o global e o local, Jimmy Iran dos Santos Melo e Alfredo Ferreira de Souza abordam a construção da identidade skatistas boa-vistenses na globalização, iniciando a discussão a partir da construção da Pista de *Skate* no Parque Anauá no ano de 1989, na cidade de Boa Vista, sendo retratada como o palco de discussão voltado para os territórios no espaço urbano, apresentando o skatista como agente que cria e recria novas práticas culturais a partir do *skate*.

Adolescência e violência de Marília Ross dos Reis Pantoja Martins e Eliane Silvia Costa tem por objetivo analisar as narrativas de vida de adolescentes autores de atos infracionais, a partir de sua passagem ao Centro Socioeducativo (CSE) no município de Boa Vista-RR, propondo uma discussão sobre a questão da violência

contra crianças e adolescentes e suas concepções conceituais, tendo duas linhas de discussão: violência e seus marcadores sociais e violência contra criança e adolescente. A pesquisa buscou despertar um diálogo acerca dos fatores da reincidência, sobre a passagem de adolescentes pelo CSE, bem como acerca do processo de ressocialização, no entanto, diante da complexidade e das problemáticas que essa temática ofereceu, a pesquisa voltou-se para a compreensão de processos relativos a adolescentes autores de atos infracionais, tentando adentrar na discussão histórica do processo de encarceramento aos jovens que praticavam algum crime, com isso o estudo foi fundamentado em várias correntes teóricas, no campo jurídico, sociais, educacionais e das políticas públicas. Os resultados mostraram que esses adolescentes construíram uns estereótipos incomuns com trajetória de vida distinta, marcada por violência, pobreza, fracasso escolar, exclusão social e famílias conflituosas, bem como investigou se as instituições apresentavam um modelo de cárceres punitivos aos adolescentes autores de atos infracionais.

Mulheres e enfrentamento do diagnóstico HIV positivo na cidade fronteira de Pacaraima-Roraima de Luana Rios Moura dos Santos e Francilene dos Santos Rodrigues são apresentadas algumas discussões sobre as vivências de enfrentamento da infecção pelo vírus HIV em mulheres residentes na cidade de Pacaraima, estado de Roraima, buscando conhecer como elas se percebem nas suas especificidades e em seus modos de vida, vivenciando o diagnóstico do HIV/Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (aids) e como experienciam os aspectos da adesão, considerando as particularidades de uma cidade fronteira, distante da capital do Estado. O texto está dividido em três partes. Na primeira parte, as autoras apresentam algumas reflexões sobre o processo histórico da feminização da aids no Brasil e os aspectos iniciais da epidemia nas mulheres; na segunda apresentam alguns relatos sobre as vivências pós-diagnóstico das interlocutoras do estudo e na terceira mostram como o estigma de ser mulher vivendo com HIV aparece e dificulta o acesso aos direitos fundamentais. As autoras apresentam dados mundiais a nível local, com os casos notificados no município de Pacaraima, no ano de 2017, apontando algumas experiências e vivências de diagnóstico e adesão ao tratamento por mulheres que residem em Pacaraima.

Diferenças entre a Umbanda e o Candomblé: uma análise a partir de experiências de praticantes no contexto afro religioso da cidade de Boa Vista - Roraima de David Dantas Targino, Maxim Paolo Repetto Carreno, Antonio Tolrino de Rezende Veras analisam as diferenças entre a Umbanda e o Candomblé a partir das experiências de alguns praticantes que integram o conjunto de adeptos das religiões de matrizes africanas

existentes na cidade, através de um breve contexto do desenvolvimento dessas religiões no Brasil, apresentando alguns aspectos sobre religiosidade afrobrasileira. A pesquisa foi realizada no terreiro de matriz afro-brasileira Ylê Axé Yapá Omim Ladê em Boa Vista – RR, utilizando as narrativas sob a metodologia da história oral, que permitiram compreender os aspectos de cada trajetória dos candomblecistas que dão sentido às interpretações de distinção de uma e outra religião, obtendo como resultado principal os processos de aprendizado de cada adepto como fator primordial que sustenta o modo de operacionalidade de cada religião nesse respectivo contexto abordado.

Práxis de professores e currículo: o ensino de História entre diversidade e homogeneidade de Galvani Pereira de Lima, Alfredo Ferreira de Souza e João Paulino da Silva Neto apresenta categorias e subcategorias fundamentais para refletir a “práxis dos professores” de história, analisando como as “ações compensatórias” e o “fracasso do exótico” se relacionam com o “currículo eurocêntrico”, do qual o “currículo exótico” é parte. Os autores discutem como essa relação está presente na sala de aula das escolas observadas, desde os seus projetos às práxis dos professores sobre a percepção histórica que estes têm dos estudantes.

Formação de professores indígenas em Roraima: uma reflexão sobre experiências e desafios de Rosângela da Silva Viana e Maxim Repetto trata-se de uma reflexão que destaca os desafios práticos da educação escolar indígena, compreendendo-a como conquista política e jurídica com diretrizes curriculares que fundamentam-se no ensino intercultural e bilíngue numa perspectiva de valorização de pedagogias indígenas, buscando discutir o lugar dos saberes tradicionais na cultura escolar e, ao mesmo tempo, rever aspectos da formação de professores indígenas em Roraima, destacando experiências do magistério nesta rede de ensino. Destaca ainda a atuação do Centro de Formação dos Profissionais de Roraima (CEFORR), enquanto centro de formação da Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED), apontando conquistas e desafios práticos e finaliza com possibilidades prática da educação escolar indígenas a partir da formação de professores indígenas na perspectiva da autonomia desta educação escolar fundada na alteridade e diferenças, mediadas por práticas de diálogos interculturais.

O artigo de Dayana Soares Araújo Paes e Olendina Cavalcante *Arte e cosmologia indígena: miçangas na cultura Ye’kuana* foi uma pesquisa realizada com o Povo Ye’kuana onde se tratou especificamente sobre as miçangas na cultura desse povo, mostrando um breve histórico sobre a as miçangas, fazendo um contraponto com outros povos indígenas que também usam as miçangas. Abordou-se sobre os processos

técnicos, vinculado a isso, correlacionou-se esses processos à cosmologia Ye'kuana, apresentando os símbolos iconográficos e sua forma de agência. Nesse contexto as autoras procuraram abordar o tempo, a forma de utilização, os tipos de miçangas recorrendo ao processo histórico destacando as mudanças pelo qual passaram até chegar às atuais miçangas de vidro e como foram incorporadas no seio das comunidades indígenas, em especial, dos Ye'kuana.

Integridade sociedade/natureza entre os Wai Wai de Jatapuzinho-Roraima de Daniel Montenegro Lapola e Maxim Repetto apresenta uma análise dos processos de relação e integridade sociedade e natureza do povo indígena Wai Wai, da comunidade Jatapuzinho, Terra Indígena Trombetas Mapuera-Roraima, tendo como ponto de partida a concepção de “sociotureza” proposta por Gasché e Vela (2012), considerando minuciosamente como os Wai Wai se relacionam com a natureza em sua vida diária e cotidiana, para uma maior compreensão da interação dos Wai Wai com a floresta amazônica e com o mundo.

Por fim, apresentamos o texto *O negro na Capitania de São José do Rio Negro: propriedade, trabalho e resistência* de Kézia Wandressa da C. Lima e Maria Luiza Fernandes que trata do escravo residente na Capitania de São José do Rio Negro, no período da Amazônia colonial entre os séculos XVIII-XIX, região do Estado do Grão-Pará e Maranhão, incluindo a construção do escravo negro, seu trabalho compulsório e a resistência contra os opressores.

Como podemos notar, todos os artigos que compõem essa edição tratam de temas relacionados ao diálogo interdisciplinar, sempre entrelaçadas com aspectos sociais. Por isto, desejamos que esta Coletânea Sociedade e Fronteira tenha visibilidade, ampla divulgação e que seja ferramenta para um debate plural que promova o interesse em novas pesquisa e o desenvolvimento científico oriundos na região norte do Brasil.

Alfredo Ferreira de Souza
Ana Lia Farias Vale
Organizadores

AGENDA PÚBLICA DE CULTURA EM RORAIMA E SEU DIÁLOGO COM O SISTEMA NACIONAL DE CULTURA

INTRODUÇÃO

A Constituição Federal de 1988 foi um marco na definição das políticas públicas como políticas de Estado, sobretudo nas garantias de direitos fundamentais e de mecanismos de participação social. Os artigos 215 e 216 tratam especificamente dos direitos à cultura e em 2012, por meio da Emenda Constitucional nº 71, foi acrescido o artigo 216 – A, que prevê o Sistema Nacional de Cultura (SNC) como instrumento de gestão pública vigente. O SNC tem como objetivo a institucionalização da política nacional de cultura em um processo democrático que envolve as três esferas da federação e a sociedade civil na formulação de ações e de práticas de planejamento descentralizadas e participativas que estejam em consonância com os parâmetros legais e os anseios sociais.

A Convenção sobre a proteção e a promoção da Diversidade das Expressões Culturais, proposta em 2005 pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) é uma das bases fundamentadoras da Política Nacional de Cultura vigente no Brasil. Neste sentido, os países que firmaram o compromisso com esta Convenção devem criar e fortalecer políticas que deem condições sociais e materiais de proteger e promover todas as expressões e manifestações culturais, sobretudo, as tradicionais e culturais. Dentro desta discussão, o objetivo deste artigo é pontuar a evolução histórica da política de cultura em Roraima e analisar o estágio de organização do Sistema Nacional de Cultura (SNC) no Estado com enfoque na diversidade cultural e seu espaço na agenda pública no período de 2013 a 2018.

Em termos de institucionalização da política nacional de cultura o Brasil tem o Plano Nacional de Cultura (PNC), estabelecido pela Lei nº 12.343/ 2010, na qual prevê um total de 53 metas que deverão ser cumpridas até o ano de 2020, conforme Portaria nº 123/2011. Um dos objetivos principais do PNC é reconhecer e valorizar a diversidade cultural, étnica e regional brasileira, e dentre os princípios considerados

* Produtora Cultural da UFRR. Mestre em Sociedade e Fronteiras pela UFRR. E-mail: selmar.01@gmail.com.

** Professora do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da UFRR. Doutora em História pela Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. E-mail: maria.dias@ufr.br.

essenciais estão: a liberdade de expressão, criação e fruição; diversidade cultural; respeito aos direitos humanos; direito de todos à arte e à cultura. Vale ressaltar que estes princípios também contemplam o Plano Estadual de Cultura de Roraima (PEC/RR).

De acordo com relatório da plataforma de acompanhamento do SNC do governo federal, o estado de Roraima e nove municípios (Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Cantá, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia e Uiramutã) aderiram ao SNC e estão em estágios diferenciados quanto à implantação e consolidação do mesmo (BRASIL, 2018). Para compreender o processo de organização da agenda de pública de cultura em Roraima, buscou-se identificar os antecedentes históricos das principais iniciativas de institucionalização das políticas culturais em Roraima.

ANTECEDENTES HISTÓRICOS DAS POLÍTICAS CULTURAIS EM RORAIMA

Além das leis, relatórios e demais documentos públicos, as informações levantadas neste artigo estão embasadas na memória dos sujeitos participantes do processo de organização do setor de cultura em Roraima. De acordo com Lacouture (1993) entende que não ouvir as testemunhas vivas que participaram do processo seria causar danos irreparáveis na reconstituição histórica dos acontecimentos, ainda que possa encontrar relatos parciais em torno destas lembranças. Os acessos aos protagonistas vivos da história são fundamentais para a construção de um recorte da questão regional com reflexões acerca do objeto investigado, evidenciando questões entre o local e o global.

Assim, essa reconstituição histórica dos principais fatos, eventos e decisões que marcaram a organização das políticas culturais e conseqüentemente a agenda pública de cultura em Roraima revela os mais diversos vetores de contribuição nesta pesquisa. No entanto, quando se trata de informações a respeito de Roraima, ainda nos vemos em um processo de formação de identidades, somos um verdadeiro mosaico de informações a serem cruzadas, em que cada dado é formatado em memórias individuais e coletivas dos sujeitos que vivenciaram um determinado momento ou período da história.

Neste sentido, Halbwachs (2004), argumenta que a memória se baseia no passado vivido e compartilhado, pois, a memória individual se relaciona com as percepções produzidas pelo grupo, ou seja, pelo coletivo. Por isso, que a memória não se resume em datas, nomes e fórmulas exatas, elas são construídas em conjunto,

elas representam correntes de pensamentos, são as vozes e ecos do poder prevalente ou da resistência cultural passada de geração em geração como ressalta Halbwachs (2004):

[...] grandes números de lembranças reaparecem porque nos são recordadas por outros homens; conceder-nos-ão mesmo que, quando esses homens não estão materialmente presentes, se possa falar de memória coletiva quando evocamos um acontecimento que teve lugar na vida de nosso grupo e que considerávamos; e que consideramos ainda agora, no momento em que nos lembramos, do ponto de vista desse grupo. (HALBWACHS, 2004, p. 40).

A construção da memória pode ser montada em várias fases e por diferentes pessoas, podemos conseguir levantamentos de uma determinada época e de outro período não aparecer quase nada. A memória vai depender muito da percepção que aquela pessoa ou grupo teve naquele momento, quais eram suas preocupações, vínculos e sentimentos. Também como estas lembranças são estimuladas para serem relembradas e outro fator a ser considerado com relação a memória, é que as lembranças de um grupo se constituem conforme a posição da pessoa ou do grupo na sociedade e como essas relações são articuladas.

A pesquisa documental identificou quatro iniciativas no ano de 2004 que marcam a participação de artistas e produtores culturais na discussão da necessidade de formulação de diretrizes para a política de cultura no Estado. A primeira iniciativa aconteceu com a “Mesa redonda com os artistas” realizada pelo Conselho Estadual de Cultura (CEC/RR). Entre as reivindicações: clareza na utilização e prestação dos recursos públicos; democratização no uso dos espaços públicos; maior agilidade para pagamento dos cachês artísticos e programa de qualificação para as diversas áreas das artes.

A segunda iniciativa foi o I Seminário Estadual de Cultura de Roraima, com tema “Cultura em Roraima: realidade e perspectivas”. O evento foi realizado de 23 a 25 de novembro e concluído com a aprovação da Carta de Roraima. Destacase a partir deste evento, o primeiro registro documental de propostas referentes à institucionalização do setor no Estado. Entre as propostas apresentadas: a criação da Secretaria de Cultura de Roraima; criação do Fundo Estadual de Cultura; criação de conselhos municipais de cultura; elaboração da Lei de Patrimônio Histórico local; estabelecimento de um calendário cultural para o Estado; elaboração do planejamento participativo do setor cultural e realização periódica de conferências estaduais e municipais de cultura.

A terceira iniciativa aconteceu com a organização dos segmentos da sociedade civil com a criação do Fórum Permanente de Teatro. A ex-conselheira do CEC-RR, Silmara Costa de Oliveira¹ reforça na sua fala a importância da organização dos segmentos culturais: “Nossa educação para a cidadania cultural é potencializada a partir de 2004, com câmaras setoriais propostas pela Funarte. O Teatro foi o primeiro segmento presente”.

A quarta iniciativa no campo da articulação foi a parceria entre o governo federal e de Roraima para implementação do Programa Cultura Viva² no Estado com o lançamento de edital para seleção de 10 pontos de cultura, sendo quatro para o interior e seis para a capital (RORAIMA, 2010).

Em 2005, Roraima participa da I Conferência Nacional de Cultura (I CNC), em Brasília com a participação de três delegados eleitos³ no Seminário Regional em Manaus-AM. De acordo com a artista Catarina Ribeiro, atuante no movimento de cultura popular no Estado, como o órgão gestor estadual de Roraima não tinha realizado a conferência estadual, os artistas de Roraima foram orientados pelo Ministério da Cultura (MinC) que poderiam participar do Seminário Regional em Manaus-AM, e assim garantir a participação no processo de discussão.

Somente em 2006 é realizada a I Conferência Estadual de Cultura de Roraima, entre os dias 4 e 6 de agosto em Boa Vista-RR, por iniciativa de alguns grupos artísticos. Durante a realização do evento, o então governador Ottomar de Sousa Pinto assinou ao protocolo de intenções para adesão ao SNC. (FIORETTI, 2009). Foram discutidos cinco eixos: economia da cultura; gestão pública; comunicação; direito e cidadania e patrimônio cultural. Ao final da plenária foram apresentadas 22 propostas por ordem de prioridade de indicação dos participantes. O tema de criação de um fundo estadual e de órgão específico para o setor de cultura, bem como, o aumento do recurso para a cultura, apresenta-se entre as indicações principais. Convém ressaltar ainda em 2006 a criação da Federação Roraimense de Teatro e a participação dos representantes dos pontos de cultura na 1ª TEIA – Encontro Nacional dos Pontos de Cultura. Nos anos seguintes, 2007 e 2008, Roraima participa da 2ª e 3ª edição da TEIA, sucessivamente.

¹ Entrevista com a ex-Conselheira Estadual de Cultura, Silmara Costa de Oliveira, concedida a Selmar de S. Almeida Levino, no dia 3 de setembro de 2018 em Boa Vista-RR.

² O Programa “Cultura Viva” foi criado por meio da Portaria Ministerial nº 156, de 06 de julho de 2004 com o objetivo de promover o acesso aos meios de fruição, produção e difusão cultural.

³ A artista Catarina Ribeiro relatou sobre esse processo de participação de Roraima na I CNC durante a roda de prosa “Cultura na pauta das eleições de 2018” realizada no dia 19 de setembro de 2018, no Espaço Circular de Cultura Malokômbia, no município de Cantá - RR.

Neste contexto, foi instituída em 2009 a Lei nº 718, que dispõe sobre a preservação e proteção do patrimônio cultural do Estado de Roraima. Nesse mesmo período, por meio da Câmara de Patrimônio Histórico, Artístico e Museológico do CEC/RR foi organizada uma Comissão Interinstitucional de estudos sobre o patrimônio cultural de Roraima. A referida comissão apresentou um relatório detalhado com recomendações de ações estratégicas voltadas a dar suporte aos órgãos competentes no que se trata das políticas de gestão dos bens tombados e passíveis de tombamento no Estado (CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA DE RORAIMA, 2009).

No âmbito da iniciativa privada destaca-se a ação desenvolvida pelo SEBRAE/RR por meio do Projeto Empreendedorismo Cultural, em 2009, inicialmente foram priorizados os produtores das artes cênicas e dos movimentos de quadrilhas juninas. Durante o período de 2009 a 2012 foram ofertadas consultorias, oficinas e seminários voltados à formação, engajamento e organização dos segmentos culturais.

Na área do fortalecimento da participação social em 2009, considera-se avanço a criação do “Fórum Permanente de Cultura de Roraima” (FPC/RR) com a intenção de mobilizar políticas para a capital e o interior. A entrevistada Elena Campo Fioretti⁴ destaca a importância de criação do Fórum em Roraima:

A exemplo que vinha acontecendo em outros movimentos do restante do país, pessoas ligadas ao Ministério já vinham trazendo essas experiências de criação de fóruns independentes [...] e quando foi na nossa vez aqui, inclusive veio pessoas do Ministério para fazer palestras para os artistas para explicar como eram esses fóruns e como deveria acontecer [...]. Aí decidimos que não queríamos um fórum chapa branca [...] porque quando você pensa em fórum sempre eles estão vinculados [...] a uma unidade governamental [...]. A gente queria ter um espaço aberto, democrático e livre para ter liberdade para discutir sem amarras. Foi uma ação contagiante [...] que tem como marco principal o movimento social organizado. (ENTREVISTADA ELENA CAMPO FIORETTI, 2018).

Dessa forma, o Fórum foi fundamental na mobilização e articulação da sociedade civil para a realização da II Conferência Estadual de Cultura e das conferências municipais em todos os municípios de Roraima em 2009. A logística contou com o apoio de instituições parceiras e moderadores voluntários integrantes do Fórum. O Comitê Executivo da II Conferência Estadual foi formado por membros do Departamento de Cultura da SECD/RR, CEC/RR, ALE/RR, FPC/RR e pontos de cultura, conforme instituído pela Portaria nº 2.120/2009/SECD/GAB/RR, de 21 de setembro de 2009.

⁴ Informações coletadas durante a entrevista com a Conselheira Estadual de Cultura de Roraima, Elena Campo Fioretti concedida a Selmar de Souza Almeida Levino, no dia 10 de setembro de 2018, em Boa Vista-RR.

As conferências municipais foram realizadas durante o mês de outubro de 2009 e a Conferência Estadual nos dias 1º e 2 de dezembro. Participaram da II CNC, 18 delegados de Roraima, sendo 10 da sociedade civil, seis do poder público e 02 natos indicados pelo CEC/RR. As conferências municipais e estadual em Roraima ocorreram de acordo com a orientação do MinC, subsidiada pelo temário nacional: cultura, diversidade, cidadania e desenvolvimento. As propostas foram estabelecidas com base em cinco eixos: I – produção simbólica e diversidade cultural; II – cultura, cidade e cidadania; III – cultura e desenvolvimento sustentável; IV – cultura e economia criativa e V - gestão e institucionalidade da cultura (RORAIMA, 2009).

Nesse processo de preparação para a II CNC, somente os estados de Roraima e Acre conseguiram realizar 100% das conferências municipais, o que reflete de forma positiva no relatório final das conferências preparatórias, conforme exposto a seguir: “Os indicadores mostram que a realização das conferências em 2009 reverte um quadro crítico em relação a I CNC, em 2006, quando o Estado não realizou nenhuma das etapas municipais e teve reduzida participação [...]”. (RORAIMA, 2009, p. 43).

Com a realização das conferências municipais e estadual, o eixo V - gestão e institucionalidade da cultura apresentam demandas relacionadas ao processo de formação da agenda pública de cultura a partir da necessidade de fazer um diálogo com o SNC e com o PNC, já que estava em processo de aprovação pelo Congresso Nacional. O relatório final da II Conferência Estadual no eixo V apresentou as seguintes reivindicações: criação da Secretaria de Estado da Cultura; adesão do governo estadual ao SNC; criação do Fundo Estadual de Cultura; autonomia orçamentária, financeira e administrativa do órgão gestor competente da cultura; descentralização dos recursos; realização sistemática das conferências (RORAIMA, 2009).

A partir do consolidado das conferências municipais e estadual de cultura, das discussões no FCP/RR, nos pontos de cultura e demais movimentos sociais, bem como, a intensificação dos trabalhos de mobilização e sensibilização dos técnicos da Secretaria Nacional de Articulação Institucional (SAI/MinC) voltados para a estruturação de políticas públicas de cultura nos estados e municípios.

Em 2010, o CEC/RR propõe a constituição de um grupo institucional para elaborar uma proposta de criação de uma Secretaria Estadual de Cultura. O grupo formado por representantes de 11 instituições: CEC/RR, ALE/RR; Unidade de Cultura/Instituto do Desenvolvimento da Cultura e do Desporto da SECD; Universidade Federal de Roraima (UFRR); Universidade Estadual de Roraima

(UERR); Instituto de Modernização Pública (IMP); Secretaria de Estado do Planejamento e Desenvolvimento (SEPLAN); IPHAN/RR; Fundação de Educação, Turismo e Cultura de Boa Vista (FETEC); FPC/RR e SECD, nos termos da Portaria nº 1519/2010/SECD/GAB/RR, de 15 de junho de 2010.

A proposta foi apreciada e aprovada em 2011 pelo CEC/RR e encaminhada ao Gabinete da Secretaria de Estado de Educação, Cultura e Desporto (SECD/RR) em forma de relatório. O estudo buscou pautar-se a partir da Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) da UNESCO, da Conferência Mundial de Políticas Culturais (1982) e na Convenção da Proteção e Promoção da Diversidade das Expressões Culturais (2005) no sentido de colocar o Estado de Roraima dentro da pauta mundial no que se refere ao respeito à dignidade humana, e a diversidade cultural, demais instrumentos legais e textos nacionais e internacionais em que o Brasil é signatário.

Com efeito, um outro trabalho registrado a partir de 2012, foi a intensificação do esforço dos técnicos do MinC no intuito de firmar o protocolo de adesão dos municípios de Roraima ao SNC que culminou com a adesão da capital Boa Vista. Iniciou-se ainda no mesmo ano, o processo de organização do Comitê da Salvaguarda Capoeira em Roraima com a realização de encontros, oficinas e rodas de prosa pela UFRR em parceria com IPHAN/RR.

O ano de 2013 é considerado o marco oficial da política de cultura vigente em Roraima, com a criação da Secretaria de Estado de Cultura de Roraima (SECULT/RR), conforme Lei nº 890 de janeiro de 2013 e a assinatura do Acordo de Cooperação Federativa (instrumento jurídico que estabelece os compromissos para o desenvolvimento do SNC junto à União) pelo Governo Estadual, publicado no Diário Oficial da União (DOU), nº 74, seção 03, de 18 de abril de 2013 (Anexos).

Com efeito, uma das iniciativas da SECULT/RR no ano da sua criação foi à realização da III Conferência Estadual de Cultura com o tema: “Uma política de Estado para a Cultura: desafios do Sistema Nacional de Cultura”. A Conferência foi dividida em quatro eixos: implementação do SNC no País; Produção Simbólica e Diversidade Cultural; Cidadania e Direitos Culturais; e Cultura e Desenvolvimento Econômico Sustentável. Em Roraima, foram eleitos oito delegados para participar da referida Conferência.

Nesse percurso da organização das políticas públicas culturais foi realizado em 2013, no Centro Regional Indígena do Lago Caracaranã (município de Normandia-RR), uma Assembleia Indígena intitulada “I Encontro dos Povos Indígenas na Fronteira – Um olhar segundo a Convenção 169 da OIT” com objetivo de analisar

a conjuntura de políticas públicas dos países Brasil, Guyana e Venezuela, com foco nos povos indígenas a luz dos Direitos Humanos, apontados pela Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT). Houve ainda em 2013 a adesão ao SNC dos municípios de Amajari, Cantá, Caroebe, Iracema e Uiramutã. (OLIVEIRA, 2013)

No ano de 2014, aconteceu a adesão dos municípios de Alto Alegre e Mucajá e ainda foi criado o Fundo Estadual de Cultura (FUNCULTURA) por meio da Lei nº 983/2014. Vale ressaltar que no campo do movimento social independente nasce o coletivo “Reagentes Culturais”, formado por artistas, produtores e empreendedores culturais, tornando-se um dos principais movimentos de interação social pela valorização da arte e da cultura no estado de Roraima.

Em 2015 foi regulamentada a Lei do FUNCULTURA pelo Decreto nº 19.794-E/2015 e houve a primeira eleição direta para escolha dos representantes da sociedade civil para compor o exercício 2016-2019 do CEC/RR. Na área de formação e qualificação profissional, a Universidade Federal de Roraima⁵ (UFRR) desenvolveu um papel relevante ao firmar parceria com o MinC realizando o Curso de Extensão em Gestão Cultural, com a finalidade de capacitar gestores culturais sobre o processo de organização dos elementos constitutivos dos sistemas municipais de cultura. Essa parceria atendeu a meta 36 do PNC que visa capacitar gestores de cultura e conselheiros municipais na área de organização do SNC. A culminância deste trabalho resultou em 2016 no lançamento do livro “Panorama Cultural de Roraima” que apresenta 16 artigos com o diagnóstico da realidade cultural do estado de Roraima e seus municípios em relação à adesão ao SNC.

Foram instituídas em 2016 as seguintes leis: Lei nº 1033, que institui o Sistema Estadual de Cultura (SEC/RR), na qual foi aprovado o Plano Estadual de Cultura (PEC/RR) e a Lei Complementar nº 1102/2016, que instituiu a Semana de Valorização da Cultura Roraimense. Ainda nesse ano, a sociedade civil por meio dos movimentos sociais realizou uma série de encontros para discutir o orçamento destinado a SECULT/RR. Dentre as iniciativas e ações, citamos a atuação do Blog “Reagentes Culturais” ao apresentar o pedido a Comissão de Cultura da Assembleia

⁵ Além desta contribuição no campo da formação na área de gestão cultural, a UFRR vem realizando ações de valorização e promoção da diversidade cultural regional, envolvendo artistas e pesquisadores de universidades da região norte do Brasil e de países fronteiriços como Guyana, Venezuela e Suriname. Destaca-se ainda o esforço do trabalho de pesquisadores no campo da cultura que desenvolvem pesquisas voltadas a socialização, troca de conhecimentos e sensibilização para a importância da criação e fortalecimento de um ambiente democrático, voltado para a proteção, promoção e valorização da diversidade cultural do Estado. Como exemplo os projetos de extensão e pesquisa da UFRR: Programa de Valorização das Línguas e Culturas Macuxi e Wapichana; Programa de Extensão Insikiran Anna Eserenka, Projeto Nova Cartografia Social da Amazônia e Programa de Extensão Rede Acolher.

Legislativa de Roraima (ALE/RR) para realização de uma audiência pública voltada para alocação dos recursos no orçamento do FUNCULTURA da SECULT/RR, que além da garantia de investimentos orçamentários, os artistas reivindicaram a criação de editais públicos para cada segmento a ser executado pela SECULT/RR no ano de 2017.

A audiência pública destinada para discutir o orçamento para a cultura foi realizada em 2016 e reuniu representantes da rede pontos de cultura, grupos de quadrilha junina, movimentos de cultura popular, indígenas, afrodescendentes, capoeira, fórum de dança, hip hop, grafite, fanfarras, boi bumbá, ciranda, cangaço, cinema, música, teatro e membros do CEC/RR. Um dos encaminhamentos desta audiência foi à criação de uma comissão para acompanhar e fiscalizar a execução da Lei Orçamentária Anual que prevê dotação orçamentária para a cultura. Nesse contexto, a SECULT/RR ainda realizou em dezembro de 2016, o evento #dialogaculturarr com o objetivo de discutir com os diversos segmentos culturais, as formas de garantir recursos para o FUNCULTURA.

Em 2017, o processo de discussão do planejamento da cultura continua, com a realização de encontros e debates sobre a Lei de Diretrizes Básicas e Lei Orçamentária Anual para o planejamento das ações de Cultura. Os debates culminaram com uma audiência pública realizada pela Câmara Municipal de Boa Vista para discutir políticas públicas de cultura para o município de Boa Vista (FOLHA DE BOA VISTA, 2017). Na esfera da sociedade civil organizada foi criado o movimento de “Confluência Roda de Prosa”⁶ - estratégias de gestão coletiva das práticas e saberes das culturas populares e tradicionais. Integram esse movimento 13 grupos do segmento da cultura popular.

Cabe notar, em 2018 considerando o processo eleitoral para os cargos majoritários e proporcionais, os artistas e produtores realizaram a roda de conversa “Cultura na pauta das eleições 2018” no espaço Circular de Cultura Malokômbia, no município de Cantá-RR. Os candidatos presentes receberam 15 sugestões dos representantes da sociedade civil ligados aos segmentos culturais de Roraima. O Comitê da Salvaguarda Capoeira em Roraima com o apoio da UFRR e do Instituto do Patrimônio Histórico e artístico Nacional (IPHAN) lançou um CD “Roraima, ao som do berimbau” e o livro “Capoeira em Roraima: vou contar a minha história”.

O CEC/RR realizou ao longo de 2018 as ações de reconhecimento público de artistas e produtores locais por meio da iniciativa denominada “Moção de Aplausos”

⁶ Relatado por Catarina de Fátima Ribeiro durante a roda de prosa “Cultura na pauta das eleições de 2018” realizada no dia realizada no dia 19 de setembro de 2018, no Espaço Circular de Cultura Malokômbia, no município de Cantá-RR.

foram agraciadas pessoas envolvidas no movimento negro, capoeira, dança, teatro e quadrilhas juninas, dentre outros. Em novembro do corrente ano, o Trio Roraimeira formado pelos artistas Eliakin Rufino, Neuber Uchoa e Zeca Preto, recebeu a Ordem do Mérito Cultural em Brasília-DF. A homenagem recebida é considerada a maior honraria concedida no campo da cultura no país.

A ORGANIZAÇÃO E OS ELEMENTOS DO SNC EM RORAIMA

O poder público estadual em 2013 oficializou o interesse em organizar e institucionalizar as políticas culturais em formato sistêmico com a criação da SECULT/RR e a adesão ao SNC. O “Guia de Orientações para os Estados com perguntas e respostas sobre o SNC” explica que o sistema “[...] é um conjunto de partes interligadas que interagem entre si. Os sistemas não são a simples soma de suas partes, pois têm certas qualidades que não se encontram nos elementos concebidos de forma isolada”. (BRASIL, 2011a, p. 22).

Após três anos da adesão ao SNC, o SEC/RR foi instituído pela Lei nº. 1033/2016. Convém destacar, que os princípios do SEC/RR, como a promoção do desenvolvimento humano com o pleno exercício dos direitos culturais e o respeito à diversidade das expressões culturais, estão ancorados na Constituição Cidadã, que inclui a cultura como um dos direitos sociais. A seguir, o detalhamento das principais ações e atos governamentais relacionados a política de cultura do Estado.

Quadro 1: Sequência histórica de ações relacionadas ao desenvolvimento da política cultural em Roraima de 2013 a 2018.

Período	Ação
2013	Criação da Secretaria de Estado de Cultura de Roraima por meio da Lei nº. 890/2013
	Realização da III Conferência Estadual de Roraima
	Adesão dos municípios de Amajari, Cantá, Caroebe, Iracema e Uiramutã ao SNC
2014	Adesão dos municípios de Alto Alegre e Mucajaí ao SNC
	Criação do FUNCULTURA
	Criação do Coletivo Reagentes Culturais
2015	Reunião de proposição de alteração do mecanismo da Lei Estadual de Incentivo
	Curso de Extensão em Gestão Cultural (parceria UFRR e MinC)
	Regulamentação do FUNCULTURA
	Realização de eleição direta para os membros representantes da sociedade civil do CEC/RR
	Regulamentação da Lei nº.718/2009 que dispõe sobre preservação e proteção do patrimônio cultural do Estado de Roraima

2016	Instituição do Sistema Estadual de Cultura do Estado de Roraima por meio da Lei nº. 1033/2016
	Lançamento do livro Panorama Cultural de Roraima pela UFRR
	Instituição da Semana de Valorização da Cultura Roraimense, cria o prêmio cultura roraimense.
	Realização de audiência pública na ALE/RR para discussão da destinação dos recursos para o exercício 2017 para a SECULT/RR.
	Realização do evento #dialogaculturarr
2017	Debates sobre Lei de Diretrizes Básicas e Lei Orçamentária Anual para o planejamento das ações de cultura
	Audiência pública para discussão sobre LDO/ PPA do município de Boa Vista..
	Criação da Confluência Roda de Prosa – Estratégias de Gestão Coletiva das práticas e saberes das Culturas Populares e Tradicionais.
2018	Roda de Prosa “A cultura na pauta das eleições 2018”
	Lançamento do CD “Roraima ao som do berimbau” e do livro “Capoeira em Roraima: vou contar a minha História”.
	Trio Roraimeira recebe a honraria Ordem do Mérito Cultural

Fonte: Organização e elaboração por Selmar Levino (2018).

Quadro 2: Principais atos governamentais referentes à organização do Sistema Estadual de Cultura (SEC/RR).

Governo	Mandato	Atos
José de Anchieta Júnior ⁷	1º de janeiro de 2011 a 4 de abril de 2014	- Lei nº 890/2013, de 23 de janeiro de 2013 que cria a SECULT/RR; - Assinatura da Adesão de Roraima ao SNC em 28 de março de 2013;
Francisco de Assis Rodrigues ⁸	4 de abril de 2014 a 1º de janeiro de 2015	- Decreto nº 17.986-E, de 03 de dezembro de 2014 que aprova o Regimento Interno do CEC/RR; - Lei nº. 983/2014, de 26 de novembro de 2014 que cria o FUNCULTURA;
Maria Suely Silva Campos ⁹	1º de janeiro de 2015 a 10 de dezembro de 2018.	- Decreto nº 19.795-E, de 22 de outubro de 2015 que regulamenta a Lei sobre a preservação e proteção do patrimônio cultural do estado de Roraima; - Decreto nº 19794-E, de 22 de outubro de 2015 que regulamenta a Lei do FUNCULTURA; - Lei nº 1033, de 22 de março de 2018 que institui o SEC/RR; - Lei complementar nº 1102, de 16 de setembro de 2016 que institui a Semana de Valorização da Cultura Roraimense e cria o prêmio cultura roraimense.

Fonte: Organização e elaboração por Selmar Levino (2018).

⁷ José de Anchieta Júnior renunciou o governo de Roraima em 4 de abril de 2014 para se candidatar ao senado.

⁸ Francisco de Assis Rodrigues, conhecido como Chico Rodrigues era vice-governador no governo de José de Anchieta Júnior em 2014.

⁹ Em 10 de dezembro de 2018, Maria Suely Silva Campos foi afastada do exercício do cargo de governadora, devido à intervenção federal anunciada pelo presidente Michel Temer. Foi nomeado como interventor, o governador eleito para o exercício 2019-2022, Antonio Denarium.

SITUAÇÃO ORGANIZACIONAL DOS COMPONENTES DO SNC NOS MUNICÍPIOS

De acordo com o relatório de acompanhamento de adesões dos municípios e Estados brasileiros do governo federal apresenta Roraima em primeiro lugar na região norte em números percentuais de municípios que já realizaram a adesão ao SNC e no ranking nacional está em 5º lugar, ou seja, 60% de adesões de seus municípios. Em nível nacional fica atrás somente dos seguintes estados: Ceará (86,4%), Rio de Janeiro (81,5%), Mato Grosso do Sul (79,7%) e Santa Catarina (76,9%). (BRASIL, 2018)

De acordo com o MinC¹⁰, nove municípios (Alto Alegre, Amajari, Boa Vista, Cantá, Caroebe, Iracema, Mucajaí, Normandia e Uiramutã) aderiram ao SNC e estão em estágios diferenciados quanto à implantação e consolidação do mesmo. Os municípios de Bonfim, Pacaraima, Caracará, Rorainópolis, São Luiz do Anauá e São João do Baliza não conseguiram cumprir as diligências documentais para finalização do processo de adesão (LEVINO; LÍRIO, 2016; BRASIL, 2018).

É importante mencionar que em relação ao órgão gestor da cultura, dos 15 municípios, nove tem a unidade de cultura funcionando como divisão ou departamento da Secretaria Municipal de Educação, Cultura e Desporto. Quatro municípios possuem secretaria de cultura associada às pastas do esporte e do turismo. Identificou que em dois municípios, o setor de cultura funciona por meio de Fundação, sendo um exclusivo para a pasta de cultura e o outro associado às pastas de esporte e turismo. Em 2009, todos os municípios realizaram conferência municipal e em 2013 somente sete realizaram. Mucajaí é único município que possui Conselho Municipal de Políticas Culturais. Os municípios de Alto Alegre e Mucajaí já possuem a lei que cria o Sistema Municipal de Cultura (SMC).

SOBRE A ADESÃO DO SNC EM RORAIMA

O estado de Roraima conseguiu reunir os elementos constitutivos obrigatórios para organização do sistema estadual de cultura (órgão gestor específico, conselho, conferência, fundo e plano de cultura) após cinco anos da adesão ao SNC. Com relação à formação e execução da agenda pública de cultura foi possível levantar informações através dos entrevistados, onde a maioria considerou que houve

¹⁰ Relatório da situação de adesão ao Sistema Nacional de Cultura realizado pela Coordenação Geral do SNC/MinC. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documents/1099729/1466221/2018.01.24-+Planilha+Geral.compressed.pdf/6090d77c-f388-43f3-90e2-0300b3690248>>. Acesso em: 10 out. 2018.

avanços no campo da organização da legislação que ampara a política de cultura. No entanto, em termos práticos observam-se baixos impactos de melhoria na execução das ações e alcance dos objetivos da Política Nacional de Cultura, tais como acesso, promoção da diversidade cultural e preservação dos patrimônios culturais materiais e imateriais, entre outras formas de garantias de direitos culturais.

A título de exemplo, destacaram-se os seguintes problemas: estado de depreciação dos prédios públicos e históricos que atravessaram governos e gestões e se encontram em situação de abandono; insuficiência de dotação orçamentária; atraso na regulamentação do FUNCULTURA; demora na publicação de editais de incentivo e falta do pagamento de projetos culturais aprovados.

Nesse contexto, parte dos entrevistados oriundos do CEC-RR, pontuaram questões importantes que marcam o processo de amadurecimento político e o crescente de nível de conscientização de atores-chaves das agendas públicas sobre o papel do Estado e da sociedade civil na priorização da cultura como fundamental para o desenvolvimento humano, econômico e social. Entretanto, há que registrar, segundo estes, a preocupação quanto a insuficiência do SNC enquanto ferramenta de apoio e gestão, pois, uma política pública de cultura pode ser estruturada como um sistema, mas jamais este alcançará êxito nos seus objetivos sem maior clareza da cultura como essencial à vida ou sem a necessária consciência política dos atores que decidem sobre a amplitude humana, histórica, filosófica, econômica e social da política de cultura como a expressão mais evidente de desenvolvimento de um povo. Eis as falas dos entrevistados do CEC-RR sobre a adesão ao SNC:

2013 foi um ano histórico para a cultura local com a adesão de Roraima ao SNC e a criação da SECULT em janeiro do mesmo ano. Porém, os avanços são imperceptíveis. A impressão que se tem é de que estamos sempre começando. É preciso ter espaços estruturados e equipados. É necessário ter fonte de financiamento para ordenar a produção cultural. A agenda de cultura estadual limita-se aos eventos do arraial, natal e umas poucas atividades, dentre as quais, o Dia do Escritor Roraimense; o lançamento do Edital da Lei Estadual de Incentivo à Cultura, este, é o que vem mantendo a realização de eventos, publicação de livros e realização de espetáculos, por meio dos projetos aprovados no Conselho Estadual de Cultura. (ENTREVISTADA VÂNIA COELHO DE SOUSA¹¹, 2018).

Avançou na constituição da SECULT; na forma de escolha dos membros da sociedade civil do Conselho de Cultura. Hoje temos a Lei do Fundo e um número maior de pessoas compreendendo o funcionamento da política de cultura; Há discussões sobre o orçamento público da cultura por parte da sociedade civil e houve ainda a criação de secretarias e conselhos municipais. (ENTREVISTADA SILMARA COSTA DE OLIVEIRA, 2018).

¹¹ Vânia Coelho de Sousa atuou como vice-presidente do CEC-RR nos anos de 2012 e 2013. Resposta referente a entrevista foi encaminhada por e-mail no dia 15 de setembro de 2018 a Selmar de Souza Almeida Levino.

O Sistema Estadual de Cultura (SEC/RR) foi criado por lei, porém não é executado, considerando que as orientações e a visão de ação sistêmica fazem parte das ações de planejamento da gestão pública de cultura. O SEC/RR existe de direito e não existe de fato. (ENTREVISTADA ELENA CAMPO FIORETTI, 2018).

Efetivamente não causou o impacto esperado na sociedade. (ENTREVISTADO SERGIO RICARDO SILVA DE BARROS¹², 2018).

Apesar do surgimento de alguns mecanismos dos sistemas municipais e estadual, na prática pouco mudou. (ENTREVISTADO MANOEL ROLLA VILA BOAS¹³, 2018).

As informações estão sendo repassadas, porém ainda não foi executado por meio de ações. (ENTREVISTADO WILKINSON DO NASCIMENTO DE OLIVEIRA¹⁴, 2018).

Ainda há pouca atenção, porém, há a promessa de melhorias no setor cultural. (ENTREVISTADO JÂNIO TAVARES¹⁵, 2018).

Até o momento não foi efetivamente implantado. (ENTREVISTADO SEBASTIÃO MOURA¹⁶, 2018).

No que diz respeito a fala dos entrevistados que foram gestores públicos a maior dificuldade para a implementação efetiva do sistema ainda é a disponibilidade de orçamento compatível com as demandas da cultura, conforme a seguir:

O principal obstáculo é o financeiro, o orçamento que temos ainda hoje na cultura é mínimo. Não conseguimos realizar todas as ações e atingir as metas estabelecidas. [...] não conseguimos pensar em cultura sem investir e para investir precisamos da sensibilização do poder público. E mais nessa época que estamos vivendo um momento tão difícil no nosso Estado e nosso país, onde qualquer dificuldade no governo, a primeira redução acontece na área de cultura. (ENTREVISTADO MARCO AURÉLIO PORTO FONSECA, 2018).

Nós entramos com a visão de Estado, eu penso que o serviço público tem que ter continuidade, se a gestão que lhe antecede teve condições de fazer mais ou menos depende de diversos fatores, [...] fatores muitas vezes alheios a vontade do próprio gestor que estava

¹² Sergio Ricardo Silva Barros atuou como presidente do CEC-RR nos anos de 2014 e 2015. Entrevista realizada em 27 de setembro de 2018 concedida a Selmar de S. Almeida Levino em Boa Vista-RR.

¹³ Manoel Rolla Vila Boas atuou como vice-presidente do CEC-RR nos anos de 2016 e 2017. Entrevista realizada no dia 05 de setembro de 2018 concedida a Selmar de Souza Almeida Levino em Boa Vista-RR.

¹⁴ Wilkison do Nascimento de Oliveira atuou como vice-presidente do CEC-RR no ano de 2018. Entrevista realizada no dia 12 de setembro de 2018 concedida a Selmar de Souza Almeida Levino em Boa Vista-RR.

¹⁵ Jânio Tavares atuou como membro do CEC-RR no período de 2016 a 2018. Entrevista realizada no dia 05 de setembro de 2018 concedida a Selmar de Souza Almeida Levino em Boa Vista-RR.

¹⁶ Sebastião Moura atuou como presidente do CEC-RR no ano de 2018. Entrevista realizada no dia 05 de setembro de 2018 concedida a Selmar de Souza Almeida Levino em Boa Vista-RR.

conduzindo a época a pasta, [...] então tratei de fazer um levantamento, verificar quais eram as pendências, o que tínhamos em andamento [...], o que poderíamos aperfeiçoar, olhei para o sistema estadual de cultura, comecei a verificar o que já estava estruturado e o que estava pendente [...] e comecei me dedicar junto com a equipe, fizemos uma formação técnica na secretaria para que pudéssemos avançar com a agenda da cultura no Estado. [...] Então, sim houve avanços com a adesão ao SNC, agora precisa haver um mecanismo que garanta o orçamento e o financeiro suficiente anualmente para que seja dado continuidade para o que se pensou para o sistema estadual de cultura. (ENTREVISTADO MARCOS JORGE DE LIMA, 2018).

Quando assumi a secretaria de cultura, tínhamos um problema que era a adesão ao Sistema Nacional de Cultura, pois foi feita uma assinatura simbólica mas não sido implementado. O sistema de cultura para um Estado é muito oneroso [...] é um sistema que envolve um todo onde acontece o *start* para o planejamento [...] e para implementar de forma como sistema requer, então tem que trabalhar para suprir as demandas de todos os segmentos. [...] aqui não temos escola de teatro, o prédio do teatro está naquela situação precisando de reforma, não temos uma escola de circo, a escola de música [...] trabalha em condições limitadas, não temos a maioria do aparelhamento necessário para trabalhar com o sistema. (ENTREVISTADA SELMA MARIA DE SOUZA E SILVA MULINARI, 2018).

Na análise, percebe-se que os membros do conselho de cultura não conseguiram visualizar na prática os efeitos previstos nas diretrizes e objetivos do PEC/RR a partir da adesão de Roraima ao SNC. Reconhecem que a legislação necessária para efetivação do sistema no âmbito estadual foi providenciada, no entanto, não há ações efetivas que traduzam o desenvolvimento de políticas culturais no Estado. Ressaltaram que em termos de compreensão da política cultural, a sociedade civil encontra-se mais consciente dos seus direitos e tem conhecimento do estágio de organização do sistema.

Nesse debate, Vilutis e Rubim (2018) ressaltam a importância da política cultural estar sintonizada com as demandas da sociedade civil, não apenas aquelas voltadas para as artes e o patrimônio, mas aquelas que abarcam a larga diversidade de áreas culturais. Os referidos autores argumentam ainda que é das pessoas, dos fazedores de cultura que emerge um espaço crítico e privilegiado para o desenvolvimento cultural, a cultura tem um papel crítico em relação ao mundo e ao Brasil contemporâneo.

Por fim, observou-se nas entrevistas que apesar de o SNC priorizar a participação social em todos os estágios da organização do sistema, ainda há uma relação pouco interativa entre o poder público e a sociedade civil para o enfrentamento dos principais obstáculos que demandam a sociedade ao sistema de cultura, os atores governamentais e não-governamentais continuam na maioria das vezes debatendo os assuntos da política cultural cada um com seus pares, não há estímulo da criação

de mecanismos de comunicação entre os segmentos e nem ações de fortalecimento das instâncias consultivas.

Identificou-se que o poder estadual não conseguiu estabelecer uma agenda compartilhada de programas, projetos e ações com os órgãos de cultura municipais, estaduais e federais, a relação com os municípios aconteceu de maneira muito pontual, sem nenhuma estratégia política, clara e transparente de incentivo aos entes municipais.

DIVERSIDADE CULTURAL NA AGENDA PÚBLICA DE CULTURA EM RORAIMA

No contexto da Região Amazônica é um desafio investigar a diversidade cultural, no que diz respeito aos dinâmicos processos de atribuição de sentidos e significados. Com efeito, o eixo dedicado à diversidade cultural do PEC/RR é fundamentado por dois objetivos, quatro estratégias, 20 ações e quatro metas. O referido plano destaca nos seus objetivos a importância do desenvolvimento de políticas culturais em favor do reconhecimento da diversidade local: “Reconhecer e valorizar a diversidade cultural e étnica [...]; proteger e promover a diversidade cultural, a criação artística e respectivas manifestações e expressões culturais do estado de Roraima”. (RORAIMA, 2016).

A análise mostra que o processo sociocultural é marcado por influências que permeiam a história de Roraima. Historicamente, a influência indígena é evidente, entretanto, não podemos negar o reconhecimento de outras matrizes culturais, que caracterizam nossos encontros étnicos, sincretismos e mestiçagens do povo.

A história de ocupação da Amazônia Caribenha e a troca de saberes entre os povos fronteiriços (Venezuela e Guyana) somados ao processo migratório interno, sobretudo do povo nordestino, faz de Roraima um ente federativo de múltiplas culturas cuja dinâmica reflete nas relações sociais, políticas e em toda produção cultural, como a dança caipira e do parixara, a culinária e o artesanato indígena e nordestino, na música com o forró e o reggae, na medicina tradicional com suas crenças, costumes, dentre outras influências culturais.

A legislação existente referente à política cultural, não reflete de forma concreta na agenda pública de cultura quanto a promoção da diversidade cultural. Nesse contexto, corroborado pela fala do ex-presidente do CEC/RR “[...] houve alguns avanços significativos com relação a implementação do SNC, mas efetivamente o resultado não causou nenhum impacto na promoção da diversidade cultural”. (ENTREVISTADO SERGIO RICARDO SILVA BARROS, 2018).

Os mecanismos legais de amparo à política cultural em Roraima visam à garantia dos direitos culturais, a promoção e a proteção da diversidade cultural. Atendem ainda as premissas estabelecidas nos tratados da UNESCO, as quais visam a criação de condições para a interação, respeito e diálogo entre as culturas. Entretanto, a maioria dos entrevistados considerou que as ações voltadas para a promoção da diversidade cultural alcançam de forma insuficiente os segmentos culturais. Historicamente, as culturas indígenas, populares e tradicionais estiveram às margens do acesso a incentivos, apoio institucional e espaço na agenda pública de cultura. Consoante às preocupações que desafiam a promoção da diversidade no Estado, o entrevistado do CEC/RR, Wilkinson do Nascimento de Oliveira destaca que um dos problemas é que as ações institucionais se repetem ano a ano os mesmos segmentos e não buscam contemplar uma variedade de segmentos culturais.

No que diz respeito à Lei de Incentivo fiscal do Estado, é lembrado por alguns dos entrevistados como um instrumento de promoção da diversidade. Ressalta-se ainda a preocupação com a problemática não só de Roraima, mas do Brasil que é vencer a burocracia imposta para credenciar, acessar, receber, executar e prestar contas referentes aos repasses de recursos públicos. Hoje os segmentos tradicionais e populares têm dificuldades de acesso à internet, baixo nível de instrução e resistência cultural às adequações que a burocracia exige como garantia de acesso.

A sociedade civil por meio de iniciativas paralelas e independentes, informalmente vinculadas a agenda cultural do Estado não deixou de criar espaços de convívio e produção de sua arte, onde revelam-se talentos, saberes e expressões de diversas naturezas. Dentro deste contexto, as conselheiras do CEC/RR exemplificam com propriedade como os movimentos culturais tem buscado fomentar e promover a diversidade cultural para além da agenda oficial de cultura, nos termos a seguir:

Não identifiquei programas, projetos e ou ações que estejam presentes as questões ligadas a diversidade cultural no âmbito do poder público. Existem iniciativas independentes que lutam pelo reconhecimento e pela inserção das ações e agendas para uma política pública de cultura que reconheça e valorize a cultura em sua diversidade. (ENTREVISTADA ELENA CAMPO FIORETTI, 2018).

A sociedade civil, com ou sem apoio político, tem realizado eventos culturais, mostrando assim sua diversidade, onde já fazem parte dos calendários de seus municípios como o Festival de Quadrilhas dos Maranhenses, os eventos indígenas – Festival da Panela de Barro, Festa do Beiju, Festa da Damorida e Festival de Capoeira, etc. (ENTREVISTADA DAYANA SOARES ARAÚJO PAES¹⁷, 2018).

¹⁷ Dayana Soares de Araújo atuou como membro do CEC/RR no período de 2016 a 2018. Resposta referente a entrevista foi encaminhada por e-mail no dia 12 de setembro de 2018 a Selmar de Souza Almeida Levino.

Essa agenda é construída por instituições de educação, universidades, sociedade civil organizada, artistas, entre outros. A diversidade cultural promove uma variedade de expressões culturais. É preciso construir uma agenda com ações afirmativas que defendam a inclusão, permitindo que todos tenham as mesmas oportunidades e exercitem suas potencialidades. Em um ambiente democrático. (ENTREVISTADA VÂNIA COELHO DE SOUSA, 2018).

É importante ressaltar o incentivo a participação de gestores públicos estaduais e municipais para que assumam o compromisso de contribuir com informações sobre a diversidade cultural, pois, há uma deficiência na sistematização de uma base de dados. A partir das entrevistas, documentos oficiais e matérias jornalísticas percebe-se que a agenda pública de cultura no Estado precisa contemplar todos os segmentos culturais de forma efetiva, com uma gestão compartilhada, participativa e de contribuição mútua entre os entes federativos.

Nota-se ainda, que a agenda pública da cultura em Roraima apresenta obstáculos que sempre estiveram presentes em sucessivos governos como orçamento insuficiente, incompreensões conceituais sobre o papel da cultura enquanto política pública, baixa capacidade organizacional e estrutural das instituições no campo da cultura. Estes fatores fragilizam a disposição operacional e criativa dos agentes públicos e de outros atores estratégicos para o efetivo alcance dos objetivos do SNC no Estado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em síntese, a análise do processo de formação da agenda pública de cultura em Roraima e seu diálogo com o SNC no período de 2013 a 2018 reflete o predomínio poucas ações voltadas para os segmentos populares e tradicionais, percebendo-se que não há uma preocupação com o fortalecimento e a valorização da diversidade.

Com base na fala dos entrevistados, a agenda pública no Estado está dedicada prioritariamente na execução de eventos com forte apelo midiático, desconsiderando a maioria das alternativas e soluções apresentadas nas conferências, audiências, roda de conversa, estudos, relatórios e leis consolidados no recorte temporal desta pesquisa.

No que se refere ao diálogo com o SNC, a agenda não buscou intensificar as políticas públicas que atendam a dimensão simbólica da cultura para o fortalecimento dos laços de identidades dos diferentes grupos sociais; não atendeu com amplitude a

dimensão cidadã que permitiria mais participação da sociedade na vida cultural, tendo mais acesso a livros, teatros, circo, filmes nacionais, etc. E nem buscou intensificar na dimensão econômica em que se considera o potencial da cultura para geração de emprego e renda, como o exemplo, a valorização do turismo cultural.

Conclui-se que o processo de formação da agenda pública de cultura em Roraima apresenta uma dinâmica de muita inconstância, não permitindo a plena formação e execução da agenda pública, pois, a vontade política dos tomadores de decisão flutua entre o planejado de interesse público e o executado por demandas conjunturais cujos interesses sobrepõem o planejamento em curso.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Brasília, DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Guia de orientações para os estados**: perguntas e respostas. Dezembro, 2011b.

BRASIL. Ministério da Cultura. **As metas do Plano Nacional de Cultura**. São Paulo: Instituto Via Pública, 2012. 216 p.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Ranking das adesões ao SNC por Estado**. Atualização em: 24 set. 2018. Disponível em: <<http://www.cultura.gov.br/documentos/1099729/1529316/2018.09.24+-Quantitativo+de+Munic%C3%AD+pios.pdf/a9123d3c-750b-446e-ae8b-9c58a660cd5e>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Acordo de Cooperação Federativa que entre si firmam a União, por intermédio do Ministério da Cultura e municípios, visando ao desenvolvimento do Sistema Nacional de Cultura, Portaria MinC 047/09 de 17 de julho de 2009**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 21 de jul. 2009, Seção 1. Processo – mãe do SNC, n. 01400.005575/2009-15. Brasília: Ministério da Cultura, 2009.

BRASIL. Ministério da Cultura. **Quantitativo de adesão nos estados e municípios**. Atualizado em: 05 out. 2018. Disponível em <<http://www.cultura.gov.br/documentos/1099729/1466221/2018.01.24+-Planilha+Geral.compressed.pdf/6090d77c-f388-43f3-90e2-0300b3690248>>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. **Portaria n. 47, de 17 de julho de 2009**. Estabelece o Acordo de Cooperação Federativa. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil, Brasília, 17 de julho de 2009.

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. **Emenda Constitucional nº 71, 29 de novembro de 2012**. Acrescenta o art. 216-A à Constituição Federal para instituir o Sistema Nacional de Cultura. Subchefia para Assuntos Jurídicos, Brasília, 30 de novembro de 2012. Disponível em: <https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc71.htm>. Acesso em: 29 maio 2017.

BRASIL. Presidência da República da Casa Civil. **Lei nº 12.343, de 2 de dezembro de 2010**. Institui o Plano Nacional de Cultura - PNC, cria o Sistema Nacional de Informações e Indicadores Culturais - SNIIC e dá outras providências. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/112343.htm>. Acesso em: 17 jan. 2019.

CANCLINI, N. G. **Políticas culturales en América Latina**. México: Grijaldo, 1987. Disponível em: <<https://antroporecursos.files.wordpress.com/2009/03/garcia-canclini-n-bruner-j-j-y-otros-1987-politicas-culturales-en-america-latina.pdf>>. Acesso em: 29 maio 2017.

CONFERÊNCIA ESTADUAL DE CULTURA DE RORAIMA, 1. Boa Vista. Disponível em: <http://www.cultura.gov.br/por-dentro-do-ministerio/-/asset_publisher/dhdgdV8fG9W/content/i-conferencia-de-cultura-de-roraima-72599/10883>. Acesso em: 19 out. 2018.

CONFERÊNCIA ESTADUAL DE CULTURA DE RORAIMA, 2, 2009, Boa Vista. **Relatório Final**. Boa Vista, 2009. 92 p.

CONFERÊNCIA ESTADUAL DE CULTURA DE RORAIMA, 3, 2013. Uma política de Estado para a Cultura: desafios do Sistema Nacional de Cultura. **Relatório Final**. Boa Vista, 2013.

CONSELHO ESTADUAL DE CULTURA DE RORAIMA. Câmara de Patrimônio Histórico, Artístico e Museológico. Comissão Interinstitucional de estudos sobre o Patrimônio Cultural de Roraima. **Relatório Final**. Boa Vista, 2009.

FIORETTI, Elena Campo. **Políticas públicas para a cultura como fator de desenvolvimento econômico e social no estado de Roraima**. 2009. 143 f. Dissertação (Mestrado Profissional Interinstitucional em Economia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Ciências Econômicas, Programa de Pós-graduação em Economia, Porto Alegre; Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2009.

HALBWACHS, Maurice. **A memória coletiva**. São Paulo: Centauro, 2004.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. IBGE. **População de Roraima**. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/rr/panorama>>. Acesso em: 20 ago. 2018.

LACOUTERE, Jean. A história Imediata. In: LE GOFF, Jacques (Org.). **A história nova**. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

LEVINO, Selmar de S. Almeida; LÍRIO, Flávio Corsini. (Org.). **Panorama cultural de Roraima**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2016.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Técnicas de pesquisa**. 7. ed. São Paulo: Atlas, 2016.

OLIVEIRA, Rafael da Silva; WANKLER; Cátia Monteiro; SOUZA, Carla Monteiro. Identidade e poesia musicada. Panorama do Movimento Roraimeira a partir da cidade de Boa Vista como uma das fontes de inspiração. **Revista Acta Geográfica**, v. 3, n. 6, p. 27-37, jul./dez. 2009. Disponível em: <<https://revista.ufrr.br/actageo/article/viewFile/222/382>>. Acesso em: 10 jan. 2019.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. Amazônia Caribenha: a regionalização, os caminhos históricos e culturais. In: OLIVEIRA, Reginaldo Gomes; JUBITHANA-FERNAND, Andrea (Org.). **Dos caminhos históricos aos processos culturais entre Brasil e Suriname**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2014.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. Expressões de arte e cultura na Amazônia Caribenha. In: LOUREIRO, João de Jesus Paes; OLIVEIRA, Reginaldo Gomes; DUARTE, Rosângela (Org.). **Arte e cultura na Amazônia: os novos caminhos**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2012.

OLIVEIRA, Reginaldo Gomes. **Memória do I Encontro dos Povos Indígenas na Fronteira: um olhar segundo a Convenção de 169 da OIT, como parte do relatório de viagem entregue na Reitoria da UFRR**. Boa Vista, 28 de junho de 2013.

REVISTA DO MINC. Brasília, dez. 2013.

RORAIMA. Constituição (1991). **Constituição do Estado de Roraima**: promulgada em 31 de dezembro de 1991. Boa Vista, RR: Assembleia Estadual Constituinte de Roraima, 1991.

RORAIMA. **Lei nº 055/1993**. Institui o Conselho Estadual de Roraima. Diário Oficial [do] Estado de Roraima. Boa Vista, RR, 1993.

RORAIMA. **Decreto nº 5.054-E, 21 de outubro de 2002**. Regulamenta a Lei nº 318/2001. RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Portaria de nº 1519, de 15 de julho de 2010. Diário Oficial [do] Estado de Roraima. Boa Vista, RR, 2010.

RORAIMA. **Decreto nº 17.986 – E, de 03 de dezembro de 2014**. Regimento Interno do Conselho Estadual de Cultura. RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cul-

tura e Desporto. Portaria de nº 1519, de 15 de julho de 2010. Diário Oficial [do] Estado de Roraima. Boa Vista, RR, 2014.

RORAIMA. **Decreto nº 19.794-E, de 22 de outubro de 2015.** Regulamenta o Fundo Estadual da Cultura – FUNCULTURA, instrumento de financiamento das políticas públicas de cultura do Estado de Roraima e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de Roraima, Boa Vista, RR, 2015. Disponível em: <<https://www.jusbrasil.com.br/diarios/102939992/doerr-22-10-2015-pg-5>>. Acesso em: 9 maio 2017.

RORAIMA. **Lei Complementar nº 1.102, de 16 de setembro de 2016.** Institui a Semana de Valorização da Cultura Roraimense, cria o prêmio cultura Roraimense e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de Roraima. Boa Vista, RR, 2016.

RORAIMA. **Lei Estadual nº 318/2001, de 31 de dezembro de 2001.** Disciplina a concessão de incentivos fiscais de estímulo à realização de projetos culturais no Estado de Roraima. Diário Oficial [do] Estado de Roraima. Boa Vista, RR, 2016.

RORAIMA. **Lei Estadual nº 718/2009.** Dispõe sobre a preservação e proteção do patrimônio cultural do estado de Roraima. Diário Oficial [do] Estado de Roraima. Boa Vista, RR, 2009.

RORAIMA. **Lei nº 890, de 23 de janeiro de 2013.** Dispõe sobre a criação da Secretaria de Estado da Cultura (SECULT); altera dispositivos da Lei nº 055, de 09 de dezembro de 1993; altera dispositivo da Lei nº 318, de 31 de dezembro de 2001; altera e acrescenta dispositivos na Lei nº 499, de 19 de julho de 2005; altera dispositivo da Lei nº 622, de 20 de dezembro de 2007 e dá outras providências. Poder Judiciário do Estado de Roraima, Boa Vista, RR, 2013. Disponível em: <http://www.tjrr.jus.br/legislacao/index.php/leis-ordinarias/119-leis-ordinarias-2013/11_32-lei-n-890-de-23-de-janeiro-de-2013>. Acesso em: 24 maio 2017.

RORAIMA. **Lei nº 983, de 26 de novembro de 2014.** Dispõe sobre a criação do Fundo Estadual da Cultura – FUNCULTURA, instrumento de financiamento das políticas públicas de cultura de Roraima, de natureza contábil especial e dá outras providências. Governo do Estado de Roraima, Palácio Senador Hélio Campos, Boa Vista-RR, 2014. Disponível em: <file:///C:/Users/ufrr/Downloads/Lei_n_983_de_26.09.14.pdf>. Acesso em: 15 dez. 2017.

RORAIMA. **Lei nº 1007, de 26 de agosto de 2015.** Institui o Hino Cultural de Roraima. RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. Portaria de nº 1519, de 15 de julho de 2010. Diário Oficial [do] Estado de Roraima. Boa Vista, RR, 2015.

RORAIMA. **Lei nº 890 de 23 de julho de 2009.** Dispõe sobre o tombamento do acervo das Unidades Escolares e dos bens de valor material e imaterial que menciona e dá outras providências. Diário Oficial [do] Estado de Roraima. Boa Vista, RR, 22 jul. 2009. p. 5.

RORAIMA. **Lei nº 1033, de 22 de março de 2016.** Institui o Sistema Estadual de Cultura do Estado de Roraima e dá outras providências. Poder Judiciário do Estado de Roraima, Boa Vista, RR, 2016. Disponível em: <<http://www.tjrr.jus.br/legislacao/phocadownload/leisOrdinarias/2016/lei%20estadual%201033%20de%2016%20sistema%20estadual%20de%20cultura%20do%20estado%20de%20rr.pdf>>. Acesso em: 22 de maio de 2017.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. **Portaria de nº 1519, de 15 de julho de 2010.** Diário Oficial [do] Estado de Roraima. Boa Vista, RR, 2010.

RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desporto. **Um modelo possível.** Grupo de estudos para a criação da Secretaria de Cultura do Estado de Roraima. Boa Vista, 2010.

UNESCO. **Convenção sobre proteção e promoção da diversidade das expressões culturais.** Paris, 2005. Disponível em: <<http://www.ibermuseus.org/wp-content/uploads/2014/07/convencao-sobre-a-diversidade-das-expressoes-culturais-unesco-2005.pdf>>. Acesso em: 17 jan. 2019.

VILUTIS, Luana; RUBIM, Antonio Albino Canelas. Cultura e pensamento para o Brasil atual. In: CASTRO, Fábio Fonseca; RODRIGUES, Luiz Augusto Fernandes; ROCHA, Renata (Org.). **Políticas culturais para a cidade.** Salvador: EDUFBA, 2018.

IDENTIDADE SKATISTA EM BOA VISTA: O GLOBAL E O LOCAL

Introdução

Neste artigo, visamos abordar a construção da identidade dos *skatistas* boa-vistenses no mundo globalizado, iniciando a discussão a partir da construção da Pista de *Skate* no Parque Anauá no ano de 1989, tendo em vista que a partir desse local de apropriação e pertencimento dos *skatistas*, novos lugares surgem como territórios nos espaços urbanos, em contraste com a sociedade boa-vistense.

Portanto através desta visibilidade social do grupo *skate* e sua representação social na alteridade, possibilitou discutir a construção da identidade pensando o global e o local na cidade.

A cidade de Boa Vista é retratada como o palco de discussão voltada para os territórios no espaço urbano, apresentando o *skatista* como agente que cria e recria novas práticas culturais a partir do *skate*. O urbano é descrito neste trabalho como lugar polissêmico, genérico e multiforme, ao mesmo tempo espaço de lazer, estando intimamente ligado a essas práticas culturais.

A criação de pedaços dentro dos territórios no espaço urbano, com seus diversos significados para o grupo, é pensando pela condição oferecida pelas políticas públicas criadas pelos então governos da época que impulsionarão novos momentos e novos lugares para prática do esporte na construção da identidade dos *skatistas* boa-vistenses.

O Parque na cidade Boa Vista denominado Parque Anauá¹, trará novos significados na vida dos *skatistas*, criando diversas possibilidades de lazer e permitindo que fossem

* Licenciado e Bacharel em História (UFRR), Especialização em Cultura Afro-Brasileira e Cultura Africana pelo (IFAM), Mestre em Sociedade e Fronteiras pelo (PPGSOF/UFRR).

** Bacharel em Teologia pelo Seminário Presbiteriano do Norte (SPN), Licenciado em História e Especialista em Relações Fronteiriças pela Universidade Federal de Roraima (UFRR), Mestre e Doutor em História Social pela Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ).

¹ O Parque Anauá é um espaço multiuso para prática de esportes, realização de eventos e lazer. Dispõe de anfiteatro, forró-dromo, centro de artesanato indígena, galeria de artes, escola de música, escola para alunos especiais, museu (desativado), horto florestal, um lago natural, parque aquático infantil (desativado), fonte luminosa, ginásio poli esportivo (não funciona), kartódromo, pistas para *cooper*, aeromodelismo, motocross, *skate* e bicicross, lanchonetes e restaurantes. Considerado o maior parque de lazer da região Norte. Foi constituído a partir de uma antiga fazenda, sendo conhecido o grande lago, característico da paisagem do lavrado, como lago dos Americanos. (SIEMS-MARCONDES, 2013, p. 144).

reconhecidos na alteridade social pelos grupos urbanos que frequentavam também aquele espaço social, sendo que, a partir das representações e práticas cotidianas dos *skatistas*, permitiu analisar a construção da identidade, marcada pela forma como se representam perante a sociedade boa-vistense, enquanto transitam no fluxo de informação do mundo globalizado ressignificando o local de práticas do *skate*.

Desta forma a partir da Análise Textual os dados foram recortados, desconstruídos, a partir da interpretação da análise desenvolvida dos textos, (MORAES&GALIAZZI, 2006), que possibilitaram identificar o skatista boa-vistense. Durante a pesquisa bibliográfica em livros e artigos científicos (GIL, 2008) através de um conjunto de procedimentos ordenados de buscas por soluções, tentamos compreender o lugar do global e o local, para discutir a vida do *skatista* e toda a influência na construção identitária.

SURGIMENTO DO SKATE NO MUNDO E SUAS DIVERSAS MODALIDADES

As práticas de *skate* no mundo possuem suas controvérsias, mas existem certo consenso para o surgimento do *skate* entre os pesquisadores, sendo que, para maioria deles o *skate* surge nos Estados Unidos da América por volta dos anos 1960.

Ocorrem que alguns surfistas da Califórnia resolveram acoplar rodas de patins embaixo das pranchas de surf e assim o *skate* “foi inventado na Califórnia no início dos anos 60, e na época foi chamado de *Sidewalk Surf* (em inglês, “*Surf* de Calçada”) que consiste em deslizar sobre o solo e obstáculos equilibrando-se numa prancha. Posteriormente, foi transformado em uma prancha chamada shape dotada de quatro pequenas rodas e dois eixos chamados de *trucks*”. (BRITO, 2007, p. 7).

A partir dessa “onda”, ou, melhor, essa saída do mar para a “onda” do asfalto, o crescimento foi tão grande que “muitos surfistas trocaram definitivamente as ondas pelo novo esporte, já conhecido como skateboard (onde em inglês “*skate*” significa patinar, e “*board*” significa tábua, portanto *skateboard* era o ato de patinar sobre uma tábua), surgiam então os primeiros *skatistas* da história” (BRITO, 2007).

Na década de 1960 o skate chegou ao Brasil, com um grupo que começava a surfar por aqui influenciado pelos anúncios da revista *Surfer*. (CHAVES; BRITO, 2000) Na época o nome era “Surfinho” e era feito de patins pregados numa madeira qualquer, sendo as rodas de borracha ou de ferro (CHAVES; BRITO, 2007). De acordo com o pesquisador Tony Honorato “há rumores do surgimento do *skate* no Rio de Janeiro em 1964, mas como nada foi documentado torna-se difícil apontar o ano de forma precisa” (HONORATO, 2004).

Embora o ano exato da chegada do *skate* no Brasil seja difícil de determinar com clareza, não há dúvidas de que sua prática teria começado durante a década de 1960, mas só ganhando maiores proporções a partir da segunda metade da década de 1970, “com o aparecimento de pistas de *skates*, equipes, fábricas, revistas especializadas etc.” (BRANDÃO, 2012, p. 98).

Segundo Dias e Domingues, abordando o início do *skate* no Brasil, “em abril de 1978, aconteceu o primeiro campeonato no Clube Federal, no Rio de Janeiro. Os lugares de prática na época eram as ladeiras da Maria Angélica e do Cedro, no Rio de Janeiro, e as descidas do bairro do Sumaré, em São Paulo” (DIAS; DOMINGUES, 2011). Entretanto, existe certa controvérsia sobre essa data, existindo para a maioria dos autores certo consenso ao “ano de 1976 para o primeiro campeonato” (BRANDÃO, 2010, p. 44).

Nos anos 1990, o *skate* atinge seu ápice com muita exposição na mídia, grande número de marcas, revistas, produtos, sites, programas de TV (televisão) e campeonatos fixos. O *skate* se estabilizou. Hoje, grandes *skatistas* entre eles brasileiros, “faturam² alto” através de seus patrocinadores. A partir do ano 2000, a popularidade do *skate* vem dos grandes ídolos do esporte e da cobertura da imprensa. “Nos últimos anos, o crescimento do esporte trouxe muitos patrocinadores e os campeonatos são cada vez mais disputados” (DIAS; DOMINGUES, 2011, p. 4).

Cabe aqui ressaltar quanto aos diferentes modos em que o *skate* foi ganhando novos adeptos, o que poderemos chamar de categoria ou estilo das diferentes formas de práticas dos primeiros *skatistas*, sendo que atualmente apenas duas dessas têm uma maior visibilidade, a modalidade *Street Skate*³ e *Skate Vertical (Half Pipe)*.⁴

Brito vem trazer uma discussão apontando que, nos anos 1960, o *skate* já é fortemente praticado nas ruas e já conta com suas manobras próprias, onde o estilo predominante é o *Freestyle* (do inglês “estilo livre”), de onde mais tarde surgiu a maioria das manobras utilizadas até hoje (BRITO, 2007, p. 8). A partir daí os *skatistas*, que já não tinha mais suas pistas, suas revistas e nem mais apoio, começaram a levar

² Ganham muito dinheiro.

³ “Consiste em praticar o *skate* em obstáculos que são encontrados nas ruas das cidades como: monumentos, praças, bancos, corrimãos, muretas, escadas, rampas de entrada de garagens, palcos, buracos, barrancos, guard-rails (mureta), paredes com inclinação entre 30° e 80°, entre outros. Também é praticado em *skateparks* (pistas de *skate*) onde existem rampas que simulam a arquitetura urbana de um modo adaptado ao *skate*”. **MODALIDADES.** Disponível em: <<http://www.cbsk.com.br/pags/street.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

⁴ Modalidade Vertical: Praticado em pistas com no mínimo 3,50 m de altura, podendo ser de concreto ou madeira, em formato de half-pipes (meio tubo e com formato parecendo um gigantesco U) ou *bowls* (bacia), havendo entre o *coping* (cano de ferro) e a parede em curva (transição) uma parede com vertical (90° com o chão, ou seja, reta) dando nome para a modalidade. **VERTICAL.** Disponível em: <<http://www.cbsk.com.br/pags/vertical.htm>>. Acesso em: 01 nov. 2016.

tudo o que aprenderam para as ruas, usando qualquer coisa que fossem encontradas pela frente como obstáculo, criando assim um novo estilo chamado *Street Skate*. “Na mesma época houve um racionamento de água nos EUA e as pessoas então começaram a esvaziar suas piscinas. Não demorou muito e os *skatistas* descobriram nessas piscinas vazias um novo obstáculo. Este era o início do que mais tarde seria conhecido como o novo estilo *Half Pipe*” (VIGARELLO, 2011, p. 13).

Os impulsos das mudanças sociais que ocorrem em meio à juventude ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, com constantes transformações quanto às práticas cotidianas do esporte, não deixam o extremo Norte esquecido de sua influência. Quanto a isso na abordagem de Vigarello (2007) temos a discussão que correlaciona com esse período:

Muitas práticas novas, desde as décadas de 1970 e 1980, se desenvolveram à margem dos esportes tradicionais. Muitas delas reivindicam uma “contracultura”, uma pertença específica, essa resistência às instituições que a sociedade mais individualista parece manifestar nos dias de hoje. (VIGARELLO, 2007, p. 238).

Boa Vista no final dos anos 1980, visto que estava interconectada com essas mudanças ocorridas nesse período, tem a abertura para os novos agentes sociais, os próprios *skatistas*, os quais ganharam no espaço urbano um novo lugar para as suas práticas de esporte e lazer.

Portanto, é nestes panoramas criados a partir de diversos relatos de como o *skate* chegou até nossos dias, que podemos tecer esse mundo simbólico do *skatista* no final dos anos 1980 em Boa Vista, com a construção da pista de *Skate* no Parque Anauá, pois através desse momento podemos perceber o cenário que permitiram o *skatista* boa-vistense ter certa visibilidade na sociedade, e posteriormente, encontrar novos lugares para práticas do esporte. Embora que para muitos, a cidade de Boa Vista esteja isolada do Brasil, por localizar-se no extremo Norte e ter apenas a BR 174 como a principal via de acesso, isso não foi barreira para a prática do *skate*.

Desta forma, podemos afirmar que neste contexto de surgimento do *skate*, ao momento que este chega a fazer parte da vida de jovens em Boa Vista, podemos pensar na influência da globalização conforme Hall (2003, p. 56) apresenta no sentido de “crescimento exponencial de novas indústrias culturais impulsionados pelas tecnologias de informação” como forma de construção identitária do grupo *skatista* nos espaços urbanos da cidade.

São estes aspectos do sistema global de comunicação apontado por Hall (2003), como a televisão, internet, revistas, rádio, músicas e outros meios de circulação das

informações globais, que os *skatistas* passam a inserir-se na rede de interação de novas modalidades de comunicação, e que, proporcionadas por toda uma revolução tecnológica, possibilitaram o contato com imagens de outros *skatistas* na construção da identidade a partir das atividades de outros atletas do esporte pelo mundo.

Diante disso, Ianni (1996) coloca que “as referências habituais na constituição do indivíduo, compreendendo língua, dialeto, religião [...] e outros elementos culturais são complementadas [...] por signos e símbolos em circulação mundial” e nesse sentido o inglês vem forjar um dos aspectos principais da influência da globalização sobre a vivência *skatista* como grupo.

Neste cenário de globalização podemos perceber como são desenvolvidas as manobras de *skate*. Quase todas as manobras são pronunciadas com nomes em inglês, pois como a maioria foram produzidas por skatistas em países que falam o inglês, Estados Unidos da América, Inglaterra entre outros países produtores culturais, os skatista em Boa Vista utilizam esses nomes em inglês para as rampas, obstáculos e ao realizarem manobras formando a própria identidade do grupo *skatista*.

Portanto, o skate é este elo de comunicação global na formação de identidades locais, através da multiplicidade de imagens, signos e linguagens sobre os *skatistas* nos fluxos de informações, campeonatos, sessões, músicas, roupas, e outras práticas do *skate* no mundo, sendo ressignificadas em cada parte da cidade nos novos territórios construídos e reconstruídos.

Desta forma a identidade *skatista* se ressignificam nos espaços sociais em interação do grupo em Boa Vista, o que Castells (2009, p. 414) chama de “integração de imagens e sons no mesmo sistema, interagindo a partir de pontos múltiplos [...] em uma rede global”, na construção da identidade local.

Neste contexto a cultura *skatista* é mediada por meio da comunicação em rede global interativa no sistema e linguagem visual, como discute Castells (2009 p. 414): “A cultura é mediada e determinada pela comunicação, as próprias culturas, isto é, nossos sistemas de crenças e códigos historicamente produzidos são transformados de maneira fundamental pelo novo sistema tecnológico e o serão ainda mais como o passar do tempo”.

É possível perceber, como essas novas formas de comunicação em redes de interação global no local entre *skatistas*, vão construir alterações de códigos de condutas e espaços de interação, criando sociabilidades em grupos.

Assim, a identidade *skatista* ao serem analisadas, refletem valores inerentes a eles, estabelecendo limites identitários que fortalecem laços e instigam a vontade de compartilhar esses valores com outros grupos, embora não seja a preocupação por parte dos *skatistas*.

Portanto, o convívio e a coexistência em meio às diversas e diferentes culturas é uma ocorrência que dá sentido à relação humana, como coloca Semprini (1999, p. 11): “a diferença é antes de tudo uma realidade concreta, um processo humano e social, que os homens empregam em suas práticas cotidianas e se encontram inseridas em um processo histórico” nas mudanças de códigos culturais.

Diante disso, a dinâmica cultural, quando discutida na perspectiva da formação da identidade das sociedades globais, ou dos indivíduos na atualidade, toma como fato inicial a compreensão da sua complexidade. Hall (2005) chama a atenção sobre “o próprio processo de identificação, através do qual nos projetamos em nossas identidades culturais” e isso “tornou-se mais provisório, variável e problemático” (HALL, 2005, p. 12) como a construção da identidade do grupo.

Sendo assim, quanto maior for o contato e o acesso a outras sociedades, “os sistemas de significação e representação cultural se multiplicam” (HALL, 2005, p. 13) permite que as pessoas sejam confrontadas por múltiplas identidades, com as quais cada indivíduo poderia, mesmo que provisoriamente, se identificar, ocorrendo certos significados simbólicos capazes de mobilizar poderosamente e criar, à imagem, os grupos que elas designam (MONTEIRO, 1997, p. 63).

A dinâmica em que se constitui a identidade dos *skatistas* podem ser articuladas com aquilo que Harvey chama de “compressão dos tempos e espaços, característica das sociedades pós-modernas, e a partir da qual as comunidades ao redor do globo se veem cada vez mais interconectadas” (HARVEY, 2003) na construção de espaços identitários.

Essa compressão se dá em função do aumento da velocidade de produção e de troca de informações em tempo real através das mídias eletrônicas e dos meios digitais, das facilidades das viagens internacionais e da expansão dos mercados produtores e consumidores, que prescindem de fronteiras nacionais.

É a partir dessas categorias materiais e simbólicas que as identidades culturais se tornam artefatos abertos e flexíveis, tornando-se “desvinculadas – desalojadas – de tempos, lugares, histórias e tradições específicos que parecem flutuar livremente” (HALL, 2006, p. 75) e permitem que os agentes se autorrepresentem identitariamente.

É certo que na “globalização do mundo”, expressão usada por Ianni, “a vida ganha novos contornos ao se modificar, transformar, recriar ou anular fronteiras reais e imaginárias fazendo emergir a complexa sociedade global que se move em todas as direções; troca o local pelo global; pluraliza suas identidades” (IANNI, 1996, p. 122) na alteridade.

Embora a afirmação do Ianni (1996) venha apresentar que o local na globalização se torna o global, outros autores contrapõem essa perspectiva. E assim, afirmam

que o local na globalização, continua sendo local, pois a cultura local sendo aberta, flexível e adaptando-se a globalização, passa a ressignificar acontecimentos, imagens, diante da influência do global, sem perder o caráter local (Ulf Hannerz, 1997).

A globalização nas modalidades de tempo e espaço altera-se quando cria acesso aos meios de comunicação e informação, e ressignificam o local disponibilizando diferentes mercados aos indivíduos.

Na análise de Siderkum “um mundo globalizado cria o fenômeno de desterritorialização e descentramento, quando aponta os efeitos instaurados pela globalização e mundialização com a reconfiguração de identidades culturais que se manifestam como híbridas, fragmentadas e transitórias” (SIDEKUM, 2003, p. 19) na construção de identidades locais transitórias.

A partir desta análise é possível perceber o conceito de que o *skatista* boa-vistense não é um ícone perdido na Amazônia. Ele faz parte da rede global, recebendo influência diária que permite criatividade e novas adaptações, ressaltamos ainda, que se tornam impossíveis desvincular as práticas do *skate* e a formação da identidade sem perceber o mundo globalizado e toda essa influência das culturas *skatistas* na própria identidade local em Boa Vista.

PRÁTICAS DO SKATE NAS PISTAS DE BOA VISTA

Em Boa Vista, muitos *skatistas* começaram praticar o *skate* em novos espaços construídos por agentes públicos nas Pistas no Parque Anauá, Praça do Ayrton Senna e Praça do Pricumã, passando a formar uma nova sociabilidade, ao que Maffesoli (2010) chama de “sensação coletiva” (MAFFESOLI, 2010, p. 147), pois nesses lugares não tem o rigor e preocupação de uma socialização rígida, sendo esta sociabilidade uma experiência partilhada no seio das sociedades por grupos urbanos em laços mais afetivos, com signos e representações próprias do grupo que vivência.

A chamada Pista do Parque Anauá é composta por uma *Mini-Ramp*, um *Half-Pipe*, que segundo a Confederação Brasileira de *Skate* – CBSK ganha essa denominação devido às seguintes condições arquitetônicas: para *Mini-Ramp*, a condição de uma variação dos *half-pipes*, não possuindo vertical e com altura geralmente até 2,50 m; *Half-Pipe* geralmente tem altura de, no mínimo, 3,50 m, podendo ser de concreto ou madeira, em formato de *half-pipes* (meio tubo e com formato parecendo um gigantesco U) ou *bowls* (bacias), havendo entre o *coping* (cano de ferro) e a parede em curva (transição) uma parede com vertical (90° com o chão, ou seja, reta) dando nome para a modalidade.

Sendo assim, a pista de *skate* no Parque Anauá era considerada pelos *skatistas* o seu lugar, um “pedaço” deles, algo que dizia somente a eles. Utilizando a fala de Magnani (2003) este apresenta uma série de categorias analíticas utilizadas para compreender os espaços espalhados pela cidade e frequentados por grupos urbanos. Entre eles, está a categoria de Pedaço.

Pedaço, nas palavras do autor, seria o “espaço entre o privado (a casa) e o público (a rua) onde se desenvolve uma sociabilidade básica, mais ampla que a fundada nos laços familiares, porém mais densa, significativa e estável que as relações formais e individualizadas impostas pela sociedade” (MAGNANI, 2003, p. 116), semelhante ao conceito de sociabilidade usado por Maffesoli (2010).

Segundo este conceito o que estaria em jogo na noção de pedaço seriam dois elementos, “um de ordem espacial, física – configurando um território claramente demarcado ou constituído por certos equipamentos – e outro social, na forma de uma rede de relações que se estendia sobre esse território” (MAGNANI, 2002, p. 21), o que para o grupo skate seria o território social entrelaçado no material.

Por este sentimento de pertencimento citado por Magnani (2002) eram o que faziam os *skatistas* se encontrar naquele local, porém, com o passar do tempo, novos *skatistas* começaram a andar na modalidade *street* (rua), executando manobras em alguns lugares da cidade, embora isso já ocorresse mesmo antes da Pista do Parque, ganhando novos adeptos e novos lugares no espaço urbano.

O *skatista* observa a cidade. Para ele não há como desvincular o andar de *skate* com o mobiliário urbano, a cidade é um emaranhado de obstáculos devidamente organizado para realizar manobras. No entanto, a cidade é vista pelo *skatista* como lugar de desafios, pois o mobiliário urbano tem uma expressão local que passa a ser ressignificada a cada nova manobra, seja ela no asfalto, calçadas, bancos de praças e escadarias, ou, na “onda dura” *ralf pipe*, desta forma andar de *skate* na cidade é algo prazeroso.

É nestes anos, entre 1989 a 2000, que os *skatistas* começam a reivindicar um pertencimento, mostrando que não bastava andar de *skate* era necessário se afirmar na cultural local, criando um novo momento na prática do *skate* em Boa Vista, que futuramente possibilitou a utilização do antigo espaço de patinação no Complexo Poliesportivo Ayrton Senna, transformado pela Prefeitura Municipal de Boa Vista na Pista de *Skate* do Ayrton Senna, onde ocorreram diversos campeonatos em 2000 e 2001.

A pista de *skate* do Ayrton Senna era composta por alguns equipamentos, entre eles tinham os principais como, o *quarter* que lembra um quarto de um tubo, a rampa

de 45° graus, corrimão no chão e um *funbox*, constituído na forma de caixa com um topo plano e um rampa em dois ou mais lados, entre outros obstáculos que eram construído pelos próprios *skatistas*, sendo estes obstáculos que também faziam parte da pista de *skate* no Bairro do Pricumã, chamada de Pista do Pricumã, apenas com a diferença entre a Pista do Ayrton Senna e do Pricumã, pois os obstáculos tinha um grau maior de dificuldade devido altura dos equipamentos, além de um caixote de concreto para executar determinadas manobras de solo.

A partir daí o *skate* em Boa Vista ganha novos contornos com os trabalhos de Max Delly “Perna” no *grafite* e a produção da Zine 29, revista de *skate* produzida por Max Delly “Perna” e Marcelo Tobias “Bocão”, que tinha como foco mostrar o dia a dia dos *skatistas*, bem como as produções de *Grafite* do “Perna” e criticar algumas ausências que os *skatistas* atribuíam ao poder público local.

No começo, porém considerada o fim, entre o Monte Roraima e Manaus está uma pequena cidade chamada Boa Vista, onde de dois anos para cá, vem crescendo um esporte diferente. Porém, praticado em todo o mundo. E é a partir disso que surge a 29, uma Zine que vai dar continuidade a uma homenagem de uma grande revista (100%) que lançou a edição 28 em homenagem a Israel Gomes de Almeida. A 29 é a continuidade da 28, que surgiu a fim de tentar dar total apoio para o desenvolvimento do *skate* em Boa Vista. Diga não à violência e seja mais forte (ZINE 29).⁵

É exatamente contexto cultural que se analisa ao longo da revista, uma maneira de mostrar à sociedade boa-vistense que existe um grupo diferente, uma cultura diferente, uma identidade do ser *skatista*, valores diferentes e a não aceitação por parte de alguns sobre a condição de ser *skatista*, percebida na fala de Marcelo Brito “Bocão” e Max Delly “Perna” quando afirmam “um abraço para toda a “galera”⁶ *sk8*, que vem conseguindo superar perseguições, preconceitos e falta de apoio da família. Ajude-nos nesta luta. Desonestidade é *prejú* e você nunca ganha” afirmando-se na alteridade da cidade.

Percebe-se claramente que neste contexto cultural de reivindicação e pertencimento, a identidade *skatista*, exigir-se-á a necessidade de se diferenciar de outros grupos locais, como os “galerosos” (VIEIRA, 2011, p. 90) estes eram diversos grupos de jovens na cidade de Boa Vista que nos anos de 1999 e 2000 praticavam roubos, assassinatos, e, diversas brigas em lugares públicos com grupos rivais, ficando conhecidos por este termo pela população de Boa Vista.

⁵ As revistas especializadas com destaque no mercado editorial brasileiro: Cemporcento (100%) *skate*.

⁶ Termo galera é usado pelos *skatistas* em Boa Vista que remete-se a ideia de amigos, diferente do termo “galera” usada pela sociedade boa-vistense que se interpreta por “marginais”, jovens envolvidos com assassinatos e diversos crimes na cidade de Boa Vista.

Assim, os skatistas Boa-Vistense, ainda que estigmatizados e identificados pela sociedade como marginais, não aceitavam a condição de ser comparados aos galerosos, antes demonstravam que eram diferentes e que tinha a identidade *skatista*, ligadas ao esporte *skate*.

Isso se reflete, quando os *skatistas* expressam que as meninas ao praticar o *skate* no final dos anos 2000, seus pais não aceitavam seu envolvimento no grupo, pois na própria revista encontram-se a fala de Max “Perna” e Marcelo “Bocão” afirmando que o fato das meninas andarem de *skate* “vem causando grande preconceito por parte dos pais e da sociedade” (ZINE 29), expressando a insatisfação a marginalização a qual eram estigmatizados.

Em outro momento, referindo-se a um campeonato na Pista de *Skate* na Praça do Pricumã na *Zine 29*, percebe-se certo ar de “cinismo” dos autores na *revista*, quando estes se referindo à polícia, afirmam: “mesmo com um sol quente, o público não deixou de comparecer ao campeonato e até a polícia deu atenção e compareceu”, circulando o carro da polícia na fotografia.

Assim, depreendemos que os *skatistas* buscavam essa “aceitação” da população boa-vistense quando se referem ao “público se fez presente”, pois traçam a ideia de acolhimento, inferindo a interpretação que o “público” representando a sociedade boa-vistense que se fazia presente naquele lugar, estava “gostando deles”; ao mesmo tempo, a “polícia” que representava a luta contra o crime, também se fez presente deduzindo-se no entender do texto como uma forma de representação da condição do *skatista*, ainda com o estigma de “marginalizados”.

O grafiteiro Max “Perna” também vem auxiliar nessa “luta” simbólica contra o *skatista* “marginalizado”, como eles mesmos se representavam perante a sociedade boa-vistense em busca do *skatista* “ideal”, como desejavam ser vistos socialmente, quando Max “Perna” ao ser entrevistado no trabalho: Identidade Negociada: cultura e *grafite* na cidade de Boa Vista por Lazarin afirma: “Eu estou na fase de fazer críticas sociais, utilizando o *grafite* como uma forma de linguagem, uma forma de intervenção mesmo”. Que posteriormente vai se transformar no primeiro professor e fundador da escolinha de *grafite* em Boa Vista.

A partir das pistas de *skate* como espaço de sociabilidade e construção de identidade, os *skatistas* fundam o marco da diferenciação perante a sociedade boa-vistense, pois “a identidade é, assim, marcada pela diferença” (SILVA, 2009, p. 9), é nesse sentido que a identidade do *skatista* está interconectada com o mundo globalizado, pois o consumo de produtos, roupas, músicas, e tudo que envolve a prática do *skate* tem a ver com as circulações de mercadorias, como revistas, fitas cassetes e outros meios de divulgação do ser *skatista*.

Um exemplo é o papel da televisão, está a partir dos anos 80 ganha outras tendências tecnológicas que proporciona a flexibilidade da informação, a exemplo são os videocassetes que “explodiram em todo o mundo e tornaram-se, em muitos países em desenvolvimento, importante alternativa à enfadonha programação da televisão oficial” (CASTELLS, 2009, p. 423), o que permitiu o consumo de novos produtos.

Aqui, cabe refletir quando os *skatistas* emprestavam, ou comprava as fitas cassete de *skate*, sobre campeonatos internacionais, produções de grandes marcas de roupas e tênis, que promoviam essas filmagens, e assim, essa fita, chegava de casa em casa, pois, como ainda não havia em boa vista uma explosão da internet com vídeos e mensagens instantâneas, os skatistas se organizavam na casa de alguém que tinha um videocassete, pois era um aparelho que poucas pessoas tinham em casa, e, antes de fazer as *sessions* (sair nas ruas praticando as manobras aprendidas nas fitas cassetes) assistiam os vídeos, e depois de assistir aquelas fitas, marcavam vários pontos da cidade, que poderiam tentar realizar aquelas manobras, e as fitas cassetes, eram uma forma de inspiração, para ver como *skatistas* profissionais executavam as manobras e tentar adaptar à realidade dos obstáculos de Boa Vista, era o objetivo final (BARRETO, 2012).

Nesse sentindo, a medida em que observavam os skatistas profissionais que saiam nas filmagens, também pensavam sobre os tênis, calças, camisas, e tipos de peças de *skate*. Em Boa Vista existiam duas lojas nos anos de 1999 e 2000, eram as lojas do Charles, Adrenalina e a Loja do Gog⁷ (Ricardo), Sequinhos *SK8*, nessas duas lojas poderiam se comprar as peças, roupas e outros acessórios, como *silver tipe* (fita adesiva).

A loja do Gog (Ricardo) tinha uma característica voltada para comprar as peças e ouvir conselhos, pois entre os *skatistas*, embora não existam hierarquias rígidas de poder e liderança, contudo os que praticam o skate por mais tempo, recebem esse respeito do grupo.

A loja do Charles, localizada na parte central de Boa Vista, era o local onde os *skatistas* gostavam de ficar, pois no espaço da loja, passavam fitas cassetes de campeonatos e outros tipos de filmagens, shows de bandas de rock e vários esportes radicais na televisão no canto superior da loja, e antes das sessões muitos *skatistas* ficavam na loja para depois irem ao Parque Anauá perto do final da tarde, quando o cimento da pista não estava tão quente, e era possível andar na pista.

⁷ Esse apelido foi dado pelo Mauricio (Pezão) porquanto o Ricardo gostava de ouvir as músicas de Genivaldo Oliveira Gonçalves, mais conhecido GOG, um rapper de Brasília-DF.

Assim, podemos ver a formação identitária dos *skatistas* boa-vistense na formação de territórios construídos nos espaços da cidade de Boa Vista, possibilitadas pela globalização no local, sendo que, a globalização do esporte, não promove a homogeneização das identidades locais antes os *skatistas*, conforme coloca Appadurai (1994, p. 312) “envolve o uso de uma variedade de instrumentos que são absorvidos na economia e culturas locais sem serem repatriados”, reconstruindo seus espaços sociais e territoriais a partir de experiências locais.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No artigo buscamos apresentar o *skate* como prática global e local, que surge em um momento de intensa expressão da contracultura jovem americana, sendo que os fluxos de informações sobre o *skate* chegaram até Boa Vista, capital do estado de Roraima, por meio de grupos de jovens que reivindicam a identidade do esporte, a partir do que significar ser *skatista* esportista, buscando se diferenciarem de outros grupos que também reivindicavam territórios na cidade, os quais a sociedade considerava marginais os chamados “galerosos”.

Enquanto a identidade *skatista* é construída pela influência da globalização na participação do mercado de roupas, logomarcas, produtos de skate, fluxos de informações de imagens, músicas e ideologias, os *skatistas* boa-vistenses constroem a identidade partindo do local para o global e do global para o local, na busca de diferenciarem-se de outros grupos, a exemplo foi as posições contra as questões da marginalização que envolveram a cidade de Boa Vista, quando galerosos praticavam crimes na cidade.

Entretanto, percebemos ao longo da análise, que embora estejam envolvidos na rede de comunicação global, os skatistas passam a ressignificar o que é ser *skatista* em Boa Vista, por posições que tomam enquanto se diferenciam com a identidade *skate* diante da sociedade boa-vistense.

Assim, conclui que os *skatistas*, ainda que recebam influências de determinados países para construção de identidades, pelas circulações de informações, permite uma identidade local, mesmo que ocorram movimentos desterritorializantes de informações, estes reinterpretem sua posição identitária a partir da cidade de Boa Vista.

REFERÊNCIAS

APPADURAI, Arjun. Disjunção e diferença na economia cultural global. In: Mike Featherstone (Org.). **Cultura global**. Petrópolis: Vozes, 1994, p. 311-327.

BARRETO, Adriano Albuquerque. **O discurso carismático e a rotinização do carisma na Skate Plaz do complexo ambiental Governador Manoel Ribas - Ponta Grossa - PR**. Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais Aplicadas). Universidade Federal de Ponta Grossa, 2012.

BRANDÃO, Leonardo. História, educação e práticas corporais juvenis. **Interfaces da Educ.**, Paranaíba, v. 2, n. 6, p. 95-104, 2012.

BRANDÃO, Leonardo. **A Cidade e a tribo skatista: juventude, cotidiano e práticas corporais na história cultural**. Dourados: Ed. UFGD, 2011. 160 p.

BRANDÃO, Leonardo. Um convite ao lazer: o surgimento do skate através das páginas da revista POP (1972 – 1979). **Fronteiras Revista de História**, Dourados, MS, v. 12, n. 22, jul./dez. 2010.

BRITO, R. G. Paes. **Skate e fotografia: a contribuição das revistas especializadas para o desenvolvimento do skateboard como cultura**. 2007. (Pesquisa Científica em Comunicação Social) - Faculdade de Comunicação Social, Faculdade Metropolitana Londrinense, Londrina. 2007.

CHAVES, Cesinha; BRITTO, Eduardo. **A onda dura: 3 décadas de skate no Brasil**. São Paulo: Parada Inglesa, 2000.

CASTELLS, M. **A sociedade em rede: a era da informação, economia, sociedade e cultura**. São Paulo: Paz e Terra, 2009.

DELLY, Max.; BRITO, Marcelo. **A Primeira Zine de Boa Vista, 29**. Ano I, 29. nov. 2000.

DIAS, M. Andreotti; DOMINGUES, A. Maris. **Agregação do espaço urbano por jovens skatistas de Curitiba**. 2011. 4 p. (Pesquisa Científica em Ciências Humanas) – Faculdade de Geografia, Universidade Federal do Paraná. 2011.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 2008.

HALL, Stuart, **A Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 10. ed. Rio de Janeiro: DP&A Editora, 2005.

HARVEY, David. **Condição pós-moderna: uma pesquisa sobre as origens da mudança cultural**. Tradução Adail Sobral e Maria Stela Gonçalves. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. Tradução Tomaz Tadeu da Silva e Guacira Lopes Louro. Rio de Janeiro: DP&A, 2006.

HONORATO, Tony. Uma história do skate no Brasil: do lazer à esportivização. In: ENCONTRO REGIONAL DE HISTÓRIA, 12, 2004, Campinas. **Anais...** Campinas: UNICAMP, Associação Nacional de História, 2004.

IANNI, Otávio. **Era do globalismo**. Rio de Janeiro: Civ. Brasileira, 1996.

LAZZARIN, L. Fernando. A Negociação da Identidade. Cultura e Grafite em Boa Vista. Visualidades. **Revista do Programa de Mestrado em Cultura Visual**, Fav I, UFG, v. 5, n. 1 jan./jun. 2008.

MONTIEL, Edgar. A nova ordem simbólica: a diversidade cultural na era da globalização. In: SIDEKUM, Antônio (Org.). **Alteridade e multiculturalismo**. Rio Grande do Sul: Ijuí Ed: UNIJUI, Ijuí, 2003.

MAGNANI, J. Guilherme. **Festa no pedaço: cultura popular e lazer na cidade**. 3. ed. São Paulo, Hucitec/UNESP, 2003.

MAGNANI, J. G. Cantor. De perto e de dentro: notas para uma etnografia urbana. **RBCS**, v. 17, n. 49, jun. 2002.

MORAES, R; GALIAZZI, M. C. Análise textual discursiva: processo construído de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

SEMPRINI, Andrea. **Multiculturalismo**. Bauru, SP, Ed. Universidade do Sagrado Coração. 1999.

SIEMS-MARCONDES, Maria E. Romano. **Educação especial em Roraima: história, política e memória**. 2013. 359 p. Tese (Doutorado em Educação Especial). Universidade Federal de São Carlos, São Carlos - SP, 2013.

SILVA, Tomaz Tadeu. (Org.). **Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais**. Petrópolis: Vozes, 2000.

Ulf Hannerz. Fluxos, fronteiras, híbridos: palavras-chave da antropologia transnacional. **Revista Mana**, v. 3, n. 1, p. 7-39, abr. 1997.

VIEIRA, Fagner Pereira. **Diversidade e produção de estereótipos: um estudo etnográfico da formação e atuação do soldado policial militar em Roraima**. 2011.

Dissertação (Mestrado em Antropologia Social) Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

VIGARELLO, Georges. Treinar. In: CORBIN, Alain; COURTINE, Jean-Jacques; VIGARELLO, Georges (Coord.). **História do corpo**: as mutações do olhar: o século XX. Tradução Ephraim Ferreira Alves. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008, p. 197-250.

ADOLESCÊNCIA E VIOLÊNCIA

INTRODUÇÃO

Este artigo faz parte de um capítulo de minha dissertação no qual discuto a questão da violência contra crianças e adolescentes e suas concepções conceituais. O capítulo abordou duas linhas de discussão: violência e seus marcadores sociais e violência contra criança e adolescente. Tem como pressuposto que o sujeito (e, no caso, o adolescente) se constitui a partir do vínculo que estabelece com o outro, com o contexto sócio histórico e político cultural, sendo determinado socialmente.

As pesquisas da Organização Pan-Americana da Saúde (OPS) e a Organização Mundial da Saúde (OMS) (2017), asseguram que a população de adolescente representa atualmente 17,9% do total dos brasileiros, um total de quase 34 milhões de adolescentes, uma parcela expressiva da população.

O termo “adolescer” segundo dicionário do Aurélio, vem do latim que significa atingir a adolescência, sendo que a palavra originariamente “adolescência” também do latim “adolescentia”, que seria o período da vida humana que sucede à infância, inicia após a puberdade. No campo jurídico, Diniz (1998) faz sua definição de adolescência observando os precedidos demarcados no Direito Civil e no Estatuto da Criança e Adolescente (ECA), que compreende entre doze e dezoito anos, tendo os mesmos direitos especiais e deveres.

A definição do termo adolescência carrega algumas concepções e certos estereótipos, como um período problemático e manutenção de uma personalidade própria, comportamentos de crise, conflito e incerteza nessa passagem:

A linhagem de trabalhos sociológicos contemporâneos sobre juventude enfatiza o entendimento desse termo como um processo social de passagem ou entrada na vida adulta. O conceito de trajetória biográfica torna-se assim um operador valioso para a compreensão dessa transição, caracterizada, grosso modo, por quatro marcos: o término

* Mestre em Sociedade e Fronteiras, Universidade Federal de Roraima-UFRR.

** Professora do Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima, graduada pelo Instituto de Psicologia da USP, doutora em Psicologia pelo Instituto de Psicologia da USP (IPUSP), com formação em Psicanálise dos Laços Sociais pelo Institut de Recherche en Psychothérapie (France) e pelo Laboratório de Estudos em Psicanálise e Psicologia Social do IPUSP (LAPSO-IPUSP).

dos estudos, o início da vida profissional, a saída da casa dos pais e o início da vida conjugal (HEILBORN; AQUINO; KANAUTH; BOZON,2006, p. 40).

Constata-se que para ampliar esse entendimento, sobre adolescência uso a definição do termo juventude definida pelos pesquisadores (HEILBORN; AQUINO; KANAUTH; BOZON,2006). Contudo a Organização Pan-Americana da Saúde - OPS e a Organização Mundial da Saúde - OMS (2017), há diferenciação conceitual entre adolescência e juventude.

Segundo a organização a definição de adolescência constitui um processo fundamentalmente biológico, durante o qual se acelera o desenvolvimento cognitivo e a estruturação da personalidade, que abrange as idades de 10 e 19 anos, sendo divididas por etapas. Já o conceito de juventude utilizada por Heilborn, Aquino, Kanauth e Bozon (2006), refere-se a uma categoria essencialmente sociológica, que indica o processo de preparação para o indivíduo assumir o papel de adulto na sociedade.

Embora para alguns autores haja essa diferenciação conceitual entre adolescência e juventude, a pesquisa não considerou tal questão, sendo tratados como sinônimos, mesmo porque essa diferenciação não se sustenta do ponto de vista linguístico/etimológico nem mesmo é consensual entre pesquisadores. Por exemplo, segundo Bock (2007), a adolescência é constituída historicamente como um ideal no seu aspecto psicológico e social. Conforme sua teoria, os meios de comunicação, da literatura, das relações sociais, das teorias psicológicas, vão estabelecendo-se modelos de adolescência, aos quais os jovens se sujeitam e reproduzem. Inicia assim, as significações sociais construiriam suas identidades, transformando os elementos e modelos sociais em individuais. “Os jovens que não possuíam referências claras para seus comportamentos, utilizando-se essas características como fonte adequada de suas identidades: são agora adolescentes” (BOCK, 2004. p. 12).

Benghozi (2010) propõe um olhar interessante sobre o processo de adolescer, compreendendo-o como um processo de organização psíquica, familiar e social. Para o teórico (2010), a fase da adolescência é uma etapa crítica e dificultosa, mais especificamente, um momento de crise identitária. Tal crise redundará em um processo positivo de mudança, de crescimento, caso o adolescente consiga apoio de seus grupos de pertencimentos, notadamente de sua família e amigos, tanto quanto tenha suportes culturais e sociais que o ajudem a significar-se e posicionar-se num tempo vindouro. No entanto, esse período é representado por uma crise ao adolescente, mas também para a família quando exercer papel de cuidar e proteger, produzindo tensão e vulnerabilidade entre os diferentes membros da família, o

que poderá afetar o laço matrimonial e fraternal. Em última instância, a situação pode ser de tal magnitude que atingirá um grau catastrófico, o que poderá atingir diferentes elos geracionais (filhos pais, tios, avós...), bem como a comunidade a qual o adolescente pertence (escola, igreja, amigos etc.). Nesse caso, a função de cuidado familiar e comunitário/institucional ficará enfraquecida e não assegurará a sustentação da mudança vivida pelo adolescente, ao contrário, a crise alastrar-se-á e passará a haver um sofrer coletivo, são exemplos desse caso famílias nas quais há sintonias como: tentativa de suicídio, violência sexuais, dentre outras transgressões sociais. Ou seja, se, para o autor, na adolescência há mudança pertinentes ao processo de crescimento, mudanças atinentes ao fato de o adolescente começar a lidar consciente e inconscientemente com o passado e o futuro, com o fato de deixar de ser criança e caminhar para se tornar adulto, nessa fase podem também emergir problemas que dizem respeito não apenas à sua singularidade, mas também a de sua família e de seu entorno, justamente porque, em geral, nesse estágio da vida o adolescente é questionado a refletir sobre si (seus desejos, sonhos, conflitos, medos...) no mundo que vive.

Nessa mesma direção, Erikson (2004) afirma que o desenvolvimento psicológico do sujeito necessita da interação que tem com outras pessoas num ambiente social. No percurso de sua vida, o ser humano permeia estágios que servirão pra construção de seu comportamento, caracterizados pelas chamadas “crises psicossociais”, eventos marcantes que influenciarão as decisões que esta pessoa tomará perante à vida.

Na obra “Sociedade e adolescência” (2004), Erikson afirma que o aspecto “social” da identidade do adolescente deveria ser explicado dentro daquela dimensão comunitária na qual um indivíduo deve se encontrar. Acredita que ninguém vivi no isolamento, sem a companhia de outrem. Em sua concepção, ao longo da vida, existe uma estabilidade e manutenção de uma força capaz de conciliar discontinuidades e ambiguidades dependendo do apoio, em primeiro lugar, dos modelos parentais e, mais tarde, dos modelos comunitários.

Para Lepre (2006), a adolescência é estabelecida no momento em que o indivíduo toma consciência desse novo mundo, que seria uma entrada a realidade que por si só produz confusão de conceitos e perda de referências e, ainda, pela configuração de uma nova autoimagem corporal, mudança de sua aparência que passa por várias transformações. Ademais, a adolescência é uma época em que nada é estável e nem definitivo.

Logo, adolescência aqui deve ser entendida como um período e um seguimento psicossociológico de passagem entre a infância e a fase adulta e que depende das conjunturas sociais, históricas e psicológicas, sinalizada pela tomada de consciência

do sujeito para construção de si como sujeito. Nesse seguimento, a identidade, a sexualidade, o grupo social de amizade, os valores, a experiência e a experimentação ganham outros significados, amigos, parceiros e namoradas tornam-se importantes nas relações do adolescente com o seu mundo.

A pesquisa visou uma categoria específica de adolescentes, aqueles vistos como autores de ato infracional, é imprescindível discorrer sobre infração, transgressão, crime, em última instância, acerca da violência. Vê-se que a noção de violência pode abarcar diferentes modalidades de condutas que em maior ou menor grau lesam alguém. De maneira geral, a violência é evidenciada por meio da tirania, da submissão, desrespeito à integridade física, moral e opressão psicológica praticada a um ser humano. Como exemplo, citamos constrangimento exercido sobre alguma pessoa para obrigá-la a fazer ou deixar de fazer um ato qualquer.

Para Minayo (2006), a violência como fenômeno sócio histórico é vivenciada pela humanidade há longa data, temos notícias sobre ela desde os primeiros registros históricos, por exemplo, a autora citou o fato de Abel ter matado o próprio irmão, um acontecimento cruel de violência, que marcou o primeiro homicídio da humanidade, segundo a crença cristã. Essa vontade de aniquilamento, que aparece em diferentes momentos históricos e nas diversas culturas, se evidencia de várias formas como: desprezo e menosprezo pelo outro, discriminações, crueldades, autoritarismo, guerras, terrorismos e processos de autodestruição.

Os motivos da violência são relacionados muitas vezes a problemas sociais como miséria, fome, desemprego, todavia não se pode associar todos os tipos de violência somente às condições econômicas. Segundo estudo da ONU- Organização das Nações Unidas (2017) e os dados do Ministério da Saúde de 2015, apontam que das 60 mil pessoas assassinadas por ano no Brasil, 67,9% têm entre 15 a 19 anos e destes, 71,5% são negros, o Brasil encontra-se na sétima colocação da maior taxa de homicídios o mundo, ficando atrás de Honduras, El Salvador, Colômbia, Venezuela, Iraque e Síria.

Portanto, além da desigualdade de classe, é preciso considerar a desigualdade de raça tanto quanto a de gênero, tento em vista que, em sua maioria os que são assassinados no Brasil são jovens, negros e homens. O Atlas da Violência 2017 (CERQUEIRA, 2017) analisou-se o processo de crescimento de homicídios no Brasil no período de 2005 e 2015, verificou-se que para cada 100 pessoas assinadas no Brasil, 71 são negras.

No Brasil enquanto mata-se principalmente homens negros, as mulheres (especialmente as negras e indígenas) são as mais violentadas. Vale destacar que

Roraima é o Estado com o maior índice de violência contra mulher. O Ranking dos estados mais violentos para mulheres, aponta Roraima em primeiro lugar com a taxa de 11,4% por 100 mil mulheres, enquanto São Paulo assume o 27º lugar com a taxa de 2,4% (CERQUEIRA, 2017).

No tópico seguinte, para dar sequência à discussão acerca da violência, foram apresentadas algumas considerações sobre desigualdade de classe, raça e gênero.

VIOLÊNCIA E MARCADORES SOCIAIS

A violência encontra-se nos diversos setores da sociedade: nas ruas, espaço públicos (praças, campo de futebol etc.), em nossas casas, nas escolas, empresas, instituições religiosas e sociais, e nos vários ambientes da sociedade. Considerado uns dos problemas social e política, pertinente ao ser humano, difícil afirmar que uma sociedade específica tenha eliminado a violência de seu ambiente social, por mais avançada em seu sistema social, cultural, educacional e político. Não é difícil encontrar em algum lugar e/ou alguma forma de violência na nossa cultura. A população e o ser humano cultivam uma preocupação incessante desse fenômeno que é a violência.

Para Levisky (1998), vivemos o que nomeou de violência estrutural da sociedade, que despreza a criança, a pobre, o adolescente, o idoso e as minorias. O ser humano conseguiu ao longo dos anos construir um alicerce na produção da violência, anos após anos, produzimos mais e mais forma de violência: violência contra crianças, idosos, mulheres, violência aos negros, índios, e continuamos essa reprodução sem uma lógica humana a ser entendida.

Ao se buscar uma definição do que é violência, no seu termo etimológico, uma palavra que vem do latim *violentia*, que sugere o emprego da força física, intimidação moral ou ato violento exercido com força vital (HOLANDA, 2010). Decorrente de suas várias formas, a definição de violência que se aproxima desta pesquisa é feita pela Organização Mundial da Saúde- OMS, que determina violência como o uso de força física ou poder, em ameaça ou contra um grupo ou comunidade que resulte ou possa resultar em sofrimento, morte, dano psicológico, desenvolvimento prejudicado ou privação. Conforme Minayo (2006) a definição de violência transcorre o campo da área da saúde, uma temática complexa e com grau de dificuldade, assim afirma:

A maior parte das dificuldades para conceituar a violência vem do fato de ela ser um fenômeno da ordem do vivido, cujas manifestações provocam ou são provocadas por uma

forte carga emocional de quem a comete, de quem a sofre e de quem a presencia. Por isso, para entender sua dinâmica na realidade brasileira vale a pena fazer uma pausa para compreender a visão que a sociedade projeta sobre o tema, seja por meio da filosofia popular, seja ponto de vista erudito. Os eventos violentos sempre passaram e passam pelo julgamento moral da sociedade (MINAYO, 2006, p. 14).

A contribuição de Minayo (2010) nos leva a compreender que o adolescente em questão, que são sujeitos dessa pesquisa, podem assumir vários papéis na produção da violência, diria que em alguns momentos são agressores, em outra vítima e por últimos presenciam a violência em seu contexto familiar.

A violência pode ser explícita ou implícita, uma relação assimétrica, desigual ou em desnível (GOMES, 1997). Quanto maior for a desigualdade social em uma sociedade, maior será o potencial de uma violência, uma ação violenta pode ferir, matar, mutilar, difamar e produzir medo, destruir o indivíduo e até um grupo coletivo.

Nessa perspectiva, se faz necessário compreender o conceito de “violência social”:

A violência social, ocorrente em todos os planos (econômico, político, social e psicológico) da existência, quando considerada por suas formas externas de manifestação, apresenta dois tipos básicos: a violência direta, que é uso imediato de força física; e a violência indireta (latente), que inclui os diversos modos de pressão (econômicos, políticos, social e psicológicos) ou então a ameaça do emprego de força (SODRÉ, 2006, p.17-18).

Em seus estudos, Sodré (2006) concebe diferentes perspectivas a serem consideradas no que diz respeito ao objeto “violência”, nas diversas definições do termo existe também a palavra “poder” e a frase “uso da força física”, aumentando a natureza de um ato violento e expande o entendimento convencional de violência, que são efeitos de uma relação de poder, inclusive ameaças e intimidações.

No Relatório Mundial sobre a violência da Saúde de 2002 (HUTZ, 2002), o “uso do poder” serve para incluir negligência ou atos de omissão, além de atos violentos, com isso “o uso da força física ou do poder” poderia ter como sentindo uma forma de negligência e todos os tipos de abuso físico, sexual e psicológico, bem como o suicídio e outros de atos abusivos. Alguns estudiosos, como Abramovay (2002), Adorno (2002), Almeida (2010), Gomes (1997), Minayo (2006) e Trassi (2006), defendem a ideia de que a violência é um fenômeno social que atinge governos e populações.

Segundo Abramovay (2002) que devido a amplitude do fenômeno da violência na sociedade, seria impossível afirmar que existem grupos sociais protegidos,

divergente a outros momentos históricos. Embora haja alguns que tenham mais condições de buscar proteção institucional e individual. Isto é, a violência não mais se reduz a determinados categorias sociais, raciais, econômicos e/ou geográficos, ou seja, ricos e pobres, brancos e negros, homens e mulheres estão expostos à possibilidade de cometerem ou sofrerem violências, no entanto, ainda que a violência esteja generalizada, no que diz respeito àqueles que são costumeiramente vítimas dela, é crível afirmar que ela histórica e persistentemente afeta as bases daqueles nichos sociais, ou melhor, os pobres, negros, indígenas e mulheres. Nesses casos, trata-se de violência de classe, de raça e de gênero, respectivamente (CFP, 2017).

Conforme documento do Conselho Federal de Psicologia (CFP), “Relações Raciais: Referências Técnicas para atuação de psicólogas/os” (CFP, 2017), diferentemente do que ocorre quando um homem rico e branco é humilhado, as violências de classe, racial e de gênero afetam não apenas o sujeito em sua singularidade, mas a comunidade a qual ele pertence e representa, logo, quando uma mulher é golpeada pelo machismo, não é apenas ela a pessoa quem sofre, mas os membros da família (filhos, pais, etc.); o mesmo ocorre com os indígenas, os negros e os pobres. No caso de homens pobres e não brancos (negros ou indígenas), eles sofrem os efeitos da opressão por serem pobres e não brancos; concernente às mulheres pobres e não brancas, elas sofrem esses mesmos efeitos, acrescidos do fato de serem mulheres. Assim sendo é preciso considerar essas modalidades de desigualdade (classe, raça e gênero) de forma intercruzada.

A seguir, expliquei de forma sucinta cada uma delas de forma separada apenas como recurso didática, na prática, quando o golpe da opressão afeta a vida do indivíduo, e pelo fato de ser ao mesmo tempo pobre e negro, por exemplo. E, como já mencionado, segundo Gonçalves Filho (2004), violências cometidas pelos grupos sociais historicamente oprimidos devem ser consideradas contra violências, ou seja, reações à violência social historicamente vivida.

a) Desigualdade de classe

A população pobre é historicamente explorada pelos ricos. Abramovay (2002) assinala um aspecto perverso da vulnerabilidade social que é a escassa disponibilidade de recursos materiais ou simbólicos a indivíduos ou grupos excluídos marginalmente da sociedade. A não aquisição a determinados “direitos” (educação, trabalho, saúde, esporte, lazer e cultura) reduz as oportunidades de mobilidade social dos jovens e

adultos pobres, impede-os de aproveitar as possibilidades oferecidas pelo Estado. Portanto ressalta-se que a violência muitas vezes associada à pobreza não é sua consequência direta, mas a forma como as desigualdades sociais e a negação de seus direitos (bens, lazer, esporte, cultura, educação, etc.) operam entre os pobres. O que se pode analisar é que a violência sofrida e praticada por adultos e adolescentes pobres possui um forte vínculo em relação a condição de vulnerabilidade social em que se encontram.

No Brasil, a desigualdade social é existente, sendo citada como uma das principais causas da violência e, dentre as diferentes formas de violência, a criminalidade. Nessa mesma perspectiva, segundo Pinheiro (1983), a desigualdade, a pobreza e a exclusão social (ou inclusão social excludente), resultantes das políticas neoliberais, seriam propulsoras da violência urbana. Para o autor, o alto índice de jovens pobres envolvidos com atos lícitos demonstra a relação entre pobreza e a violência, para ele, a criminalidade torna-se um canal mais rápido de mobilidade social.

Sabemos que são principalmente os negros e indígenas os pobres que têm negado o acesso aos bens sociais citados, portanto a desigualdade de classe está associada à de raça, outros fatores associados a esses que contribuem para o crescimento da violência são o uso abusivo de drogas lícitas (álcool) e ilícitas (drogas), a facilidade de comprar armas, dentre outros.

b) Desigualdade de raça

Para o UNICEF (2017), a face mais trágica das violações de direitos que afetam as crianças e adolescentes no Brasil são os homicídios de adolescentes. Em seus estudos, as vítimas têm cor, classe social e endereço, na maioria são meninos negros, pobres que vivem nas periferias e em áreas metropolitanas das grandes cidades. Logo, o racismo é um fator determinante. Ele cria estereótipos negativos, preconceitos e discriminações que afetam, simbólica e materialmente, a vida subjetiva e social de crianças e adolescentes negros e indígenas, e influencia esse diferencial de taxa de homicídios entre adolescentes.

A questão da desigualdade em relação à população negra mantém-se ao longo dos anos, no Brasil, desde o período da escravidão. Contudo, no campo científico, as teorias sobre o racismo só foram elaboradas a partir do século XIX (CFP, 2017).

Para Munanga (2003), o conceito de raça veio do latim “ratio”, como do italiano “razza”, que por sua vez significa sorte, categoria, espécie. No breve histórico a

definição de raça usado inicialmente na Zoologia e na Botânica buscando classificar as espécies de animais e vegetais. Assim, o naturalista Carl Von Linné, conhecido em português como Lineu (1707-1778), apropriou-se desse conhecimento para classificar as plantas em raças ou classes, classificação essa que atualmente encontra-se desprezada. No entanto, hoje em dia a categoria raça é utilizada socio politicamente para classificar e hierarquizar os seres humanos em superiores ou inferiores. Ela dá lastro para o racismo.

Por razões lógicas e ideológicas, o racismo é uma ideologia essencialista que postula a divisão da humanidade em grandes grupos chamados raças contrastadas que têm características físicas hereditárias comuns, sendo estas últimas suportes das características psicológicas, morais, intelectuais e estéticas e se situam numa escala de valores desiguais. Visto deste ponto de vista, o racismo é uma crença na existência das raças naturalmente hierarquizadas pela relação intrínseca entre o físico e o moral, o físico e o intelecto, o físico e o cultural... Ou seja, a raça no imaginário do racista não é exclusivamente um grupo definido pelos traços físicos. A raça na cabeça dele é um grupo social com traços culturais, linguísticos, religiosos etc. que ele considera naturalmente inferiores ao grupo à qual ele pertence. De outro modo, o racismo é essa tendência que consiste em considerar que as características intelectuais e morais de um dado grupo são consequências diretas de suas características físicas ou biológicas. (MUNANGA, 2003, p. 7-8).

O racismo tem como um de seus principais dispositivos a discriminação racial, a qual se refere a qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência baseada em raça/cor, origem ou etnia. Tem por objetivo ou efeito anular ou restringir os direitos dos grupos raciais tidos como inferiores em qualquer âmbito da vida (BRASIL, 1969).

Segundo CFP (2017), é preciso diferenciar raça de etnia, já que falar de raça e de racismo é um tabu, muitas vezes no Brasil há substituição da palavra raça por etnia, no entanto existem diferenças entre esses conceitos, uma vez que raça refere-se ao fenótipo/ao corpo enquanto etnia diz respeito à construção simbólico-cultural de elementos que ligam os sujeitos em um mesmo grupo, por exemplo, um mito, uma língua, uma religião.

O documento sobre racismo do CFP (2017) estabelece nexos entre racismo, identidade de gênero e sofrimento psíquico, nele há uma citação de Maria Lúcia Silva que contribui para a compreensão desse nexo. Ela afirmou:

O racismo como expressão de violência é um ato de terror, suas ameaças aterradoras provocam perturbações cotidianas no(a) negro(a). A polícia, quando aborda o homem negro – mais suscetível a isso que a mulher negra –, já o coloca sob suspeita pelo simples

fato de ser negro. Quando acorda – isso às vezes nem é consciente –, o(a) negro(a) já se prepara para viver uma luta cotidiana, porque vários assédios raciais irão acontecer ao longo desse dia. Mesmo que se acredite que as ameaças racistas não se cumprirão, isso não faz com que desapareça o pavor de viver a humilhação, pois seu corpo carrega o significado do execrável, que incita e justifica a violência racial. O racismo sobrevive num “vir a ser” interminável. Você dorme e acorda, e ele está presente. (SILVA apud CFP, 2017, p. 12)

A autora menciona que a pessoa negra está exposta a qualquer hora e a qualquer lugar à discriminação racial, além disso sinaliza que há particularidades na forma como homens negros e mulheres negras são golpeados(as) pelo racismo: os homens são mais frequentemente barrados e presos pela polícia. Em outra passagem do documento do CFP (2017) foi ressaltado que as mulheres negras são mais violentadas sexualmente do que as brancas. Nota-se aí particularidades e o entrecruzamento entre o racismo e o sexismo. Por intermédio desses exemplos é possível também compreender as diferentes dimensões presentes do racismo, a saber: dimensão institucional, interpessoal e pessoal.

No primeiro caso, diz respeito ao racismo estar presente em toda e qualquer instituição, independentemente de seus membros serem ou não em suas singularidades racistas, por exemplo, a instituição polícia brasileira é racista e um Centro de Socioeducativo composto basicamente por adolescentes negros e pobres e que seja punitivo em vez de socioeducativo configura-se como serviço, do ponto de vista institucional, racista e classista.

O racismo interpessoal diz respeito à relação racialmente discriminatória estabelecida entre pessoas brancas em detrimento das não brancas (negras e indígenas), por exemplo, entre um policial branco e presos negros. Por sua vez, a intrapessoal volta-se para o sujeito em sua singularidade, para o fato de uma pessoa dimensão branca ser racista e para os efeitos que o sujeito negro e o indígena sofrem do racismo, sendo que, por vezes pela repressão ou persuasão, o racismo pode impulsionar o sujeito negro (e o indígena) a desejar, invejar e projetar um futuro identificatório antagônico em relação à realidade de seu corpo e de sua história étnica e pessoal, pode desejar (como defesa psíquica) não ser negro; mas, por outro lado, e quando compreende conscientemente o que é o racismo, um dos efeitos para o negro será o da resistência política, isso é, terá uma atitude de enfrentar pessoal e publicamente a discriminação racista.

Segundo o CPF (2017), a função do racismo é simultaneamente aviltar (material e simbolicamente) a população não branca e perpetuar situações de privilégios para a população branca, ainda que ela não saiba ou não queira.

c) Desigualdade de gênero

No tocante à discussão de gênero, Margareth Mead, em sua obra etnográfica “Sexo e Temperamento” (2009) realizada em Samoa, colocou em xeque a naturalização das identidades de gênero, tendo em vista que homens e mulheres (a depender de seu grupo étnico) são concebidos e representados socialmente de maneira muito variada. Ela exemplificou tal afirmativa com base na descrição dos comportamentos de homens e mulheres e dos padrões de afetividade apresentados, em 03 (três) grupos culturais: Cultura Arapesh, Cultura Mundugomor e a Cultura Tchambuli.

Assim, a cultura Arapesh possui uma organização social de forma cooperativa, associada a alimentação, onde cultivam a hospitalidade e afetividade. Poderia ser caracterizada como maternal, no que se refere as alianças e hierarquias entre jovens e idosos, suas crianças (entre sete e oito anos) são consideradas com personalidade formada. Os padrões de fecundidade são cruéis para o sexo feminino, o nascimento do filho homem há um significado importante para o povo Arapesh, pois é a alegria e conforto do pai, já a mulher Arapesh no momento do nascimento de seu filho no caso de ser uma menina e na família existir outras filhas, a mesma é abandonada. O infanticídio é algo presente na cultura Arapesh.

Já a cultura do Mundugomor tem como ideal social a poliginia, a gravidez de uma mulher é carregada de hostilidade, e privação sexual, com a rejeição do marido, que pode buscar outra esposa e até abandonar a esposa. Os rituais de iniciação para a menina ocorrem ente os doze ou treze anos, sendo um privilégio para a família (a virgindade tem um valor importante de oferta e troca). A jovem tem sua experiência sexual com um homem mais velho e casado. Na terceira sociedade analisada, os Tchambuli suas personalidades se opõem e se completam idealmente, sendo que os signos de masculino e feminino estão invertidos em relação ao padrão ocidental, sua estrutura é patrilinear. Os jovens entre oito e doze anos, passam pelo cerimonial de escarificação¹, fazendo um desenho e suas costas, as meninas se casam e passam a viver na casa da irmã do pai, que se torna sua sogra.

Usando como análise a obra de Mead (2009) para discutir a questão da desigualdade de gênero, é possível afirmar que os comportamentos do homem e da mulher estão relacionados aos elementos da sociedade (trabalho, educação, religião, etc.) e por sua vez o ser humano seria um produto vinculado a cultura, e que o preconceito e a desigualdade de gênero seria fruto de uma construção social, que

¹ Série de arranhões ou pequenas incisões praticadas sobre uma superfície do corpo.

subjugam a mulher a um situação de fragilidade e inferioridade ao homem. No entanto Mead (2009) defende que ao logo da história, a sociedade vem quebrando alguns paradigmas no que tange o papel da mulher na sociedade.

Nesse sentido, as identidades de gênero são socioculturalmente construídas. Portanto, naturalizar as distinções de gênero significa gerar um padrão eliminador da diversidade de comportamento. O estudo de Mead (2009) enfatiza, portanto, que não há uma relação direta e biológica entre sexo (macho e fêmea) e personalidade (de homem e mulher, por ex.), já que cada sociedade estabelece um sistema simbólico em torno da diferença sexual e elege o que é chamado de afetividade como um campo privilegiado de diferenciação entre os gêneros. A autora afirma, pois, que a cultura constrói o gênero e, por convenção, estabelece quais atividades são consideradas masculinas ou femininas.²

No Brasil, como se sabe, a modelo hegemônica associada à identidade de gênero masculina é ainda aquela clássica apreendida pela cultura machista. O machismo ou o sexismo é uma modalidade de violência efetuada de forma conscientemente ou inconscientemente por homens contra mulheres e a população LBGT*TT (lésbicas, bissexuais, gays, travestis, transgênicos e transexuais) (CFP, 2017). Ele perpetua a associação do homem com a virilidade, o poder, a agressividade, a figura do provedor, em outras palavras: é ele quem manda; a mulher (e a população LBGT*TT) é vista como o avesso disso, isso é, a ela atribui-se o papel da passividade, da fragilidade, da emotividade, da mãe e responsável pelo cuidado da casa. Trata-se de representações hierarquizadas, onde ao homem é concedido uma posição de superioridade em relação à mulher, o que, em última instância, pode redundar no poder do homem para humilhá-la, violentá-la, matá-la, assim como de maneira geral são os homens aqueles que mais matam homens. Vale destacar que coletiva e paulatinamente as mulheres e a população LBGT*TT têm lutado contra o machismo, contra a opressão imposta.

No tocante à violência machista praticada por adolescentes masculinos, Strey (2004) ressaltou:

Para conceitualizar as relações entre agência, gênero, sexualidade, adolescência e violência sexual, é crítico apreciar como os adolescentes agressores do sexo masculino constroem e dão sentido ao seu mundo particular e compreender as maneiras pelas quais eles interpretam suas próprias vidas e o mundo ao seu redor. Para muitos, essa construção se

² Segundo Jesus (2012), o conceito de sexo está ligado ao corpo biológico, isso é, ao aparelho genital e reprodutor, aos hormônios e aos cromossomos XY e XX, são esses elementos que, do ponto de vista biológico, indicam se um sujeito é macho, fêmea ou intersexo. Já o gênero diz respeito aos papéis sexuais atribuídos socialmente às pessoas.

baseará em ter sucesso no trabalho, ter poder, ter dinheiro, ser forte, ou se igual a papai que prega tudo isso (STREY, 2004, p. 25).

Então, Strey (2004) compreende que a violência de gênero inclui as expectativas de que os meninos e os homens sejam dominantes e que usem a força para isso. Esforços complementares de mulheres e homens, então, são essenciais para criar uma “ordem de gênero” que beneficie ambos os grupos identitários.

VIOLÊNCIA CONTRA CRIANÇAS E ADOLESCENTES

Ao se tentar compreender os tipos complexos de violência praticados na sociedade, bem como a violência na vida cotidiana de indivíduos, família e comunidades, faz-se necessário dialogar com diversos campos das ciências, considerando a natureza dos atos violentos, a relação entre agente e vítima, os casos de violência coletiva e a motivação para a violência que muitas vezes não são claras. A violência contra crianças e adolescentes acompanha a história humana, expressando-se distintamente em cada cultura. É essencial compreender que a busca de uma definição sobre o tema, gerou um leque de debate em nossa sociedade, no qual nos dias atuais as crianças e adolescentes se tornaram sujeitos de direito e, portanto, reconhecidos como portadores de cidadania, conquista de direitos que percorreu diversos movimentos e lutas em favor desse grupo etário, no entanto, ainda hoje, como a violência impera, há um número elevado de crianças e adolescentes que não possuem direitos sociais básicos respeitados.

Os dados das Nações Unidas (2017) destacam que existem pelo menos 50 conflitos étnicos ou políticos violentos em andamento no mundo, registrando uma estimativa de 1,5 milhões de mortes de crianças. No Brasil, a violência sucede em uma rede de fatores, que são: socioeconômicos, políticos e culturais, articulados com as condições de vida de grupos sociais e de áreas específicas em que vivem.

Para Minayo (2001) a violência contra criança e adolescente perpassam todo um contexto social e cultural ao longo da história. Sendo um ato de omissão que são praticados pelos pais, parentes e por outras pessoas, e até em instituições, que tem a capacidade de causar vários danos: físico, sexual e psicológico para a vítima. Por outro lado, a violência é percebida pela pesquisadora como uma transgressão no poder e no dever que o adulto tem em relação à criança e adolescente. Na ausência dessa proteção, se pode afirmar que ocorre uma negação do direito que a crianças e adolescentes têm como sujeito de direito.

Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (2015), estima-se que o Brasil possui aproximadamente 60,5 milhões de crianças e adolescentes entre 0 e 19 anos, sendo que 19,3 milhões de crianças e adolescentes (entre zero a 14 anos) vivem em situação de pobreza, ou seja, recebem menos de um salário mínimo. Enquanto 7,4 milhões estão incluídos no critério de extrema pobreza, com renda per capita mensal de R\$ 220,00 ou menos. O Brasil tem desafios a serem enfrentados em defesa das nossas crianças e adolescentes, que incluem os diversos tipos (domésticas, sexual etc.) violência contra crianças e adolescentes, as mortes por homicídios, a pobreza e a questão da escolarização.

Sincronicamente a Organização das Nações Unidas (ONU) (2015), realizou uma pesquisa sobre as condições de vida das crianças no Brasil, apresentando dados preocupantes da situação de nossas crianças e adolescentes, indica que 14,5% dos jovens menores de 14 anos encontram-se em situação de pobreza extrema, ou seja, suas famílias possuem uma renda de até um quarto do salário mínimo per capita. O Brasil encontra-se no ranking do décimo país mais desigual do mundo, afirma o Relatório de Desenvolvimento Humano (RDH) elaborado pelas Nações Unidas (2015).

A agência da ONU (2017), em seu relatório verificou que o Brasil assumiu a sétima colocação de país que mais mata jovens no mundo, com relação os países da América Latina e no Caribe registra-se uma taxa de 59 mortes para cada 100 mil jovens com idade entre 10 e 19 anos. Com isso o Brasil assumiu o quinto lugar dos países com maior taxa de homicídios de crianças e adolescentes. No ano de 2015, registrou-se mais de 82 mil jovens que morreram vítimas de homicídios ou de alguma forma de conflito armado ou violência coletiva.

Quadro 1: Taxa de homicídio por 100 mil jovens na faixa etária de 15-29 anos de idade, na Região Norte entre 2005-2015.

Região Norte	Taxa de homicídio por 100 mil habitantes											Variação %		
	2005	2006	2007	2008	2009	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2005 a 2015	2014 a 2015	2010 a 2015
Acre	34,3	42,7	35,5	36,9	37,2	34,8	33,8	46,2	53,8	49,5	46,2	34,8	-67	32,7
Amapá	69,2	70,2	60,9	73,4	54,9	83,5	59,3	78,1	68,6	74,0	73,7	6,5	-0,4	-11,7
Amazonas	36,4	43,0	42,6	46,5	51,3	59,3	72,9	66,5	59,1	60,1	70,9	94,6	18	19,6
Pará	51,5	55,6	58,4	74,6	77,4	86,4	77,9	79,2	78,3	79,5	84,2	63,5	5,9	-2,5
Rondônia	53,5	55,0	44,4	43,8	47,8	46,4	38,2	46,9	43,2	46,7	53,4	-0,1	14,3	15,2
Roraima	35,4	37,6	37,3	29,3	39,1	38,3	28,1	49,5	54,2	38,3	51,9	46,5	35,4	35,5
Tocantins	22,6	30,7	23,5	30,2	33,1	43,3	38,9	44,1	36,0	45,4	58,6	158,8	29,0	34,9

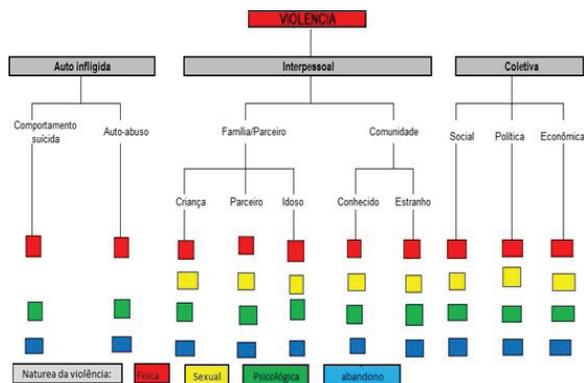
Fonte: Cerqueira, 2017.

Para Trassi³ (2006), a adolescência e a violência no contexto da cultura seriam um binômio em sua dupla fase: o adolescente como autor no cenário da violência (a execução do crime) e como vítima (a tortura, a humilhação, a perda de vida). Em seus escritos, a autora afirma que existe uma vulnerabilidade de todos os setores, que se intensifica na vida dos adolescentes, e que há uma representação social falsa de que o adolescente é responsável pelo crescimento dos índices de criminalidade no Brasil, afirmando:

Esta ideia equivocada pode ser desconstruída com os dados que situam a prática de delitos dos adolescentes no contexto mais geral da criminalidade, a proporcionalidade dos adolescentes envolvidos com crime em relação à população de adultos, e os dados relativos ao tipo de crime no qual está envolvido (TRASSI, 2006, p. 15).

Segundo a OMS (2015), existem três tipos de violência: a auto infligida, a coletiva e interpessoal. A violência contra criança e adolescente está inserida no contexto da violência interpessoal, quando se trata de violência familiar e a conjugal; no caso de crianças e adolescentes institucionalizados, pobres, negros/indígenas, meninas e adolescentes LGBTTT (lésbicas, gays, bissexuais, transexuais, transgênicas etc.) trata-se de violência social, sendo que, a depender do efeito que essa violência social venha a imprimir na criança/adolescente, ela própria (a criança/adolescente) pode, por vezes, se auto punir, se violentar. Como se sabe, há casos, por exemplo, de adolescentes que foram sexualmente violentadas que se suicidaram.

Figura 1: Tipologia da violência - OMS.



Fonte: Krug, 2002.

³ A pesquisa da autora tem como recorte temporal um período entre os anos de 1960 a 2005 tendo como lócus espacial a cidade de São Paulo.

A violência é perceptível em contextos sociais, que por sua vez pode ser definida por meio de relações desiguais de poder, da cultura do machismo, do patriarcado e da inferioridade atribuída a estes sujeitos. Desse modo, torna-se imprescindível analisar a criança e adolescente vítima de violência, imersos no contexto da sociabilidade capitalista, racista e machista transitando todo o processo de transformações na organização familiar em todos os aspectos inerentes à vida em sociedade, como a cultura e a religião.

O Estatuto da Criança e do Adolescente (1990) nos ajuda na definição da violência contra criança e adolescente em seu artigo 5º: “Nenhuma criança ou adolescente será objeto de qualquer forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão punido na forma da lei qualquer atentado, por ação ou omissão aos seus direitos fundamentais”.

Contudo, percebe-se que há ocorrências e situações de violação grave a esses direitos, a violência praticada contra crianças e adolescentes é tarjada por uma relação na qual não há respeito, e por sua vez não são considerados como sujeitos em desenvolvimento e que possuem direitos de cidadãos. Compreender o evento da violência contra a criança e adolescente que implica em investigar algumas questões sociais em sua totalidade, excluindo análises reducionistas e até a sua naturalização da realidade que transcorrer diante das desigualdades sociais e negação de direitos. A violência praticada por adolescente tem, gradativamente, se transformado em um grande complicador para a sociedade, particularmente nas áreas urbanas, acompanhando uma tendência mundial de crescimento deste fenômeno.

Ao tratar da questão da violência institucional no contexto do sistema socioeducativo, é necessário verificar algumas peculiaridades que dificultam a sua prevenção e enfrentamento. A violência contra adolescentes autores de atos infracionais não se limita à violência física praticada por policiais, no momento da apreensão em flagrantes desses sujeitos pelos seus atos infracionais, ou por educadores ou agentes que atuam nas instituições de internações. Além da gravidade dessa violência, temos também a violência estrutural (ela equivale à violência coletiva que anteriormente foi mencionada) inerente à falta de política pública adequada, o que redundava em superlotação crônica nos centros socioeducativos, na falta de pessoal e na manutenção negligente das unidades, nos conflitos que há nas unidades entre os internos, nas rebeliões, fugas e motins etc.

Nesse contexto, busquei analisar alguns dados sobre a violência na instituição socioeducativa no Estado, uma realidade em muitas instituições socioeducativas do Brasil.

Segundo Costa (2006), atualmente contamos com um sistema que, além de tirar dos adolescentes sua liberdade, acaba suprimindo outros direitos como: o respeito, a dignidade, a privacidade, a identidade e a integridade física, psicológica e moral.

O cenário de violência na unidade socioeducativa em Roraima tornou-se mais generalizado após as rebeliões ocorridas de outubro de 2016 a janeiro de 2017 na Penitenciária Agrícola de Monte Cristo (CRUZ, 2017), nesse período os adolescentes internos viviam, pois, em um contexto de forte temor e tensão.

Desse modo, os resultados da pesquisa mostraram que esses adolescentes apresentam uma trajetória de vida marcada por violência, pobreza, fracasso escolar, inclusão social marginal e pela busca de reconhecimento, de amor e respeito nos laços afetivos que reconstrói na trajetória de sua vida criminal, e que o atual CSE/RR se estrutura a partir da lógica da punição, tal como a maior parte das instituições socioeducativas do Brasil.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, Arminda; KNOBEL, Maurício. **Adolescência normal**: um enfoque psicanalítico. Porto Alegre: Artes Médicas. 1989.

ABRAMOVAY, Miriam. **Juventude, violência e vulnerabilidade social na América Latina**: desafios para políticas públicas. Brasília: UNESCO, BID, 2002.

ADORNO, Sergio. Exclusão socioeconômica e violência urbana. **Sociologias**, Porto Alegre, v. 4, n. 8, jul./dez. 2002.

_____. A experiência precoce da punição. In: MARTINS, José. **O massacre dos inocentes no Brasil**: a criança sem infância do Brasil. 2. ed. São Paulo: Hucitec, 1993. p. 181-208.

_____. A socialização na delinquência: reincidentes penitenciários em São Paulo. **Cadernos CERU**, n. 3, série 2, p. 113-147, 1991.

ALMEIDA, Maria da Graça (Org.). **A violência na sociedade contemporânea**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2010.

ARIÈS, Philippe. **História Social da Criança e da Família**. Tradução Dora Flaksman. 2. ed. Rio de Janeiro: LTC, 1981.

ASSIS, Simone. **Traçando caminhos numa sociedade violenta: a vida de jovens infratores e seus irmãos não infratores.** Rio de Janeiro: FIOCRUZ-CLAVES; Brasília: DCA/SEDH/ MJ, 1999.

_____. Crianças e adolescentes violentados: presente e perspectivas para o futuro. **Cad, Saúde Pública**, n. 10, supl 1, p. 126-34, 1994.

BENGHOZI, P.; FERES CARNEIRO, T. Adolescência, violência e agressividade: diferenciando vínculo de relação. In: CARNEIRO, T. Feres (Org.). **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas.** Rio de Janeiro: Editora PUC-Rio / Edições Loyola, 2003. p. 47-56.

_____. **Adolescence et sexualité: liens et maillage-réseau.** Paris: L'Harmattan, 2010.

_____. Familiar and conjugal resilience in a psychoanalytic perspective of the psychological bonds. **Psicol. Clin.**, v. 17, n. 2, p.101-109, 2005. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/S0103-56652005000200008>>.

BOCK, Ana Mercês. A adolescência como construção social: estudo sobre livros destinados a pais e educadores Adolescência como uma construção social. **Revista da ABRAPEE**, São Paulo, v. 11, n. 1, jan./jun. 2007.

_____. A perspectiva sócio-histórica de Leontiev e a crítica à naturalização da formação do ser humano: a adolescência em questão. **Cadernos CEDES**, Campinas, v. 24, n. 62, abr. 2004. Disponível em: < <http://www.bvs-psi.org.br/>>. Acesso em: 23 abr. 2005.

BRASIL. **Constituição Política do Império do Brasil.** 1824.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 1988.

_____. **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Lei Federal 8.069 de 13 de julho de 1990.

_____. **Política Nacional de Assistência Social (PNAS)**, Brasília: Ministério do Desenvolvimento Social e Combate à Pobreza, 2004.

_____. **Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE).** Brasília: SEDH; CONANDA, 2006.

_____. **Levantamento Anual dos/as adolescentes em Conflitos com a Lei.** Brasília: SDH, 2013.

_____. **Mapa do encarceramento: os jovens do Brasil.** Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República e Secretaria Nacional de Juventude, 2015.

_____. **Levantamento Anual SINASE 2014**. Brasília: MDH/SNDCA, 2017.

CARNEIRO, Terezinha Féres (Org.). **Família e casal: arranjos e demandas contemporâneas**. São Paulo: Editora PUC/Rio- Loyola, 2003.

CAVALLIERI, Alyrio (Org.). **Falhas do Estatuto da Criança e do Adolescente**. Rio de Janeiro: ed. Forense, 1997.

_____. **Direito do menor**, Rio de Janeiro, Freitas Bastos, 1978.

CECCHETTO, Fátima Regina. **Violência e estilos de masculinidade**. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2004.

CERQUEIRA, Daniel (Org.). **Atlas da Violência 2017 Ipea e FBSP**. Rio de Janeiro: IPEA- Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2017. Disponível em: <<http://ipea.gov.br/atlasviolencia>>.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Direitos Humanos: um retrato das unidades de internação de adolescentes em conflito com a lei**. Brasília-DF: Conselho Federal de Psicologia, 2006.

_____. **Relações raciais: referências técnicas para atuação de psicólogas/os**. Brasília: CFP, 2017.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. **Panorama Nacional**. A execução das medidas socioeducativas de internação Programa Justiça ao Jovem. Brasília, 2012.

CONSELHO NACIONAL DO MINISTÉRIO PÚBLICO. Relatório da Infância e Juventude. Resolução nº 67/2011: um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Brasília, 2013.

COSTA, A. C. G. **Os regimes de atendimento no Estatuto da Criança e do Adolescente: perspectivas e desafios**. Brasília/DF: SEDH, 2006.

CRUZ, Carolina. **Editoria de polícia**: Folha de Boa Vista-RR, novembro, 2017.

CUSTÓDIO, André Viana. **Direito da criança e do adolescente**. Criciúma: UNESC, 2009.

DIGIÁCOMO, Murilo José; DIGIÁCOMO, Ildeara de Amorim. **Estatuto da Criança e Adolescente: anotado e interpretado**. Curitiba, SEDS, 2013.

DINIZ, Maria Helena. **Dicionário Jurídico**. São Paulo: Saraiva, 1998.

ERIKSON, Erik. **Identidade, juventude e crise**. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.

_____. **Sociedad y adolescencia**. Buenos Aires: Ed. Tucumán, 2004

GARRITANO, Eliana Julia; SADALA, Glória. O adolescente e a cultura do corpo na contemporaneidade. **Revista Inter-Ação**, Goiânia, v. 34, n. 2, p. 485-512, 2009.

GOMES, R. A violência social em questão: referenciais para um debate em saúde pública. **Rev. Latino em Enfermagem**, Ribeirão Preto, v. 5, n. 2, p. 93-100, abril 1997.

GONÇALVES, José Moura. A invisibilidade pública. In: COSTA, Fernando Braga. **Homens invisíveis: relatos de uma humilhação social**. São Paulo: Globo, 2004.

HANDELMANN, Heinrich. **História do Brasil**. Tomo I. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1931.

HEILBORN, Maria; AQUINO, Estela; KANAUTH, Daniela; BOZON, Michel. **O aprendizado da sexualidade: reprodução e trajetórias sócias de jovens brasileiros**. Rio de Janeiro: Garamond; FIOCRUZ, 2006.

HUTZ, Claudio Simon. **Situações de risco e vulnerabilidade na infância e adolescência: Aspectos Teóricos e Estratégias de Intervenção**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2002.

KRUG, Etienne. G. (Org.). **Relatório mundial sobre violência e saúde**. Geneva: OMS, 2002.

LEPRE, Rita Melissa. **Educação moral e construção da autonomia**. Disponível em: <www.psicopedagogia.com.br>. Publicado em: 11 fev. 2006.

LEVISKY, David Léo (Org.). **Adolescência: pelos caminhos da violência - psicanálise na prática social**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 1998.

_____. (Org.). **Adolescência e violência: consequência da realidade brasileira**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2000.

LIBERATI, Wilson Donizeti. **Adolescente e ato infracional: medida socioeducativa e pena?** São Paulo: Juarez de Oliveira, 2002.

_____. **Processo Penal Juvenil: a garantia da legalidade na execução de medida socioeducativa**. São Paulo: Malheiros, 2006.

LIMA, I; ALVES, V. Retratos de exclusão social: a família e o adolescente em conflito com a lei na periferia de Salvador. In: PETRINI; CAVALCANTI (Orgs). **Família, sociedade e subjetividade: uma perspectiva multidisciplinar**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

- MEAD, Margareth. **Sexo temperamento**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2009.
- MINAYO, Maria Cecília. **O Desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 12. ed. São Paulo: Hucitec, 2010.
- _____. **Violência e saúde**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006.
- _____. Violência contra crianças e adolescentes: questão social, questão de saúde. **Rev. bras. saúde matern. Infant.** Recife, p. 91-102, maio/ago. 2001.
- MINAYO, Maria; ASSIS, Simone (Org.). **Fala, galera: juventude, violência e cidadania**. Rio de Janeiro: Garamond, 1999.
- MUNANGA, Kabengele. Uma abordagem conceitual das noções de raça, racismo, identidade e etnia. In: **SEMINÁRIO NACIONAL RELAÇÕES RACIAIS E EDUCAÇÃO**. Rio de Janeiro: PENESB, 2003.
- MUNIZ, Sodrê. **Sociedade, mídia e violência**. Porto Alegre: Editora Sulina-Edipucrs, 2006.
- OLIVEN, Ruben. **Violência e cultura no Brasil**. Rio de Janeiro: Centro Edelstein de Pesquisa Social, 2010.
- ONU. ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. **relatório sobre os objetivos de desenvolvimento do milênio 2015**. New York: UNICEF, 2015.
- OPAS. ORGANIZAÇÃO PAN-AMERICANA DA SAÚDE. **Saúde e sexualidade de adolescentes: construindo equidade no SUS**. Brasília, DF: MS, 2017.
- PINHEIRO, Paulo Sérgio. **Crime, violência e poder**. São Paulo: Brasiliense, 1983.
- _____. Violência, crime e sistemas policiais em países de nova democracia. **Tempo Social**, São Paulo, v. 9, n. 1, 1997.
- SILVA, M. L. O preconceito racial humilha, a humilhação faz sofrer I: reflexões sobre a construção psíquica do sujeito negro. CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA (Org.). **Psicologia e Direitos Humanos: subjetividade e exclusão**. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2004. p. 217-222.
- SIQUEIRA, Liborni. **Sociologia do Direito do Menor**. Rio de Janeiro: Editora Âmbito Cultural, 1979.
- SODRÉ, Muniz. **Sociedade, mídia e violência**. Porto Alegre: Sulina Edipucrs, 2006.
- SOUZA, José. **A invisibilidade da desigualdade brasileira**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2006.

SOUZA, Neusa Santos. **Tornar-se negro: as vicissitudes da identidade do negro brasileiro em ascensão social**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.

STREY, Marlene. Violência de gênero: uma questão complexa e interminável. In: STREY, Marlene. AZAMBUJA, Mariana; JAEGER, Fernanda (Org.). **Violência, gênero e políticas públicas**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2004. p.13-45.

TEJADAS, Silva. **Juventude e ato infracional**: as múltiplas determinações da reincidência. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007.

TRASSI, Maria de Lourdes. **Liberdade Assistida**: Uma polêmica em aberto. São Paulo: Instituto de Estudos Especiais da PUC/SP, 1994. (Série Defesa dos Direitos da Criança e do Adolescente).

_____. **Adolescência-violência**: desperdício de vidas. São Paulo: Cortez, 2006.

TRINDADE, Jorge. **Delinquência juvenil**: uma abordagem transdisciplinar. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 1993.

WASELFISZ, Jacobo. **Mapa da Violência**: os jovens do Brasil. Rio de Janeiro: Garamond, 1998.

_____. **Mapa da Violência**: os jovens do Brasil (2014). Brasília: Secretaria Geral da Presidência da República, 2014.

MULHERES E ENFRENTAMENTO DO DIAGNÓSTICO HIV POSITIVO NA CIDADE FRONTEIRIÇA DE PACARAIMA-RORAIMA¹

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta algumas discussões sobre as vivências de enfrentamento da infecção pelo vírus HIV em mulheres residentes na cidade de Pacaraima, estado de Roraima. Vale ressaltar que as informações discutidas neste artigo são um recorte da dissertação de mestrado intitulada: *Mulheres vivendo com HIV/aids: redes de apoio e enfrentamento do estigma na cidade fronteira de Pacaraima-Roraima*, defendida em fevereiro de 2018. As interlocutoras da pesquisa foram duas mulheres residentes na cidade de Pacaraima.

O texto está dividido em três partes. Na primeira parte, apresentamos algumas reflexões sobre o processo histórico da feminização da aids no Brasil e os aspectos iniciais da epidemia nas mulheres. Na segunda parte, apresentaremos alguns relatos sobre as vivências pós-diagnóstico das interlocutoras do estudo e na terceira mostramos como o estigma de ser mulher vivendo com HIV aparece e dificulta o acesso aos direitos fundamentais.

Ao longo de quase 35 anos desde as primeiras pessoas diagnosticadas, a Síndrome da Imunodeficiência Adquirida (aids)² tornou-se um sério problema de saúde pública mundial. Em 2017, estimativas apontavam que 36,7 milhões de pessoas viviam com HIV/aids no mundo e desse quantitativo, 1,8 milhões estão na América Latina (UNAIDS, 2017).

De acordo com dados do boletim epidemiológico de 2017, aproximadamente 880 mil pessoas estão vivendo com HIV/aids no Brasil (BRASIL, 2017) O boletim

¹ A realização da pesquisa foi possibilitada pelo apoio da CAPES, por meio do Programa de Bolsa Demanda Social, no período de 2016 a 2018.

* Mestre em Sociedade e Fronteiras/UFRR, especialista em Saúde Coletiva com ênfase em Saúde Sexual e Reprodutiva, professora substituta no curso de Psicologia da Universidade Federal de Roraima. E-mail: luannarios@hotmail.com

** Professora Dra. do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima. E-mail: francerodrigues@yahoo.com.br

² No ano de 2017 os documentos oficiais do Ministério da Saúde passaram a utilizar a palavra aids com todas as letras minúsculas, atribuindo-lhe a função de substantivo comum.

também ressalta que o país tem registrado, em média 40 mil casos de novas infecções por ano, nos últimos 5 anos. Destas, infere-se que 589 mil (aproximadamente 65%) tenham conhecimento de sua situação sorológica e, entre essas, 355 mil pessoas estão em tratamento com os antirretrovirais. Das pessoas em adesão medicamentosa, afirma-se que 293 mil possuem a carga viral indetectável³ (UNAIDS, 2016).

No Brasil, a aids se apresenta como um problema complexo de saúde pública, com notificações expressivas de novas infecções nas regiões do país. O assunto tem se tornado frequente nos jornais de grande circulação nacional, sobretudo pelas atuais configurações que o problema vem mostrando, com crescimento nas infecções, nos últimos dez anos, entre jovens e mulheres, principalmente nas regiões Norte e Nordeste (BRASIL, 2015).

No estado de Roraima, conforme dados do Sistema Nacional de Agravos de Notificação (SINAN), nos anos de 2015, 2016 e 2017, um total de 1019 pessoas foram diagnosticadas reagentes para o HIV. Destas, 271 são mulheres de 18 a 60 anos, configurando mais de 25% (aproximadamente) do total de diagnosticados (SINAN, 2017).

Além dos dados apresentados sobre o total de casos no Estado de Roraima, cabe citar aqui o número de casos notificados no município de Pacaraima, que no ano de 2017 totalizou 10 indivíduos reagentes. Contudo, a partir do que se apresenta, é possível perceber que o número de novas notificações na cidade de Pacaraima é pequeno, comparado à capital Boa Vista, que totalizou no ano de 2017, 813 pessoas diagnosticadas na cidade. No entanto, isso não significa dizer que o HIV tenha desaparecido dos novos boletins epidemiológicos, mas sim que poucas pessoas têm procurado a testagem em Pacaraima, ou que as pessoas estejam realizando testagens na cidade de Boa Vista.

Nesse contexto, o estudo apresentado a seguir aponta algumas experiências e vivências de diagnóstico e adesão ao tratamento por mulheres que residem em Pacaraima. A pesquisa buscou, principalmente, conhecer como as mulheres se percebem nas suas especificidades e em seus modos de vida, vivenciando o diagnóstico do HIV/aids e como experienciam os aspectos da adesão, considerando as particularidades de uma cidade fronteira, distante da capital do Estado.

³ Ocorre quando o número de cópias do vírus HIV no organismo se torna baixo e pode não aparecer nos exames laboratoriais, reduzindo também seu potencial de infecção/transmissão.

AIDS E MULHERES: REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO HISTÓRICO DE FEMINIZAÇÃO DA EPIDEMIA NO BRASIL

Durante os primeiros anos da epidemia de aids no mundo (de 1981 até meados de 1985), considerou-se apenas as pessoas que, de alguma forma, pertenciam aos chamados “grupos de risco” (“5Hs” - homossexuais, hemofílicos, hookers – prostitutas em inglês, haitianos e usuários de substâncias injetáveis-heroinômanos) estavam propensas a serem infectadas com o vírus HIV. As mulheres (que não eram profissionais do sexo) foram desconsideradas nas discussões sobre a epidemia e no enfrentamento (BASTOS, 2006).

A seguir serão apresentadas algumas reflexões sobre o aumento da incidência de HIV em mulheres, desde os anos de 1985-1986, quando a transmissão heterossexual começou a apresentar notificações expressivas, e as configurações inicialmente postas da epidemia começaram a mudar na sociedade brasileira.

A partir do ano de 1985 constatou-se, pelos boletins epidemiológicos, que a aids estava longe de ser uma doença apenas de “prostitutas e mulheres promíscuas” mas, se configurando como um problema de todas as pessoas com maiores agravos às mulheres com pouco ou nenhum acesso às informações e serviços de saúde. Nesse período, as interrogações sobre as novas configurações da epidemia se intensificavam, interessava saber quais fatores estavam contribuindo para o aumento do risco de infecção e agravamento da doença entre a população feminina (BRASIL, 2007).

Desde meados dos anos 1990, o aumento do número de casos na população feminina tem sido um fenômeno mundial, mas em nenhum outro país foi tão rápido quanto no Brasil (BASTOS, 2001; GALVÃO; PARKER, 1996).

O estado de São Paulo, inicialmente figurando as maiores notificações entre usuários de drogas intravenosas, durante o ano de 1991, passou a apresentar dados crescentes de novas infecções por transmissão heterossexual, a qual estava se tornando a principal via de transmissão entre mulheres (BARBOSA; VILLELA, 1996; REIS; XAVIER, 2003).

A crença de que mulheres em relacionamentos estáveis e monogâmicos seriam imunes ao HIV é apontada como um dos fatores de agravamento para a feminização da epidemia na época. Determinaram a infecção a certos grupos, estigmatizando ainda mais populações socialmente já excluídas, desconsiderando o risco que todas as pessoas poderiam se infectar pelo vírus (BARBOSA; VILLELA, 1996; REIS; XAVIER, 2003).

Nesse contexto, contrariando todas as afirmativas e projeções epidemiológicas, na década de 1990 quase a metade das mulheres com HIV/aids tinham parceiros fixos e únicos. As donas-de-casa apareceram como as mais atingidas nesse período da epidemia.

Mesmo com essas notificações crescentes em mulheres, a aids continuou sendo relacionada à prática homossexual masculina. Apontada pelos meios de comunicação como a “praga gay” reforçou a ideia de que tal doença tenha surgido como um castigo divino e com isso, apenas pessoas pecadoras e com hábitos sexuais desviantes dos socialmente aceitos estavam propensas à aids.

Analisando os casos de aids no país, desde 1985, atentando ao grau de escolaridade das pessoas notificadas, aponta-se uma tendência de menos casos em mulheres com nível superior enquanto o aumento é observado em mulheres com menores índices de escolaridade, com muitos casos de analfabetismo, evidenciando as classes sociais de menor poder aquisitivo e difícil acesso aos serviços e informações como as mais vulneráveis à infecção (BARBOSA; VILLELA, 1996; BRITO; CASTILHO; SZWARCOWALD, 2000).

No ano de 1990, órgãos responsáveis pelo controle de informações sobre a aids começaram a reconhecer as mudanças no perfil da epidemia. Alguns fatores são elencados como facilitadores da infecção pelo HIV em mulheres, dentre eles, a crença que mulheres estavam imunes, protegidas pelo matrimônio; e as relações dos serviços de saúde com o corpo feminino, no qual o percebem, maioria das vezes, a partir da sua função reprodutiva, vista como prioridade, invisibilizando outras áreas.

Aponta-se neste contexto que a infecção pelo HIV em mulheres cisgêneras é facilitada pelo aspecto biológico. A superfície da mucosa vaginal exposta ao sêmen é extensa e frágil, podendo apresentar microfissuras durante a realização de ato sexual com penetração. Além disso, o sêmen possui uma concentração maior de HIV do que o líquido vaginal e durante a ejaculação amplia o contato (BASTOS, 2001; GOLDSTEIN, 1996).

A transmissão heterossexual figura como a principal via de transmissão na atualidade, porém mesmo diante desse quadro, ainda se associa popularmente a aids à masculinidade, afirmativa que se confirma quando observamos as campanhas de prevenção, que apresentam estratégias voltadas para homens, cercando, em muitos casos, as vivências das mulheres em silêncio.

Frente a isso, afirma-se que as questões que envolvem HIV/aids e mulheres vêm recebendo importância pouco significativa quando, principalmente após os anos 2000 houve relativa estabilização nas notificações de novos casos. Atualmente

as mulheres não constituem um grupo populacional chave no controle de infecções, mesmo com crescimento nas taxas de detecção entre gestantes (BARBOSA; VILLELA, 2017).

Resumidamente, o processo de feminização da aids foi evidenciado com o aumento no número de mulheres donas-de-casa e em relacionamentos monogâmicos, visto que, anteriormente a esse período não se falava em feminização quando as diagnosticadas eram, em números expressivos, profissionais do sexo. Tal constatação nos faz refletir sobre os aspectos morais da epidemia que a perpassam até hoje, trinta e cinco anos mais tarde.

Nesse âmbito, mesmo que as mulheres não sejam consideradas populações-chaves⁴ para o enfrentamento atualmente, algumas estratégias de enfrentamento foram preconizadas no Brasil, publicadas em 2007, tentando compreender as principais vulnerabilidades das mulheres diagnosticadas e atuar de acordo com o contexto visando a prevenção e o aumento da sobrevivência das mulheres vivendo com HIV/aids.

O principal desafio social e programático a ser considerado é traduzir as soluções para a superação dos diferentes contextos de vulnerabilidade das mulheres ao HIV/aids em ações concretas, que assegurem o acesso aos métodos de prevenção disponíveis e, no caso de exposição a um determinado agravo, tenham a garantia de assistência de qualidade.

Nesse caso, outro aspecto fundamental a ser considerado na análise tanto da vulnerabilidade individual quanto da social são as relações desiguais de gênero, isto é, as relações de poder existente entre homens e mulheres. Considerando as diferenças entre os papéis sociais desempenhados por homens e mulheres, no seu acesso aos recursos produtivos e na sua autonomia para tomar decisões.

Historicamente, essas diferenças se expressam de forma desfavorável às mulheres, transformando-se em desigualdades que as prejudicam fortemente, por exemplo, no acesso ao emprego, à educação, à moradia e à renda. Essas desigualdades também delineiam diferentes formas e níveis de discriminação quanto ao exercício da sexualidade feminina. Com efeito, o poder diferenciado entre mulheres e homens também amplia a vulnerabilidade das mulheres, pois relega a sexualidade feminina ao silêncio, sobretudo, no que diz respeito aos cuidados com o corpo e com a saúde sexual; e ainda pela violência física e sexual.

⁴ De acordo com o Ministério da Saúde as populações-chave são assim denominadas por concentrarem níveis epidemiológicos expressivos dentro a população geral. São as seguintes atualmente: homens gays e outros homens que fazem sexo com homens; pessoas usuárias de drogas, principalmente o crack; profissionais do sexo; pessoas privadas de liberdade e pessoas trans (BRASIL, 2017).

***SOBRE GRITOS E SILENCIAMENTOS: VIVÊNCIAS PÓS-DIAGNÓSTICO DE MULHERES
VIVENDO COM HIV EM PACARAIMA-RORAIMA***

Neste tópico, apresentamos as vivências das interlocutoras do estudo, principalmente as que se referem ao processo de recebimento do diagnóstico e a representação desse período para elas, além de pensamentos e sentimentos que suscitam inquietações sobre as formas de enfrentamento do diagnóstico e o compartilhamento, se é oportuno, com quem, onde e quando compartilhar.

Abordamos também as relações interpessoais, que interferem diretamente, sejam de forma positiva ou negativa em suas vidas. Além disso, evidencio as relações de poder, subordinação e resistências veladas ou explícitas que perpassam as narrativas das participantes.

Na última parte deste tópico apresentamos as estratégias de enfrentamento do estigma e suas implicações na vida dessas mulheres.

Dando início às reflexões, evidenciamos os depoimentos de uma participante, um que aponta sentimentos que remetem a “grito”, descontentamento com a situação vivenciada e outro que remete aspectos de silenciamento, de invisibilização: “Eu **não quero mais** isso, pra mim já chega [...]. Meu marido **não deixa**, ele não deixou” (CASTANHEIRA)⁵.

No âmbito da aids, as mulheres têm representado um lugar de destaque nos recentes panoramas da infecção pelo HIV, pelo aumento da infecção heterossexual e conseqüentemente, o aumento das estatísticas de HIV positivo nas mesmas. Frente a isso, é necessário pensar em possibilidades de conhecimento da complexidade do diagnóstico positivo que abrange diversas facetas e como lidar com tal problema na atualidade.

A aids para as mulheres pode representar uma tríplice ameaça, pois, uma vez infectada com o vírus HIV ela poderá, caso queira engravidar e não faça acompanhamento médico, infectar seu bebê, e este vir a desenvolver a doença. Outra peculiaridade das mulheres é que muitas delas são responsáveis pela saúde das outras pessoas, em casa, por exemplo, com o companheiro, com os filhos ou com os outros familiares, assim o diagnóstico de HIV positivo pode acarretar uma carga maior quando se trata da sua própria saúde (REIS; XAVIER, 2003).

Com o HIV, as mulheres muitas vezes, são diagnosticadas tardiamente, outra situação é que, geralmente essas mulheres com o diagnóstico positivo escondem de seus pares e familiares sua condição sorológica por negação do resultado e esquiva da situação (CHECHIN; SELLI, 2005).

⁵ As participantes deste estudo serão chamadas com nomes de árvores brasileiras.

O impacto do diagnóstico, maioria das vezes, é vivenciado com sentimentos confusos, de pesar, tristeza, inseguranças e dúvidas, de acordo com as narrativas das interlocutoras, o pós-diagnóstico foi marcado por esses sentimentos:

[...] fiquei assim, **aquela coisa me chocou, até eu chorei esse dia**, aí a doutora perguntou de mim se eu gostaria de fazer o exame e eu disse: posso, não vou negar, por saber que ele tá com esse negócio, quem sabe ele já passou pra mim. Aí eu fiz e deu em mim também (CASTANHEIRA).

[...] primeiro a gente fica meio assim né, triste, sei lá, mas depois a gente vai levando. Eu era muito de balada sabe, eu não soube quem me infectou, por alto assim a gente sabe né, aí eu fiquei meio assim né, eu não sabia, naquele tempo lá, eu nem procurei saber, eu fui querer saber só depois (SERINGUEIRA).

Após o recebimento do resultado do teste e o aconselhamento realizado pelo profissional de saúde, os sentimentos que perpassam a condição de ser alguém que, no imaginário popular tem aids, uma doença incurável e que levará à morte, além da carga de discriminação frequentemente relacionada aos aspectos da sorologia impõe confusão psíquica e aspectos de desespero, com dificuldades em lidar com a vida a partir do impacto da notícia.

Conforme o relato de Seringueira (29 anos), a negação do diagnóstico foi a maneira que ela encontrou inicialmente de lidar com a presença do HIV em sua vida:

[...] eles explicaram bem o que era que eu tinha e o que eu precisava fazer, minha irmã continuou comigo. Aí vim e mandaram eu ir no Coronel Mota mas eu não fui, **eu não quis ir**, aí passou um tempo, **tipo fingi que esqueci** e fiquei vivendo nos bares por aí, aí depois voltei pra casa [...].

Com base nas narrativas das participantes posso afirmar que muitas são as formas de reação ao diagnóstico reagente para o HIV. Algumas mulheres podem reagir de forma quase indiferente, mas a maioria vivencia um impacto e uma confusão psíquica, muitas vezes caracterizada por longos períodos de retração social, negação e enfrentamento do estigma (GALVÃO; PAIVA, 2011).

Ainda para Seringueira (29 anos) o impacto do diagnóstico causou-lhe confusão e comportamentos de autodestruição, com descuidos na alimentação e uso abusivo de álcool:

O que muda mais assim é nosso físico, nosso psicológico também, eu emagreci bastante até eu me descuidei mesmo, fiquei bebendo cachaça por aí na rua, aí fiquei assim esse tempo na rua, uns tempos aí. Agora eu voltei, antes eu ficava na rua, em festa, em bar mesmo. De dois anos pra cá que eu comecei a melhorar, porque tu não me viu antes, eu

tava muito magra, eu tava bem mesmo, desnutrida mesmo, ressecada mesmo. Eu acho que eu tava magra não era nem pelo vírus, era mais por estar sem comer mesmo, com cachaça desgasta. Acho que eu fiquei meio zonha, sei lá.

Os sentimentos mais comuns em mulheres recém-diagnosticadas referem-se à perplexidade, medo da morte, incertezas, temores, estresse e depressão, entre outros sentimentos que perpassam o início da vida dessas pessoas após o conhecimento de sua sorologia positiva (FALBO et al., 2014; FERRAZ; GUIMARÃES, 2002; GALVÃO; PAIVA, 2011).

Ainda sobre o início da descoberta da soropositividade em mulheres, retomo a necessidade de ocultação da infecção. Tais mulheres por não expressarem sinais físicos da doença manipulam a informação sobre seu diagnóstico, decidindo a respeito de quem, quando e por que contar ou não contar sua condição sorológica e o quadro de saúde como um todo.

A partir desse silêncio, podem produzir grandes sofrimentos para elas mesmas, pois tal aspecto se relaciona diretamente com a moralidade/imoralidade atribuídas ao HIV/aids pelo social. O silêncio dessas mulheres é reforçado pelas crenças relativas à aids, tais como “doença imoral”, “castigo divino”, entre outras, fazendo com que elas mantenham-se em silêncio por medo da discriminação, do preconceito e da estigmatização (CHECHIN; SELLI, 2005; FALBO et al., 2014; GALVÃO; PAIVA, 2011).

Conforme apontam Silva e Vargens (2009) a percepção que as mulheres têm da infecção do HIV demonstra que algumas delas, em relacionamentos estáveis, não se consideram em risco de infecção o qual atribuem às “mulheres da vida” (remete-se àquelas que têm vários parceiros sexuais) e a comportamentos sexuais “errôneos” (que diferem da monogamia).

Nisso, outras mulheres afirmam perceberem o risco que correm por serem mulheres e mais vulneráveis, tanto em aspectos biológicos quanto sociais, mas, quando se referem à prevenção, o uso do preservativo ainda é permeado de polêmicas visto que se trata de uma negociação com o parceiro o que geralmente é um desafio para essas mulheres, envolvendo medos, inseguranças, vergonhas e até mesmo, violências.

Assim, posso afirmar que existe uma relação desigual de poder na negociação de práticas sexuais nas quais ao homem é reservado o poder de decidir sobre as escolhas sexuais da mulher na relação, por exemplo, a requisição do preservativo enquanto método de prevenção pode levantar discussões conjugais sobre a infidelidade da mulher ou a desconfiança no parceiro.

Ainda sobre preservativos, aponto que quando se fala no uso em relações conjugais estáveis, suscita geralmente a ideia de que este deve ser usado apenas em comportamentos sexuais que diferem do modelo monogâmico, e em muitos casos, é interpretado pelo homem, como um indicativo de que a mulher está sendo infiel, ou desconfiando da sua fidelidade, o que pode acarretar em riscos sociais e pessoais para elas, tais como, a perda do parceiro, a perda do suporte financeiro, a discriminação e a perda do status social de mulher casada. Para muitas mulheres, os relacionamentos estáveis são sinônimos de segurança, confiança e fidelidade não sendo percebidos como potenciais agentes de risco e vulnerabilidade (SILVA; VARGENS, 2009).

Aponto a seguir na narrativa de Castanheira (50 anos) que aceitar o diagnóstico positivo suscitou sentimentos de raiva e tristeza, além da quebra de confiança na conjugalidade, no seu contrato matrimonial:

Aí eu **fiquei com raiva** do meu marido, eu fiquei com raiva dele [...]. Eu vim embora pra casa, **eu não tava bem** assim, me sentia assim, sei lá, um negócio em mim [...]. Eu cheguei com ele e disse: eu **tô pensando em te deixar**, te largar de uma vez [...]. Por que tu deu doença pra mim, eu não sabia que tu tava com essa doença, foi por causa de ti.

Posso discorrer, nesse sentido, sobre a suposta passividade e tolerância da mulher em relação à infidelidade masculina, quase que esperada nas relações conjugais. Percebo ainda que legitimam, socialmente com justificações, quase sempre culpabilizando a parceira, a infidelidade masculina enquanto a infidelidade feminina é demonizada.

Na narrativa a seguir, percebo que há manifestações de descontentamento frente aos comportamentos do marido, o que considero como um grito, como uma chamada de atenção para algo que fere, que a machuca enquanto esposa e enquanto mulher, pois significa para ela, falta de respeito e desvalorização do contrato matrimonial de longos anos.

Às vezes as mulheres ligavam pra ele, pra se encontrar com ele, eu não sabia, nunca pensei que ele tava marcando encontro com essa mulher por aí né, aí depois quando eu fui em Boa Vista, eu atendi o telefone dele um dia, era uma senhora. Ela perguntou se eu era mulher do Burity, eu disse que era e depois conversei com ele. Eu falei: olha, **se tu ainda tá andando com mulher assim que passou esse negócio pra mim, olha eu não quero mais isso, não quero ficar desse jeito não.** [...] Estamos com quase 30 anos de casados. **Eu não quero mais isso, pra mim já chega.**

Nesse contexto, sentimentos de desvalorização e indignação são expostos e traduzem a decepção frente à expectativa de fidelidade esperada e não correspondida.

Soma-se a isso o diagnóstico clínico de uma doença associada a juízos morais e à morte, potencializando a situação de sofrimento psíquico.

Dessa maneira, as negociações que advém a partir da descoberta do diagnóstico positivo para o HIV e de comportamentos de traição apresentam as dificuldades ligadas à confiabilidade e à continuação no relacionamento. “[...] pra saber que ele tá com esse negócio, quem sabe ele já passou pra mim. Aí eu fiz e deu em mim também. Aí eu fiquei com raiva do meu marido, **eu fiquei com raiva dele**, eu conversei com ele depois, quando ele tava internado sozinho lá né, ficou doente lá” [...] (CASTANHEIRA).

Ainda para Castanheira (50 anos) o impacto da descoberta de comportamentos de infidelidade do marido e da sua soropositividade para o HIV trouxeram inquietações sobre a permanência no contrato matrimonial e nas suas decisões enquanto esposa:

[...] falei pra ele, não é eu não, foi você. Olha o que deu agora, nós estamos doentes nós dois. Aí **eu pensei de deixar ele**, né, largar ele assim, mas eu fiquei muito pensando na minha vida, **como eu ia viver**, não adianta separar, eu nunca separei do meu marido, ele é o primeiro né, pai dos meus filhos.

A partir dessa narrativa posso perceber que existe uma relação de dependência do parceiro, sendo ela financeira e emocional, fortalecida por discursos perpetrados historicamente de aceitação da condição de infidelidade masculina (BARBOSA; NOGUEIRA; VERMELHO, 1999).

A masculinidade encorajada através da virilidade e da prontidão sexual, respaldada por valores sociais, em relacionamentos afetivos, situa-se em espaço protegido. Mesmo com a monogamia sendo pré-requisito para a formação de um núcleo conjugal, o adultério masculino mesmo que pouco exposto é de certa maneira, aceito pelas mulheres.

Dessa maneira posso afirmar que a divisão entre os sexos aparece sutilmente como se fosse “na ordem das coisas” atribuindo-se a ideias de normalidade, naturalidade, a ponto de serem inquestionáveis, no entendimento de Bourdieu (2002. p. 21-22): “A força da ordem masculina se evidencia no fato de que ela dispensa justificação: a visão androcêntrica impõe-se como neutra e não tem necessidade de se enunciar em discursos que visem a legitimá-la”.

A tendência a perceber organizações diferentes de papéis sexuais como se fossem naturais nas relações conjugais, de certo modo, dificultam a percepção feminina de risco em relação ao HIV. Pois, a infidelidade masculina pode ser considerada como uma ocorrência já esperada e que, portanto, deve ser relevada. Tal postura acarreta

silêncio da mulher, além de suscitar sentimentos de desvalorização, de indignação e baixa autoestima.

Para Castanheira (50 anos), terminar o contrato matrimonial após descoberta da traição e infecção pelo HIV foi o primeiro pensamento. Tal vontade foi encorajada pela figura de apoio principal em sua vida, sua filha, conforme afirma a seguir:

Aí eu tenho uma filha, a do meio, que conversa mais comigo, agora os outros filhos não, não conversam muito. Ela conversa comigo, ela deu apoio para mim, ela disse: mamãe, a senhora quem sabe, se **a senhora quiser separar**, problema da senhora, mas saiba que não foi a senhora que trouxe doença, foi papai.

Porém, mesmo com a decepção frente à quebra de confiança, observo aspectos de dependência afetiva e financeira que a mantiveram no relacionamento, a partir dessa ruptura, impondo suas condições de não aceitação dos comportamentos de infidelidade, caso fossem repetitivos.

Nisso, retomo algumas observações. Nos primeiros anos da epidemia, a associação entre a infecção pelo HIV e a homossexualidade era diretamente relacionada, assim como, heterossexualidade e relacionamentos estáveis eram desconsiderados nos riscos da infecção, apontados como uma forma de prevenção. Nesse âmbito, as mulheres em relacionamentos monogâmicos possuíam poucas ou quase nenhuma informação sobre a aids, principalmente sobre formas de evitar a transmissão.

Frente às notificações de aids em mulheres em relacionamentos heterossexuais estáveis pôde-se observar a dificuldade em questionar a infidelidade de seus companheiros, visto que ainda hoje tal prática é legitimada com o discurso de que a infidelidade é característica pertinente à sexualidade masculina, enquanto a sexualidade feminina segue o estereótipo do silêncio, do ocultamento, da invisibilidade. Porém, o silêncio não significa que inexista um discurso sobre ser mulher, esse silêncio simbólico perpassa aspectos da sexualidade feminina ao longo da vida, desde a primeira menstruação, a perda da virgindade, a maternidade e a menopausa.

A sexualidade da mulher é cercada de tabus, preconceitos e interdições que a invisibilizam. Tais interdições visam reforçar o caráter de pureza, ingenuidade, fragilidade e inferioridade, atributos impostos para manutenção da imagem da mulher como moça virgem, esposa fiel e viúva recatada.

Para embasar essas reflexões sobre a sexualidade da mulher, remeto-me brevemente às ideias de Foucault (2012). O autor aponta que nas sociedades

ocidentais, durante séculos, se ligou o sexo à busca da verdade, sobretudo a partir do cristianismo, o qual encontrou na confissão e no exame da consciência, um modo de colocar a sexualidade no centro da existência. O sexo, nas sociedades cristãs, tornou-se algo que era preciso examinar, vigiar e confessar. A permissão de falar sobre sexualidade existia, desde que usada como estratégia de repressão.

A vivência de sexualidade da mulher diagnosticada com HIV/aids ainda hoje é questionada com argumentos da moral cristã, culpabilizando-a com afirmativas de “pecado” e “castigo divino”, ou quando esse diagnóstico aparece em casais, no qual a mulher atendeu as prerrogativas de pureza e castidade pré-nupciais elencadas pela moral cristã, a culpabilização pode recair sobre ela com argumento de “provação divina”, e em poucos casos questiona-se a construção das relações de poder existentes e legitimadas no contexto da infecção.

Foucault (2012) afirma que a sociedade produz discursos afirmados como verdades e que por conta dessas “falsas verdades” estabeleceram-se problemáticas em torno da sexualidade, com foco na repressão sexual. Os indivíduos se submetem às relações de poder criadas pela sociedade no âmbito da sexualidade: “a sexualidade é um comutador que nenhum sistema moderno de poder pode dispensar. Ela não é aquilo que o poder tem medo, mas aquilo que se usa para seu exercício. As proibições não são formas essenciais de poder, são apenas seus limites, as formas frustradas” (FOUCAULT, 2012, p. 243).

O autor discorre que a concepção moral religiosa da sexualidade possui um viés repressor, fazendo prevalecer a “moral dos bons costumes”. Apresentando como principais características: a redução da sexualidade ao sexo (ato sexual, coito vaginal), enfatizando a repressão ao sexo, reduzindo a condição de procriativo e vinculando-o ao matrimônio. Além de apreciar os valores burgueses com ênfase na ideia de amor “fraternal” entre os cônjuges e descartando inteiramente a discussão sobre a sexualidade, o prazer, o desejo e a possibilidade da realização sexual fora da intenção de procriar.

Para as mulheres, o acesso à vivência em sexualidade é legitimado apenas por meio do casamento. A maioria dos discursos elaborados sobre a sexualidade feminina encontra-se associado ao papel da mulher após o casamento. A partir da condição do matrimônio a mulher pode exercer o considerado socialmente como o ápice da feminilidade, que é o direito à maternidade, sendo exercido sem conflitos, especialmente no âmbito da fidelidade.

Assim, a posição subjugada da mulher frente a virilidade masculina numa relação conjugal apresenta-se como um fator de profundo comprometimento afetivo, a ponto de colocar em segundo plano suas condições de saúde física e mental.

As expectativas sociais que implicam à mulher o papel de esposa compreensiva, calma e conformada com a vida privada de seu companheiro, ainda hoje são imposições frequentes nas relações conjugais, o que se apresenta como uma dificuldade nas abordagens de prevenção sobre novas infecções de HIV.

Para as mulheres, conforme citado anteriormente, alguns dos fatores de vulnerabilidade se referem à credulidade da submissão feminina, a dependência afetiva de seus parceiros, a confiança no contrato monogâmico, a violência sexual, a violência doméstica e argumentos masculinos de que o preservativo interfere no prazer e impede as sensações da ejaculação durante a relação sexual, o temor de que o preservativo rompa durante o ato sexual e os relatos de dor ou queimação ao utilizá-lo.

Frente a isso, muitas mulheres têm dificuldade em negociar o uso do preservativo com os parceiros seja por se considerarem protegidas em decorrência das relações estáveis, seja porque a exigência para que o parceiro use preservativo pode acarretar algum tipo de violência, ou a ameaça de término do relacionamento.

Não deixo de considerar também o mito do amor romântico, no qual uma grande paixão apresenta-se maior do que qualquer risco. Somando-se a isso, discursos que pregam a penetração como única forma de sexo e a camisinha como um incômodo que dificulta a ereção. Considerando esses fatores, um número expressivo de homens não usa preservativo por considerar que jamais adoecerão, por não se perceberem frente a qualquer tipo de risco.

Nisso, aponto que a falta de informação sobre usos e formas de prevenção é ressaltada pelas mulheres com um fator que as deixa vulneráveis visto que lhes é falado, nos processos de aprendizado ao longo do desenvolvimento psicossocial, sobre a submissão ao marido e o dever de ser uma boa esposa e mãe. Para Castanheira (50 anos), os ensinamentos proferidos por sua mãe a encorajavam, de certa forma, a submissão às ideias e imposições do marido, sendo reforçados discursos sobre a fidelidade feminina:

[...] aí fiquei aí esperando ele chegar, conversar, eu conversei com ele, aí eu disse: eu não, foi você quem botou isso em mim. Porque **eu nunca andei com homem**, nunca andei com homem nenhum, graças a Deus, **que mamãe dava conselho pra mim** quando a gente tem marido a gente respeita o marido da gente.

Em mulheres vivendo com HIV/aids alguns relatos evidenciam que aspectos de cuidado e melhorias nas experiências sexuais são negligenciados, como se houvesse interdições ao exercício da sexualidade feminina. Atribui-se a isso os ensinamentos

da pureza e da aceitação da condição de esposa pelas mães dessas mulheres, nas fases do desenvolvimento (SILVA; VARGENS, 2009).

Dessa maneira, cabe afirmar que o silêncio da mulher frente ao protagonismo de sua sexualidade antecede as relações conjugais. Os determinantes sociais rígidos, historicamente engendrados, circunscrevem sua identidade sexual, motivo que a faz calar-se frente a situações que exigem posturas autônomas em relação a sua vida afetiva e pessoal (GUIMARÃES, 1996).

Com isso, entendo que discutir a sexualidade a partir de uma construção histórico cultural é interessante para basilar nossas compreensões sobre o que ou quais dispositivos constroem os discursos que discriminam e estigmatizam pessoas, no contexto do HIV/aids, especificamente as mulheres.

Nesse âmbito, retomo algumas considerações apontadas por Saffioti (2001) e Bourdieu (2002) que discutem a construção histórico-cultural das relações de gênero articuladas com as relações de poder, com predomínio da dominação masculina.

As relações entre os gêneros foram construídas ao longo da história da civilização ocidental com base nas diferenças anatômicas e fisiológicas entre os sexos e reproduzidas pela instituição familiar, pelos sistemas educacionais e pela mídia, com reforços da ideologia machista e patriarcal, impregnadas na sociedade.

A elaboração cultural dos papéis designados a homens e mulheres é transmitida através dos processos de socialização dos indivíduos e constituem as desigualdades estabelecidas nas relações de gênero.

Os papéis atribuídos às mulheres referem-se a comportamentos de docilidade, delicadeza e passividade, relacionando a identidade feminina à timidez, fragilidade dependência e fidelidade enquanto aos homens os papéis relacionam-se a tomadas de iniciativa, agressividade, virilidade e força.

Porém, mesmo que esses atributos sejam considerados positivos nos parâmetros culturais predominantes, concomitantemente são referências de aprisionamento resultantes das ações de dispositivos de controle social sobre a sexualidade humana, consequências de fatores históricos engendrados, que segmentam os valores nas relações de gênero.

Para Bourdieu (2002, p. 30):

Se a relação sexual se mostra como uma relação social de dominação, é porque ela está construída através do princípio de divisão fundamental entre o masculino, ativo, e o feminino, passivo, e porque este princípio cria, organiza, expressa e dirige o desejo – o desejo masculino como o desejo de posse, como dominação erotizada, e o desejo feminino como desejo da dominação masculina, como subordinação erotizada, ou mesmo, em última instância, como reconhecimento erotizado da dominação.

Deste modo, posso afirmar que a desigualdade de gênero é mantida pelas estruturas sociais, embasada por diferenças biológicas e justificada, em muitos casos pela vontade de entidades superiores, como o deus cristão. A submissão e a inferiorização da mulher juntamente aos conceitos patriarcais e sexistas tornam essa situação problemática frente ao HIV/aids, em relações onde os homens são detentores de poder e tratam a mulher como um patrimônio.

De forma quase semelhante, neste estudo o conceito de gênero foi abordado dentro da perspectiva afirmada por Joan Scott (1995) que compreende gênero como um elemento constituinte de relações sociais, baseado nas diferenças observadas entre os sexos e uma forma prioritária de significar as relações de poder.

O conceito, na sua constituição, está representado pela interligação entre os símbolos culturalmente postos que evocam representações diversas, quase sempre contraditórias, os conceitos normativos que colocam em evidência interpretações do sentido dos símbolos e que tentam limitar e conter suas possibilidades metafóricas; a conveniência do termo para a análise e interpretação das sociedades modernas, dos sistemas políticos, de parentesco, do mercado de trabalho e da educação e a identidade subjetiva relacionada com as organizações sociais e as representações culturais historicamente situadas a partir dessa perspectiva (SCOTT, 1995).

Para Scott (1995) as diferenças entre sexo e gênero são articuladas com a noção de poder, ela afirma também que gênero é uma categoria de análise histórica, cultural e política, que carrega o saber a respeito das diferenças sexuais que aponta ser sempre relativo no qual, seus usos e significados nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder, de dominação e de subordinação, constroem-se.

O conceito de gênero, ao enfatizar as relações sociais entre os sexos, permite a apreensão das diferenças entre homens e mulheres, que envolvem como um de seus componentes centrais, as desigualdades de poder. Nas sociedades ocidentais, ainda é visível que o padrão predominante nas identidades de gênero de adultos envolve uma situação de subordinação e de dominação das mulheres, tanto na esfera pública como na privada.

A partir desta perspectiva, analisei as narrativas das mulheres vivendo com HIV/aids nas diferenciações socialmente construídas sobre a sexualidade da mulher, além dos papéis e atribuições impostos histórico culturalmente, dentre outros aspectos. Ressalto aqui o conceito preconizado pela autora:

Gênero se torna, aliás a maneira de indicar as contribuições sociais - a criação inteiramente social das ideias sobre os papéis próprios dos homens e mulheres - gênero se tronou uma

palavra particularmente útil porque oferece um meio de distinguir a prática sexual dos papéis atribuídos às mulheres e aos homens (SCOTT, 1995, p. 75).

Pode-se apontar ainda sobre os papéis que dividem esferas de ação baseadas nas diferenças de gênero. Os homens são donos da vida pública e política, enquanto as mulheres o são da vida privada, não-política, não-pública. A dicotomia casa/rua auxilia no entendimento da construção social de masculino e feminino (DA MATTA, 1978).

Dentre outras vivências que impõem à mulher o silenciamento, a ocultação, os espaços privados e a vergonha, além de outras categorias, seguirei este texto apontando outras narrativas que ampliam o conhecimento sobre o viver com HIV na cidade de Pacaraima compartilhado pelas interlocutoras.

Analisando algumas percepções sobre possibilidades de infecção com as percepções das mulheres já diagnosticadas com HIV positivo posso perceber que a descoberta da soropositividade impõe à mulher uma transformação da consciência sobre si, sobre a vida e sobre sua sexualidade. Os medos, temores e anseios podem ser transformados na medida em que mais informações, desmitificações e compreensões sobre o vírus e a doença são adquiridas (FALBO et al., 2014).

O constrangimento e o silêncio que sucedem de imediato após o diagnóstico podem dificultar a busca por apoio. No entanto, na medida em que o manejo da condição de soropositividade vai se desmistificando, alguns recursos começam a ser acessados e o diagnóstico vai sendo compartilhado, em função das demandas e necessidades sentidas.

Porém, nem sempre o tempo decorrido desde o diagnóstico ou as possibilidades de apoio é suficiente para que a mulher estabeleça formas de viver com o HIV que não a impeçam nas atividades de lazer, sociabilidade e práticas de saúde no geral.

Alguns aspectos da vivência soropositiva ainda não evidenciados em textos anteriores neste estudo serão abordados a seguir, principalmente os que se referem aos sentimentos de culpa, frequentes no pós-diagnóstico, bem como as estratégias de adesão aos antirretrovirais e ao cuidado de si e de seus companheiros, além dos cuidados com outras pessoas da família.

As mulheres que recebem o diagnóstico positivo da infecção pelo HIV percebem-se muitas vezes vulneráveis à sentimento de culpa, ódio de si mesmas, raiva do parceiro e rejeição, assim como também aos sentimentos usualmente conhecidos como medo, ansiedade, depressão e raiva, atribuídos às infecções graves, agravados pelo aspecto moral da aids.

Entre as mulheres participantes deste estudo encontrei a culpa pela infecção atribuída ao Outro, no caso ao marido. Tal culpabilização parece ter fundamento na ideia do corpo feminino como propriedade do parceiro, cabendo a este o cuidado e a proteção, sendo terrível aceitar as implicações de ser infectada pelo Outro que lhe deve cuidados.

Algumas mulheres afirmam a fidelidade ao parceiro, a dedicação exclusiva à família e ao lar e, de repente são surpreendidas com a notícia de uma doença incurável, carregada de estigmas e preconceitos, contraída do companheiro. Assim, a eles atribuem toda a culpa:

[...] porque eu nunca andei com outro homem [...]. Eu não gosto de sair na festa, assim como as outras mulheres, trazendo macho assim, em lugar do meu marido, nunca, nunca viram eu fazer isso. Aí agora ter que viver desse jeito, pegando remédio, todo mês a gente tem que pegar remédio (CASTANHEIRA).

Apesar da dificuldade de aceitação da realidade de que a infecção se deu através do parceiro, companheiro de muitos anos, algumas mulheres aceitam a condição de continuarem suas vidas ao lado de seus cônjuges, podendo essa atitude ser atribuída ao amor que ainda sentem ou mesmo à falta de perspectivas, pois em muitos casos, dependem do parceiro financeiramente ou diante da doença é a única pessoa que representa figura de apoio.

Além dessas observações, evidencio o último aspecto que considero importante no compartilhamento das vivências das mulheres soropositivas, que se refere à adesão aos medicamentos antirretrovirais e a adaptação aos efeitos colaterais.

Para as interlocutoras a adaptação aos medicamentos antirretrovirais foi desafiadora nos primeiros anos de adesão. Atualmente, os efeitos têm sido amenizados e os principais exames, carga viral e CD4, estão com bons índices no que se considera saudável para quem vive com HIV:

[...] sentia muita dor de cabeça, aí acho que acostumou, hoje não sinto mais. Antes eu sentia tonteira e a casa ficava rodando e eu caía. Só que quando eu fiz os exames o médico disse que tava tudo bem (CASTANHEIRA). Eu comeci depois que eu tive a nenê, no início os efeitos eram muito mais fortes, nesse tempo eu tomava de manhã, de tarde e de noite, agora só é de noite, melhorou (SERINGUEIRA).

As participantes compartilharam suas experiências, mesmo que de forma breve, o que me possibilitou interpretar a partir de algumas leituras, na tentativa de compreender os determinantes sociais da infecção e do manejo do HIV.

Essas vivências apresentadas neste tópico, por não possuírem espaços para receberem apoio, em muitos casos são silenciadas e vividas isoladamente. No entanto, a urgência em criar estratégias de enfrentamento do HIV para as mulheres em relações conjugais nos encoraja a considerar esse compartilhamento de experiências como uma possibilidade de discutir posteriormente, medidas alternativas para que as mulheres possuam autonomia de protagonizar com segurança as estratégias de prevenção ao HIV e outras ISTs com seus companheiros.

A DOR DE SER INDESEJÁVEL: ASPECTOS DE ENFRENTAMENTO DO ESTIGMA HIV+

O diagnóstico positivo para o HIV traz consigo a carga historicamente relacionada de atributos negativos sobre a pessoa que vive com o vírus. Frente a isso, esse tópico discute as implicações do estigma na vida das mulheres vivendo com HIV em Pacaraima e como se configura o enfrentamento desse processo de estigmatização.

Para falar de estigma, recorrerei a Goffman (2008) que aponta o estigma como uma construção social, de natureza relacional, legitimado pelo olhar do outro (aqui entendendo o “outro” como uma rede de normas, códigos e comportamentos de um grupo) que dita de forma simbólica ou concreta os territórios do “ser normal”.

Isso significa dizer que se esse território da normalidade for ultrapassado por alguém, em determinadas circunstâncias e momentos, apresenta-se um desvio que é acompanhado de acusação, isolamento, rejeição, redução do espaço socioeconômico e da cidadania do ser que carrega o estigma, e sempre que é dada a oportunidade, adotam-se contra ele, penalidades, punições e repreensões.

Nessa perspectiva, o estigma é concebido como uma característica do sujeito a qual foram atribuídas denominações e significações negativas desqualificando-o e criando obstáculos no seu acesso a benefícios materiais e simbólicos.

O estigma é também considerado como uma forma poderosa que modifica de maneira brusca, a forma como os indivíduos se percebem e como são percebidos pelos outros, sendo que esse olhar do outro é tomado como referência pelo ser que vivencia o estigma e, conseqüentemente, ocorre a perda da autoimagem por causa da desqualificação apresentada pelo outro gerando culpa, vergonha, raiva, confusão e desordens na identidade.

Sobre pessoas vivendo com HIV/aids, o estigma originou-se das notificações expressivas entre as populações inicialmente atingidas pelo vírus como homens que

faziam sexo com outros homens, usuários de drogas injetáveis e profissionais do sexo, o que se vinculava diretamente aos processos históricos de homofobia, rejeição social e marginalização ao uso de algumas drogas e à prática do sexo por dinheiro.

Para as mulheres vivendo com HIV, o diagnóstico positivo relaciona-se diretamente com algo ruim, no imaginário de quem desconhece informações corretas sobre o HIV, seja no âmbito da possibilidade de infectar alguém, seja culpabilizando a mulher na gravidez ou parto, seja com sentimento de pesar, quando se atribui a infecção a um castigo divino, ou relacionando o diagnóstico à morte imediata.

Para Seringueira (29 anos) o compartilhamento do diagnóstico com seus familiares despertou sentimento de tristeza, angústia e pesar, pois, o que sabiam da aids era apenas sobre seu potencial fatal:

[...] ficaram só triste né por que dizem que morria, eles pensavam que morria assim, que vai morrer já, não tem? Aí fica assim, já vai morrer aí pensa que já vai morrer mesmo, aí fica só triste, só vê assim que vai morrer, ficaram me olhando sempre assim como: “vai morrer” não tem? Eles têm essa ideia que passa na televisão que não tem cura e tal [...].

Nesse âmbito, a pessoa vivendo com HIV pode decidir não compartilhar o diagnóstico com as pessoas mais próximas principalmente para evitar tais posturas, que apesar de, no caso acima, não excluírem totalmente o indivíduo inicialmente, já o restringem nas suas potencialidades, nas relações interpessoais e, muitas vezes, nas suas decisões.

Para exemplificar as restrições que o estigma implica na vida das mulheres vivendo com HIV em Pacaraima trago a fala de Seringueira (29 anos), na qual expressa uma preocupação, que ela não consegue nomear, em receber os medicamentos antirretrovirais na Unidade de Saúde do seu município: “Eu não pego remédios lá [...]. Eu acho a cidade pequena, pode dar algum problema, não sei explicar, não gosto, gosto mais de pegar em Boa Vista mesmo”.

Pelo fato de Seringueira (29 anos) considerar a cidade como um local de muitas pessoas conhecidas por ela, prefere então se abster de receber cuidados na unidade de saúde do seu município, se deslocando para a capital Boa Vista para ter acesso aos serviços de saúde necessários, inclusive receber os medicamentos: “E venho buscar remédios, eu venho pra Boa Vista. Eu pego de três ou quatro aí sempre dá, sempre de mês em mês eu estou vindo para Boa Vista, aí quando acaba eu pego lá em Boa Vista mesmo, 120 dias, dá certinho”.

Podemos perceber que mesmo sabendo da possibilidade de receber os medicamentos na cidade onde mora, Seringueira (29 anos) viaja para outra cidade,

arcando com os gastos financeiros, para evitar encontrar pessoas conhecidas no serviço de saúde e que gere dúvidas sobre sua frequência na unidade, levantando questionamentos sobre suas condições de saúde.

Frente a isso, afirmamos que as relações entre infecção e estigma não se restringem à atribuição de qualidades indesejáveis às pessoas vivendo com HIV/aids, o que pode até ser evitado com o ocultamento do diagnóstico, mas sim que o estigma amplia-se consideravelmente quando impede o acesso à serviços e cuidados, às informações e recursos sobre saúde, quando potencializa as vulnerabilidades já existentes para essas pessoas. O estigma opera no sentido de ocultar a relação determinante entre vulnerabilidade e agravo.

No que se refere ao ocultamento do diagnóstico podemos recorrer ao que Goffman (2008) explica quando discute sobre aspectos do encobrimento do estigma. Para ele, mesmo quando alguém consegue manter um estigma envolto em segredo, os relacionamentos dessa pessoa com outras a levarão a admitir a sua situação perante a pessoa que considera íntima, ou se sentir culpada por não compartilhar tal segredo.

Ainda para o autor, o encobrimento do estigma acontece para evitar constrangimentos e invisibilizar socialmente, características negativas: “Devido às grandes gratificações trazidas pelo fato de ser normal, quase todos que estão em uma posição em que o encobrimento é necessário, tentarão fazê-lo em alguma ocasião” (GOFFMAN, 2008, p. 53).

Nesse âmbito, silenciar o diagnóstico possibilita que as mulheres transitem entre familiares e em serviços de saúde sem o peso que o estigma de ser soropositiva acarreta.

Para Parker e Aggleton (2001) existem fontes anteriores ao processo de estigmatização relacionadas à aids, a saber, sexualidade, o gênero, a raça e a vulnerabilidade econômica. Nesses aspectos pensar em estigma a partir do diagnóstico de HIV positivo requer pensar também nessas outras formas de estigmatização, considerando-as para compreensões de acordo com as realidades vivenciadas.

Alguns fatores potencializam a estigmatização das pessoas vivendo com HIV/aids, dentre eles, apontam-se as constantes “aterrorizações” pelos meios de comunicação que reforçam a ideia de que a aids é uma doença que ameaça a vida e por isso as pessoas têm medo da infecção pelo HIV, além da associação da infecção com comportamentos estigmatizados e a responsabilização quase que exclusiva da pessoa que contrai o vírus, bem como as crenças religiosas ou morais que advêm da aids como punição ou castigo divino, conforme citado anteriormente.

A associação entre esses fatores estereotipa aqueles que vivem com o vírus HIV. Assim, a pessoa vivendo com HIV é identificada como alguém que possui uma

doença que causará a morte, que transmitirá o HIV, que adquiriu o vírus através de relações sexuais consideradas errôneas ou uso de drogas e que está sendo punido espiritualmente.

A vivência de estigma refere-se também ao grau de sofrimento da pessoa que vive com HIV/aids em consequência do estigma a que é submetida e quais as consequências disso no seu acesso às políticas e nas suas possibilidades de enfrentamento da infecção.

Para as mulheres diagnosticadas com HIV/aids, o recebimento do diagnóstico pode suscitar reflexões carregadas de discursos normatizantes, reforçados socialmente ao longo de suas vidas, o que pode ser recebido como sentença de morte, castigo divino, culpabilização excessiva e o medo, principalmente se esse diagnóstico for no pré-parto.

O estigma desqualifica seu portador, porém é um fenômeno que se apresenta em níveis diversos e é passível de manipulação, principalmente se a “marca” não for considerada visível. No caso do diagnóstico de HIV, o indivíduo por não querer ser estigmatizado e excluído socialmente, pode ocultar sua sorologia de todos, ou escolher restritamente com quem compartilhar.

Ainda no discurso de Seringueira (29 anos) é possível perceber que para evitar o processo de estigmatização ela prefere ocultar o diagnóstico, apresentando comportamentos de esquivia como forma de proteção sempre que questionada a respeito:

Às vezes tem gente que já sabe, mas assim mesmo quer ficar comigo assim né, dizem: me falaram que você é assim. Meus amigos ou conhecidos, assim, não tem? Aí vem me perguntar por que ouviram falar. Chegam comigo e falam: Não, é que aquele menino tem HIV e nós te vimos com ele, tu já andou com ele e tal. Aí fica aquele clima né, meio estranho.

Ressalto nesse contexto que outra característica do estigma é o compartilhamento por quem, de alguma forma convive com a pessoa estigmatizada, após a “marca” engendrada em um indivíduo, os conviventes também são estigmatizados, mesmo que em menor grau, os familiares e amigos próximos são utilizados como referência do estigmatizado.

Com base nas crenças estigmatizadas pode-se fazer discriminações nas pessoas que vivenciam esse processo, reduzindo suas chances de vida e suas capacidades, por exemplo. Constroem-se teorias para inferiorizar, ideologias para alardear inferioridades, racionalizando outras diferenças. Utilizam-se termos específicos para

estigmatizar, como exemplo, bastardo, aleijado, no caso deste estudo, aidético, de maneira representativa sem pensar no seu significado original (GOFFMAN, 2008).

A existência do estigma relacionado ao HIV é um dos aspectos bastante estressantes da situação diagnóstica e o que representa maiores preocupações após o início da vida como pessoa positiva. Tal fenômeno prejudica o indivíduo em todos os âmbitos e potencializa as consequências negativas da falta de informação sobre o vírus na sociedade ainda hoje.

A palavra estigma não é amplamente conhecida, porém seus efeitos são sentidos nas experiências das mulheres vivendo com o vírus HIV, preocupando-as e dificultando seus cotidianos, restringindo possibilidades e minando potencialidades, maioria das vezes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho, utilizamos algumas falas de mulheres vivendo com HIV na cidade de Pacaraima, como ferramenta necessária para acessar as experiências destas frente ao enfrentamento da sua condição sorológica.

Os principais resultados apontam que as relações de poder entre os gêneros são comuns e ainda violentam as mulheres em suas escolhas, especialmente as sexuais e reprodutivas. Tais relações enfraquecem o protagonismo das mulheres no acesso às políticas de saúde e em muitos casos, até potencializam situações de vulnerabilidades pré-existentes.

A ideia de que a infecção ocorre através da atividade sexual errônea e/ou uso de drogas é mais condenável para as mulheres do que para os homens, por estar relacionado a comportamentos femininos impostos socialmente como inadequados. Assim, a sociedade culpa e estigmatiza de forma mais intensa as mulheres infectadas pelo HIV, em comparação com os homens.

Outra questão envolvendo as mulheres que socialmente levanta posturas discriminatórias é o desejo das mulheres HIV positivo de serem mães. Neste caso, elas são tratadas como moral e socialmente irresponsáveis, tendo em vista o risco de transmitirem o vírus para a criança. Tal postura desrespeita diretamente os direitos sexuais e reprodutivos dessas mulheres.

A saúde sexual e reprodutiva das mulheres se apresenta como um desafio na implantação e equidade no acesso às políticas de saúde. Considerando o machismo,

o conservadorismo, o preconceito de raça e gênero, o despreparo de alguns profissionais de saúde, entre outras dificuldades, há muito espaço a ser requerido.

Os resultados apresentados neste artigo evidenciam que o silêncio, o medo, a raiva e a culpa da infecção pelo HIV estão presentes nas mulheres, sendo apontados como fatores perturbadores da vida pós-diagnóstico. Assim, os sentimentos que perpassam o período inicial de diagnóstico positivo revelam-se como importantes e carentes de redes de apoio e acolhimento para as mulheres vivendo com HIV/aids.

Para concluir, aponta-se que os processos econômicos e sociais que perpassam a epidemia da aids no cenário brasileiro são complexos, e não podem ser encarados como uma situação efêmera, mas sim, devem ser percebidos como desafios a longo prazo para o sistema público de saúde, principalmente, por evidenciarem formas de desigualdade social que são invisibilizadas tanto por governos quanto por alguns setores da sociedade civil.

REFERÊNCIAS

BARBOSA, Regina. H. S.; NOGUEIRA, S. A.; VERMELHO, L. L. **Mulheres com aids: desvendando histórias de risco.** Cadernos de Saúde Pública, 1999.

BARBOSA, Regina.; VILLELA, Wilza V. A trajetória feminina da aids. In: PARKER, Richard.; GALVÃO, Jane (Org). **Quebrando o silêncio: mulheres e aids no Brasil.** Rio de Janeiro: UERJ; Relume Dumará: ABIA, 1996.

BARBOSA, Regina.; VILLELA, Wilza. **Trajetórias de mulheres vivendo com HIV/ aids no Brasil: avanços e permanências da resposta à epidemia.** Ciência & Saúde Coletiva, 2017.

BASTOS, Francisco Inácio. A feminização da epidemia de aids no Brasil: determinantes estruturais e alternativas de enfrentamento. **Saúde Sexual e Reprodutiva.** Associação Brasileira Interdisciplinar de aids. Rio de Janeiro, n. 3, 2001.

BASTOS, Francisco Inácio. **A aids na terceira década.** Rio de Janeiro: Editora Fiocruz, 2006.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina.** Tradução Maria Helena Kuhner. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002. 160 p.

BRASIL. **Diretrizes para o fortalecimento das ações de adesão ao tratamento para pessoas que vivem com HIV/AIDS. Programa Nacional de DST e AIDS.** Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, 2007. 32 p.

BRASIL. **Boletim epidemiológico:** Aids e DST. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, 2015.

BRASIL. **Boletim epidemiológico:** Aids e IST. Brasília: Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de DST, Aids e Hepatites Virais, 2017.

BRITO, Ana. M.; CASTILHO, Euclides. A.; SZWARCOWALD, Célia. L. Aids e infecção pelo HIV no Brasil: uma epidemia multifacetada. **Revista da Sociedade Brasileira de Medicina Tropical**, n. 34, mar./abr. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsbmt/v34n2/a10v34n2.pdf>>. Acesso em: 03 abr. 2016.

CHECHIN, Petronilda Libana; SELLI, Lucilda. Mulheres HIV/AIDS: silenciamento, dor moral e saúde coletiva. **O mundo da saúde**, São Paulo, v. 29, n. 3, p. 353-358, jul./set. 2005. Disponível em: <http://www.saocamilosp.br/pdf/mundo_saude/31/06%20Mulheres_HIV.pdf>. Acesso em: 05 abr. 2017.

DA MATTA, R. **Carnavais, malandros e heróis:** para uma sociologia do dilema brasileiro. Rio de Janeiro: Zahar, 1978.

FALBO, Ana Rodrigues et al. Enfrentamento e percepção da mulher em relação à infecção pelo HIV. **Rev. Saúde Pública, Recife**, v. 48, p. 36-42, 2014. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rsp/v48n1/0034-8910-rsp-48-01-0036.pdf>>. Acesso em: 06 abr. 2016.

FERRAZ, Aidê Ferreira; GUIMARÃES, Rodrigo. A interface AIDS, estigma e identidade: algumas considerações. **Rev. Mineira de Enfermagem**, Minas Gerais, v. 6, p. 77-85, jan./dez. 2002.

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder**. 25. ed. São Paulo: Graal, 2012.

GALVÃO, Jane.; PARKER, Richard. Introdução. In: PARKER, Richard; GALVÃO, Jane (Org.). **Quebrando o silêncio:** mulheres e aids no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ; Relume Dumará: ABIA, 1996.

GALVÃO, Marli Teresinha; PAIVA, Simone de Sousa. Vivências para o enfrentamento do HIV entre mulheres infectadas pelo vírus. **Rev. Bras. Enferm.**, Brasília, v. 64, n. 6, p. 1022-1027, nov./dez. 2011. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reben/v64n6/v64n6a06.pdf>>. Acesso em: 10 jun. 2016.

GOFFMAN, Erving. **Estigma:** notas sobre a manipulação da identidade deteriorada. Tradução Márcia Bandeira Nunes. 4. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008. 158 p.

GUIMARÃES, Kátia. Nas raízes do silêncio: a representação cultural da sexualidade feminina e a prevenção do HIV/aids. In: PARKER, Richard; GALVÃO, Jane (Org.).

Quebrando o silêncio: mulheres e aids no Brasil. Rio de Janeiro: UERJ; Relume Dumará: ABIA, 1996.

SAFFIOTI, Heleieth I. B. **Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero.** Cadernos Pagu. 2001.

SCOTT, Joan Wallach. “Gênero: uma categoria útil de análise histórica”. **Educação & Realidade**, Porto Alegre, v. 20, n. 2, p. 71-99, jul./dez. 1995.

SILVA, Carla Marins; VARGENS, Octávio Muniz. A percepção de mulheres quanto à vulnerabilidade feminina para contrair DST/HIV. **Revista Esc. Enfermagem-USP**. São Paulo, v. 43, n. 2, p. 401-406. 2008. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/reuusp/v43n2/a20v43n2.pdf>>. Acesso em: 12 abr. 2017.

UNAIDS. **Relatório global do UNAIDS sobre prevenção destaca avanços e desafios da resposta à Aids no Brasil.** 2016. Disponível em: <unaids.org.br/2016/07/3883>.

UNAIDS. **UNAIDS e OIM promovem acesso a serviços de HIV para migrantes e populações afetadas por crises.** 2017. Disponível em: <<https://unaids.org.br/2017/12/unaidse-oim-promovem-acesso-servicos-de-hiv-para-migrantes-e-populacoes-afetadas-por-crises/>>.

DIFERENÇAS ENTRE A UMBANDA E O CANDOMBLÉ: UMA ANÁLISE A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE PRATICANTES NO CONTEXTO AFRO RELIGIOSO DA CIDADE DE BOA VISTA – RORAIMA

INTRODUÇÃO

O presente artigo resulta de um capítulo da dissertação de mestrado intitulada: “*É Assim Que Se Aprende no Santo...*” *Uma Análise sobre transmissão de conhecimentos no terreiro de matriz Afro-Brasileira Ylé Axé Yapá Omim Ladê em Boa Vista – RR*, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF), da Universidade Federal de Roraima.

No respectivo trabalho analisamos os processos de transmissão de conhecimentos do Candomblé no contexto de formação e desenvolvimento religioso de alguns praticantes oriundos do primeiro terreiro de matriz afrobrasileira fundado na cidade de Boa Vista e mostramos a importância da tradição oral enquanto veículo fundamental para o repasse dos conhecimentos no aprendizado na religião.

Durante os trabalhos de campo para a produção da dissertação percebemos que o contexto dessa religiosidade na cidade de Boa Vista é permeado por uma diversidade de práticas religiosas oriundas justamente dos *processos* formativos dos *Babalorixás* e *Ialorixás* que integram as lideranças dos terreiros de Candomblé.

Nesse ponto, destacamos o terreiro *Ylé Axé Yapá Omim Ladê* sob a liderança do *Babalorixá* Mário de Oxum, enquanto o primeiro terreiro fundado na cidade e por reunir cultos da Umbanda e do Candomblé. Este último ponto é explicado pela própria trajetória de vida na religiosidade afrobrasileira do *Babalorixá*, que primeiramente foi iniciado na Umbanda e posteriormente do Candomblé.

* Graduado em Licenciatura e Bacharelado em História pela Universidade Federal de Roraima e Mestre em Sociedade e Fronteiras pelo Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras da Universidade Federal de Roraima.

** Professor do quadro permanente do Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras – PPGSOF.

*** Professor do Programa de Pós-graduação em Geografia – PPG-GEO, da Universidade Federal de Roraima.

Tal questão nos chamou a atenção e nos lançou a inquietação de compreendermos de que forma alguns candomblecistas compreendem as diferenças entre ambas as religiões no contexto de suas práticas. Para isso, selecionamos adeptos que ao tempo de produção da pesquisa faziam parte da família de *Santo* do terreiro e outros que embora não pertenciam mais ao mesmo, tiveram trajetórias de aprendizado e iniciação sob a liderança do Pai Mário de Oxum.

Cumpramos esclarecer que nosso objetivo com tal questionamento foi delimitado em compreender os processos de aprendizado que refletem às múltiplas formas de cultos historicamente construídos, não somente em Boa Vista como no Brasil, observando obviamente os contextos específicos de expansão dessa religiosidade em cada estado.

Cabe explicar que adotamos a história oral enquanto metodologia norteadora para o trabalho com as fontes orais produzidas a partir da realização de entrevistas gravadas nas modalidades de história de vida e perguntas temáticas. Assim, foi possível a partir de cada narrativa relacionar contextos semelhantes e distintos referentes aos processos de aprendizado construídos no terreiro e compreender as dinâmicas que envolvem cada expressão religiosa.

De modo a distribuímos as discussões e análises sobre a temática apresentada subdividimos o presente texto em quatro seções. Na primeira realizamos uma breve abordagem sobre o contexto de desenvolvimento do Candomblé no Brasil. Na sequência discorremos em síntese a Umbanda e em seguida apresentamos alguns aspectos da religiosidade afro brasileira na cidade de Boa Vista, de forma a compreender o crescimento e expansão de ambas às religiões na cidade.

Na última seção, analisamos as narrativas dos entrevistados onde pudemos compreender as diferenças entre a Umbanda e o Candomblé enquanto reflexo dos processos formativos que tiveram. Portanto, se trata de uma diferenciação ancorada em referenciais vividos por cada adepto no contexto de suas práticas no terreiro, o lugar de aprendizado, de memória, de História.

Em notas conclusivas à pesquisa realizada acreditamos que cada narrativa revela conforme afirma Portelli (1997, p. 31), “um grande empenho na relação do relator com a sua história”. As narrativas externam esse empenho de cada praticante na construção de suas trajetórias na religião, sendo que estas dão sentido às práticas que as definem segundo referenciais próprios de cada contexto.

CONTEXTO DE DESENVOLVIMENTO DO CANDOMBLÉ NO BRASIL

Sabemos que o Candomblé não foi a única religião de matriz africana construída em solo brasileiro. Todavia, é inegável a complexidade dos seus ritos e práticas em comparação a outras religiões organizadas sob a estrutura da religiosidade afrobrasileira e católica, principalmente. É imprescindível destacar que os modelos de Candomblés existentes no Brasil são distintos de outras formas presente em outros países.

O contexto de desenvolvimento desta singular religião perpassa pelo sistema operativo da escravidão que impossibilitou qualquer forma de liberdade dos diferentes grupos trazidos para o país durante os séculos XVI e meados do XIX. A obrigatoriedade da religião católica imposta a todos os grupos escravizados gestou novas formas de continuidade dos cultos praticados nos territórios de suas origens e a partir de trocas simbólicas entre elementos da religiosidade católica e indígena o culto aos Orixás, os deuses africanos, foi ganhando novas expressões (CARMO, 1987; GUIMARÃES, 2011; MAMIGONIAN, 2004; VERGER, 2012).

As regiões em que povos de diversas etnias africanas foram capturados e escravizados correspondem principalmente aos territórios atuais da Guiné, Benin, Costa do Marfim, Mali, Congo, Angola e Moçambique. Desses territórios, dois grupos étnico-linguísticos foram responsáveis pelas ramificações das então conhecidas nações do Candomblé. Os Sudaneses, oriundos da Nigéria, Benin e Togo conhecidos por Yorubas e Nagôs foram subdivididos em subgrupos como Ketu e Jeje. Já os Bantos, advindos do Congo, Angola e Moçambique deram estrutura ao então Candomblé de Angola (MORAES JUNIOR, 2014; VERGER, 2012).

A partir da presença de tais grupos em solo brasileiro e levando em consideração todo modus operandi da escravidão, a religião sustentou a resistência cultural dos grupos escravizados. A base de continuidade da prática da fé é operacionalizada, como assevera Prandi (2003, p. 2), a partir de “paralelismos entre divindades africanas e *Santos* católicos, adotando o calendário de festas do catolicismo, valorizando a frequência aos ritos e sacramentos da igreja”.

Nesse sentido, cumpre entender o Candomblé enquanto uma forma de continuidade adaptativa dos cultos africanos em solo brasileiro, onde as trocas simbólicas melhor corresponderam às possibilidades de manutenção de práticas de fé dos diferentes grupos e lançaram as bases de uma nova religião, que foi construída e expandida em diferentes formatações, mas unidas a memórias e trajetórias de luta e resistência social e cultural.

O Candomblé é popularmente conhecido como a religião dos Orixás e seus significados estão intimamente atrelados ao axé, base de interligação dos filhos com seus Santos¹. Especificamente, foi na Bahia, que o termo foi utilizado para designar os rituais de adoração aos Orixás² africanos e como aponta Verger (2012, p. 24), “representa, para seus adeptos, as tradições dos antepassados vindos de um país distante, fora de alcance e quase fabuloso [...] torna-os membros de uma coletividade familiar”.

A Bahia foi por excelência o ambiente de desenvolvimento e expansão dos *batuques*³, que inicialmente eram conhecidos por *calundus*. Após o período colonial, desde a República Velha até a década de 1980, os encontros para o culto aos Orixás foram também marcados por processos de repressão, resistências e posteriormente pelo reconhecimento da cultura afro-brasileira e da liberdade de expressão religiosa.

Importa destacar que as perseguições aos praticantes avançaram no período republicano e entre as décadas de 1920 a 1950, mais notadamente, o Candomblé passou a ser caso de polícia e muitos terreiros foram fechados por ordem de autoridades policiais, principalmente na Bahia. A discriminação dos *batuques*, o crescimento do preconceito à nova religião, a não aceitação das classes dominantes e o apoio negativo da imprensa brasileira formavam o cenário da nova roupagem de impedimento ao Candomblé.

Vale ressaltar que essa respectiva conjuntura de repressão foi também resistida pelos praticantes à medida que passaram a dar continuidade ao sincretismo afro-católico, ampliando os aspectos sincréticos e ressignificando a simbologia dos terreiros com elementos da liturgia católica, de modo a transparecer festividades de Santos e não de Orixás, além de outras trocas simbólicas (LUNING, 1996; SÁTYRO, 2014; VIALLE, 2015).

Entretanto, paulatinamente é verificado outro processo de mudança nessa conjuntura de perseguição aos Candomblés Baianos⁴ e ainda na década de 1950

¹ O termo filho de Santo representa mais um elemento do sincretismo e de trocas simbólicas formuladas como forma de continuidade de prática da fé. Ainda, é fundamental perceber o quanto o catolicismo influenciou a formação identitária do Candomblé no Brasil. Porquanto, mesmo depois de conquistada a liberdade de expressão religiosa, as datas comemorativas nos terreiros ainda incluíam festividades dedicadas aos Orixás de modo paralelo às datas comemorativas dos Santos da Igreja Católica, o que ainda é verificado atualmente.

² No Brasil são cultuados apenas 16 Orixás, a saber: Exu; Ogum; Oxóssi ou Odê; Ossaim; Oxumarê; Obaluaí ou Omolu; Xangô; Oiá ou Iansã; Obá; Oxum; Logun-Edê; Iroco, Euá; Iemanjá; Nanã; Oxalá (PRANDI, 1997).

³ O termo *batuque* consiste em uma denominação que representou as primeiras expressões religiosas que futuramente dariam forma ao Candomblé e representava não somente o culto aos Orixás, mas também aos Voduns e Inquices (LIGIERO, 2004).

⁴ O Candomblé não ocorreu somente na Bahia, entretanto, seu desenvolvimento e expansão religião são verificados com maior propriedade neste estado no período citado.

o turismo buscou nessa religiosidade um atrativo folclórico e de valorização de elementos da cultura popular. Já na década de 1960 é constatada a expansão de terreiros de Candomblé para outros estados do Sudeste do país, como São Paulo, Rio de Janeiro e Minas Gerais e assim nesses centros urbanos, os praticantes não só encontraram condições mais favoráveis para praticar a religião quanto para expandi-la para outros territórios (PRANDI, 1991; SERRA, 2005).

A partir da década de 1980, ocorre uma valorização mais concreta do significado histórico dos terreiros⁵ de Candomblé enquanto espaços de tradição e memória da cultura afro-brasileira, o que abre espaço para debates no campo intelectual e no âmbito de classes políticas para o reconhecimento e liberdade dos cultos (SERRA, 2005).

Desse modo, o reconhecimento por parte do Estado e da influência de setores da elite intelectual brasileira nesse período possibilitou não somente a tolerância, mas principalmente a aceitabilidade legal dos diferentes cultos de matriz africana que já então existiam nas diversas cidades brasileiras. Os antigos batuques ganharam distintas expressões e nomenclaturas a partir das nações estabelecidas na Bahia do período colonial.

Por mais que as Constituições Republicanas anteriores tenham garantido a liberdade de expressão religiosa, a de 1988, não somente assegurou a liberdade, como também garantiu a inviolabilidade de crença, dos cultos e da proteção aos locais de cultos, bem como das liturgias⁶.

Os diversos terreiros de Candomblé existentes em todo o Brasil são o reflexo de trajetórias de lutas e resistências de milhares de pessoas. Independente das nações e nomenclaturas, os *Ilês*⁷ continuam a significar espaços de memória, história, resistência e luta política. É inegável notar que após todo um processo histórico para a liberdade dos cultos as *famílias de Santo* ainda enfrentam o preconceito contra seus cultos, ritos e práticas. Ainda, outras religiões foram formadas nesse contexto, como a Umbanda como veremos a seguir.

⁵ O modelo primário de Candomblé ficou conhecido por “Engenho Velho ou Casa Branca” “Ilê Iya Nassô – Casa Mãe Nassô”, local de celebração de divindades diversas possibilitando a coexistência de grupos étnicos diferentes e engajando novas identidades africanas em território brasileiro (REIS, 2009).

⁶ Constituição da República Federativa do Brasil, Título II, Capítulo I, Art. 5, inciso VI.

⁷ A palavra “Ilê” conforme afirma Serra (2005, p. 189), designa “[...] Casa e Axé representa energia, força, magia [...] criadora [...] e vem a concentrar-se nos elementos de seu culto [...] também é usada para fazer referência aos sacra em que esta força mística se estima concentrada, em particular aos que são inumados no centro (simbólico) do terreiro, ou na base dos assentamentos dos Orixás”.

UMBANDA: CABOCLOS, BOIADEIROS, MARINHEIRO, BAIANOS, EXUS, POMBAGIRAS, SANTOS, CIGANOS, PRETOS VELHOS

Surgida no contexto social da década de 1920, no Rio de Janeiro, a Umbanda é formulada num processo de entrelaçamento de práticas distintas que deram significado ao que ficou conhecido por *macumba*. O agregamento de elementos ritualísticos de práticas mágicas europeias, do catolicismo cristão, do culto aos Orixás, do xamanismo indígena, de elementos esotéricos, orientais e posteriormente do Kardecismo gestou a atmosfera espiritual de construção dessa nova religião (MACEDO; 1989; MAGNANI, 1986; NOGUEIRA, 2007).

Contudo, a Umbanda não adota rituais de iniciação tão complexos como os existentes no Candomblé e as entidades representadas pelos *caboclos*, *pretos velhos*, *boiadeiros*, *marinheiros*, *ciganos*, *exus* e *Pombagiras* podem se manifestar de acordo com a capacidade mediúnica de cada pessoa, seja ela já iniciada ou não (PREVITALLI, 2006).

A Umbanda compreende uma religião que agrega elementos de práticas diferentes e reúne uma multiplicidade de formas e expressões ritualísticas observadas nas mais diversas vertentes de terreiros presentes no país. Nesse sentido, conforme destaca Nogueira (2007, p. 1), a Umbanda “não apresenta uma constância em suas práticas, mas, pelo contrário, é marcada pela variação e diversidade de crenças e ritos de um terreiro para o outro.”

Sua distinção do Candomblé se dá principalmente pela forma de ingresso, que não adota os complexos rituais de iniciação e pela estrutura dos cultos que visam o trabalho com os chamados *guias de trabalho*, que descem em seus médiuns para realizarem consultas e prestar orientações aos consulentes. Espíritos de baianos, boiadeiros, marinheiros, caboclos, ciganos, pretos-velhos, integram o conjunto de espíritos pertencentes à Umbanda.

Além destes, *exus* e *Pombagiras* passaram a integrar o corpus espiritual de trabalho de muitos terreiros de Umbanda. Ainda, a presença de linhas e falanges representam divisões que visam agrupar entidades a partir de seus estágios morais e intelectuais, além de suas origens e o estágio evolutivo em que se encontram e devido ao caráter aberto dessa organização é possível à inclusão das mais variadas entidades (MAGNANI, 1986).

A Umbanda enquanto uma religião bem mais recente que o Candomblé também experienciou momentos de resistência e crescimento. Atualmente, as mais diversas vertentes umbandistas expressam o caráter heterogêneo do seu próprio contexto de

formação. Os terreiros e centros umbandistas são também portas de entrada a um universo de conhecimento, história e memória.

ALGUNS ASPECTOS SOBRE AS RELIGIÕES DE MATRIZES AFRICANAS NA CIDADE DE BOA VISTA / RR

A configuração do campo afro-religioso na cidade de Boa Vista é notória, principalmente ao verificarmos o aumento do número de adeptos e simpatizantes da Umbanda e do Candomblé nos últimos anos. Segundo dados da Associação de Umbanda, Ameríndios e Cultos Afro-Brasileiros de Roraima (ASSUAER) na atualidade ha mais de 100 casas religiosas e terreiros em Boa Vista.

Dentre os fatores que somam a tal crescimento, situa a curiosidade⁸ em conhecer a religião por parte de muitas pessoas que ao passarem a frequentar os terreiros em ocasiões festivas e em outros momentos acabam em muitos casos fazendo parte da religião. Outra questão está relacionada à busca por tratamentos⁹ de doenças e saúde, assim como problemas dos mais diversos em terreiros de Umbanda e Candomblé, tendo em vista a grande disponibilidade de terapias espirituais e demais alternativas de cura por meio do campo espiritual.

Além dos terreiros abertos, outros já estão em processo de fundação por parte de novos dirigentes formados nas casas já existentes. A multiplicação dos terreiros é um fenômeno que está atrelado a diversos contextos de expansão da religiosidade afrobrasileira no país e, no caso de Boa Vista, é possível afirmar que os *Candomblés* aqui existentes resultam de elementos que integram vertentes religiosas de outros estados tendo em vista que alguns Babalorixás, com no caso do Pai Mário de Oxum, necessitaram buscar fora do estado o aprendizado e os processos formativos necessários à estruturação da religião.

Vale salientar que a chegada a Roraima de migrantes vindos desde outros Estados, principalmente, do Maranhão, ampliou a presença de candomblecistas no Estado. Muitos tiveram percursos migratórios desde estes Estados e passaram por

⁸ As religiões de matrizes africanas despertam a curiosidade de muitas pessoas que a partir de convites, principalmente, chegam aos terreiros enquanto espectadores das festividades e, em muitos casos, ingressam para a religião. Todavia, cabe destacar que ainda atualmente o preconceito contra estas religiões e seus adeptos ganharam novas formas e embora haja a garantia legal de liberdade dos cultos são verificados diversos ataques às estas religiões e seus seguidores.

⁹ Sobre essa temática existe um trabalho de dissertação de autoria de Kristiane Alves de Araújo, intitulada “Concepção de Saúde Doença-Cuidado relacionada às práticas do Candomblé em Boa Vista”, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Ciências da Saúde (PROCISA), da Universidade Federal de Roraima, no qual se analisam os itinerários terapêuticos de pessoas que buscam diversos caminhos para a cura de problemas de saúde, dentre os quais destaca os terreiros de Candomblé.

Manaus (AM) antes de chegar a Boa Vista. Isto se evidencia nos diversos vínculos que *Babalorixás* e *Ialorixás* apresentam com terreiros de Manaus.

UMBANDA E CANDOMBLÉ A PARTIR DE EXPERIÊNCIAS DE PRATICANTES

Buscamos compreender como os praticantes integram as diferenças de cada religião. Seleccionamos para tanto, seis adeptos, além do *Babalorixá*, que tiveram trajetórias de aprendizado no terreiro *Ylé Axé Yapá Omim Ladé*, o que possibilitou a obtenção das narrativas para a compreensão da questão proposta.

Como argumentamos anteriormente, os terreiros de Candomblé e Umbanda desenvolveram-se a partir de processos de sincretismo cultural complexos. Os terreiros de Candomblé estudados em Boa Vista, embora mantenham uma atividade principal dentro do Candomblé, também desenvolvem práticas relacionadas à Umbanda, sem que isto signifique uma contradição ou um conflito de fundamentos, pois ambos são realizados em dias e contextos diferentes.

O terreiro *Ylé Axé Yapá Omim Ladé* comporta a existência das duas religiões, como reflexo da própria trajetória de vida do *Babalorixá*, que primeiramente se iniciou na Umbanda e posteriormente no Candomblé, podendo assim integrar ambas em suas práticas no terreiro.

Desse modo, os praticantes que fazem parte da família de *Santo* do terreiro participam tanto da Umbanda quanto do Candomblé. Contudo, a estrutura de cada culto é diferenciada, não somente nos aspectos litúrgicos como também nos espaços internos da casa que dispõe de lugares distintos para cada culto.

Assim, é imprescindível colher na fonte oral o seu maior tesouro, a experiência de vida e o exercício da memória. Enquanto *lugar* de história e memória o terreiro cumpre perfeitamente sua função. São nele construídos os significados, as singularidades, as interpretações, as diferenças e semelhanças. Cada oralidade reflete conhecimento, e principalmente herança, daquilo que foi e que continua sendo construído, o aprendizado.

E NO DIA DE TOCAR PRA CABOCLLO NÃO SE TOCA PRA ORIXÁ [...]

Iniciamos a análise das narrativas a partir de Mário dos *Santos* Maia, conhecido como Pai Mário de Oxum. Natural da cidade de Manaus o *Babalorixá* relata que

quando ainda criança descobriu sua mediunidade a partir de uma visita a um terreiro de Umbanda, na sua cidade natal, sendo essa sua primeira religião e a qual foi adepto durante grande parte de sua vida. Após migrar para cidade de Boa Vista e passar por um longo processo de desenvolvimento na Umbanda decidiu fundar seu primeiro terreiro.

O *Babalarixá* relata que o seu terreiro de Umbanda foi o primeiro a ser fundado na cidade de Boa Vista e posteriormente, devido a uma necessidade guiada pela sua própria espiritualidade, viajou a cidade de Santarém, no estado do Pará, em busca de *fazer o Santo*.¹⁰ Ao retornar sendo *filho de Santo* e após o período necessário de aprendizado e desenvolvimento no Candomblé fundou um novo terreiro com a nomenclatura de sua mais nova religião.

Fazendo parte do Candomblé de nação *Ketu*, o *Babalarixá* mantém em funcionamento o seu terreiro há 44 anos. Uma questão interessante foi justamente sobre essa nova configuração de seu terreiro a partir do Candomblé. Embora tenha estruturado seu espaço para os cultos atrelados à sua nova religião, não deixou, contudo, de realizar os cultos da Umbanda, a qual se dedicou grande parte de sua vida. Dessa forma, configurou o novo espaço de modo a agregar ambas a religiões.

Ao observarmos tal fato, percebemos que isso alcança os seus *filhos de Santo*¹¹, pelo fato de que os mesmos também participam das atividades de uma e outra religião, de acordo com o calendário de atividades da casa.

Destacamos que a entrevista realizada com o Pai Mário de Oxum ocorreu no espaço interno do terreiro dedicado às atividades atreladas à Umbanda. Ao questionarmos o *Babalarixá* sobre como ele diferencia a Umbanda e o Candomblé nos responde com clareza, destacando a distinção principal a partir das entidades cultuadas, conforme podemos observar na transcrição do seu relato a seguir:

Pai Mário de Oxum: A diferença entre Candomblé e Umbanda é toda. Porque o Candomblé é uma religião afro e o nosso Candomblé que é Ketu não tem Caboclo. Essa parte dos caboclos já veio da Umbanda e a primeira coisa que eu aprendi foi a lhe dar com eles. O meu caboclo é o Caboclo Roxo e a minha Cabocla é a Mariana, que são os meus pais de cabeça. E na parte de Exú, é seu Trança Rua, minha Pombagira Cigana, Pombagira Maria Padilha. Nessa parte ai foi uma coisa assim que eu aprendi tudo mesmo. O Candomblé é a religião dos Orixás africanos. A Umbanda é dos Caboclos, Pretos Velhos, que é essa parte do culto

¹⁰ Expressão que designa o processo de iniciação no Candomblé. Sendo uma religião iniciática detém ritos próprios de ingresso e permanência obrigatórios.

¹¹ Destacamos que estes *filhos de Santo* que participam das atividades do terreiro fazem parte da *família de Santo* do mesmo, integrando o conjunto da casa. Vale ressaltar que nem todos os entrevistados ao tempo de produção da pesquisa faziam parte da *família de Santo* do terreiro, mas todos passaram pelos processos de iniciação sob a liderança do *Babalarixá*.

brasileiro. Mas cada religião tem seus preceitos, suas doutrinas. *E no dia de tocar pra caboclo não se toca pra Orixá*, porque cada coisa é uma coisa. São ritos diferentes. Orixá não vem assim que nem o caboclo não. Tem todo um rito diferenciado. A Umbanda é uma religião dos guias que ajudam as pessoas. E aqui eu toco pra os dois. Toco pra Caboclo e toco pra Orixá. Não tem problema nenhum nisso, por que não tem mistura. Cada toque tem o seu dia, o seu modo de fazer, é assim que acontece. (grifos nosso).

A primeira questão que observamos na narrativa do *Babalorixá* é a sua clara percepção da total distinção entre as duas religiões. Essa questão é bastante interessante, pois embora cultue as respectivas religiões no seu terreiro, não as confunde no que tange à operacionalidade prática de cada uma e principalmente as distingue a partir de sua própria experiência ao longo de sua trajetória de vida na prática destas.

Ao afirmar que o *Candomblé* de nação *Ketu* não tem Caboclo e que este integra uma vertente cultuada na Umbanda, o *Babalorixá* faz referência à própria conjuntura de formação da Umbanda que integrou em sua estrutura de cultos personagens pertencentes à própria história brasileira agregados em categorias estereotipadas, como os *Caboclos*, *Pretos-Velbos*, *Baianos*, *Boiadeiros*, *Marinheiros*, *Ciganos* e etc.

Outro ponto diferenciador do conjunto de entidades pertencentes à Umbanda, como os *Caboclos*, é que estes passam a assumir uma relação de proximidade muito maior daquela construída com os Orixás do Candomblé, de forma mais acessível aos praticantes e não iniciados e que, ao contrário dos Orixás, o caboclo conforme esclarece Boyer (1999, p. 34), “assume comportamentos humanos (bebe e fuma), não precisa de mediação da hierarquia sacerdotal [...] e estabelece uma relação íntima com os seres humanos”.

Podemos ainda perceber essa proximidade dos *Caboclos* destacada acima no tom de posse e proximidade do *Babalorixá* com os seus pais de cabeça ao afirmar “*O meu caboclo é o Roxo e a minha cabocla é a Mariana*”. Essa questão é de fato importante, pois na própria fala do *Babalorixá* é clara sua resposta, tomando os *Caboclos* e a Umbanda como ponto de partida para a resposta da indagação.

Na sequência de sua narrativa, ele destaca outras entidades, como *exus* e *Pombagiras*, enquanto integrantes do arquétipo da Umbanda. Sobre essa questão Magnani (1986, p. 35), afirma que “Os terreiros umbandistas que os admitem em seus cultos, o fazem em ocasiões especiais ou determinados dias – na última sexta-feira do mês, por exemplo, não sem antes tomar algumas providências: começar depois da meia noite, cobrir o *congá* com cortina, etc.”.

É importante destacar que *Exu*, enquanto Orixá do Candomblé integra o panteão dos *deuses africanos* e compreende o Orixá do movimento, da comunicação, da interligação aos demais Orixás, sendo que nenhuma cerimônia é realizada sem antes cultuar *Exu*. De modo contrário, a compreensão de *exu/exus*¹² na Umbanda é bastante ampla, sendo interpretado tanto como Orixá, de forma semelhante ao Candomblé, e como *Guia de Lei* e *Guardião de Esquerda*.

Ainda sobre essa questão é importante destacar que o culto a *exus* e *Pombagiras* detém datas específicas de festividades e atividades no terreiro. Contudo, embora *exu* faça parte dos arquétipos da Umbanda também faz parte dos cultos do Candomblé em diversos terreiros, inclusive no do Pai Mário, que destina o espaço do barracão¹³ às festividades dos *exus* e *Pombagiras*.

Entre *exus*, *Pombagiras* e *caboclos*, o conjunto espiritual de práticas atreladas à Umbanda no terreiro distingue perfeitamente o espaço destinado ao culto dos Orixás africanos. Ao analisarmos sua narrativa, quando afirma que “*o Candomblé é a religião dos Orixás africanos*”, percebemos que este reflete um ponto em comum ao analisarmos as narrativas dos demais candomblecistas.

Vale destacar que Candomblés de outras nações, como Jeje e Angola, cultuam entidades denominadas *Voduns* e *Inkices*, além de historicamente terem sofrido a influência de cultos associados à pajelança e o *catimbó* (MANGNANI, 1986; VERGER, 2012).

Por último compreendemos que embora o *Babalorixá* Pai Mário de Oxum integre essas diferentes práticas das duas religiões, cada uma tem fundamentos com lógicas próprias, e apesar de haver processos de sincretismo, busca-se manter também as diferenças entre eles. Por isso ele destaca na fala “*E no dia de tocar pra caboclo não se toca pra Orixá, porque cada coisa é uma coisa. São ritos diferentes*”.

Dando continuidade, partimos para a análise da narrativa de um candomblecista pertencente à família de *Santo do Ylé Axé Yapá Omim Ladê* que foi iniciado e desenvolvido na religiosidade praticada no terreiro pelo *Babalorixá* Mário de Oxum. Conforme esclarecemos, utilizaremos pseudônimos para designar a partir de agora os demais participantes da pesquisa.

¹² O termo *pombagira* faz referência a espíritos que em algumas denominações umbandistas corresponde às figuras femininas dos *exus*. O termo também é designado por *bombongira* (MANGNANI, 1986).

¹³ O *barracão* é o local da dança, do êxtase, do transe, da experiência individual e coletiva, é o templo no qual os *deuses* africanos se manifestam. A estrutura do barracão geralmente é configurada com amplo espaço no centro e ao redor destinam-se cadeiras ou bancadas de concreto para o público (LIGIÉRO, 2004; LODY, 1987).

CONCEITOS MEIO QUE ENGANOSOS [...] UMBANDOMBLÉ

Denominaremos o primeiro entrevistado, que faz parte da comunidade de Santo do terreiro, de *Logun-Edé*¹⁴, fazendo uma associação ao seu Orixá *de cabeça*. Logun-Edé é natural do estado do Maranhão e migrou para cidade de Boa Vista no ano 2000. Filho de pai Maranhense e mãe Piauiense de princípios evangélicos, afirma ter se envolvido com a espiritualidade do Candomblé ao conhecer o terreiro *Ylê Axé Yapá Omim Ladé* e o seu dirigente.

Iniciado na religião no ano de 2007, o praticante detém uma longa trajetória na prática da religiosidade neste Ylê e inclusive recebeu o seu o deká¹⁵ em 2018, ocasião em que conquista o título de *Babalarixá*. Embora objetive fundar seu próprio terreiro de modo a dar continuidade ao aprendizado que obteve durante sua trajetória sob as orientações de seu pai de *Santo*, o praticante é membro ativo das atividades religiosas detendo ainda o cargo de gibbonã¹⁶.

Ao indagarmos sobre a mesma questão dirigida ao Pai Mário, o praticante inicia sua narrativa falando sobre um termo geralmente associado às praticas mútuas de Candomblé e Umbanda em um único terreiro conforme podemos visualizar na sua fala:

Logun-Edé: Existem alguns conceitos meio que enganosos. Algumas pessoas chegam a usar o termo de Umbandomblé quando uma casa executa as duas funções né. O que acontece é o seguinte: uma casa ela pode sim e é possível se cultuar as duas maneiras. Só que no momento em que você executa uma maneira, a outra está vedada, certo. Porque quando você está praticando os ritos do Candomblé, você está praticando a cultura africana, os deuses africanos, o que não tem nada a ver com a parte da Umbanda. Por que a Umbanda é uma energia, é um rito muito particular nosso brasileiro. Então uma casa pode sim cultuar as duas forças, as duas energias, mas assim, de maneiras separadas. Quando você vai cultuar a Umbanda, é somente a Umbanda com seus princípios, com as suas doutrinas, com sua maneira litúrgica. Se você vai cultuar o Candomblé você vai cultuar a sua liturgia, da maneira que ele é praticado no Brasil. Então não se pratica a Umbanda e o Candomblé ao mesmo tempo e não há conflitos. É bem separado. É muito bem dividido cada liturgia.

¹⁴ É um Orixá filho de *Oxum Yeeponda e Inle*. Representa a inconstância de gênero, sendo que durante seis meses apresenta a particularidade do sexo masculino e os outros seis meses do ano se transmuta para o sexo feminino (VERGER, 2012).

¹⁵ O Deká ou Decá é o título entregue ao filho de *Santo* na obrigação de sete anos e que lhe concede a autoridade de *Babalarixá*. É o reconhecimento do aprendizado necessário para formar novos filhos de *Santo* e dirigir um terreiro de Candomblé. Cumpre destacar que necessariamente deve ocorrer através de uma cerimônia pública realizada no terreiro de sua trajetória com a presença inclusive de *Babalarixás* de outros terreiros como uma forma de legitimação e controle (BAPTISTA, 2005).

¹⁶ É um cargo cuja responsabilidade é auxiliar todo o processo de iniciação do novo membro. É um auxiliar direto do *Babalarixá* e têm as funções de ensinar as rezas dos Orixás e ainda ajuda no preparo dos alimentos, dos banhos de ervas e de outras atividades atreladas ao ritual de iniciação (JESUS, 2012).

É muito bem separada. É muito bem compreendida. A liturgia do Candomblé é bem independente. A liturgia da Umbanda também é independente. Não ocorre conflito. E na casa do Pai Mário é cultuado tanto o Candomblé quanto a Umbanda. Então são coisas distintas, bem distintas. Uma coisa não se conflita com a outra. Desde muito cedo os que entram pra se iniciar aprendem essa divisão, essa distinção. Uma casa de Candomblé necessariamente não precisa da Umbanda pra se sobressair e se manter. (grifos nosso).

O primeiro aspecto ressaltado em sua narrativa é sobre o termo *Umbandomblé* que de forma errônea segundo afirma, é utilizado para designar cultos que atrelam práticas distintas da Umbanda e do Candomblé num mesmo espaço. Sua narrativa encontra semelhança com a de seu pai de *Santo* conforme analisamos anteriormente e isso reflete principalmente sua trajetória de aprendizado no terreiro.

Embora cada terreiro detenha práticas distintas, é muito comum a coexistência de elementos do Candomblé em práticas da Umbanda e vice versa e nesse sentido Lody (1987, p. 77), explica que “[...] a Umbanda continua em organização original, acrescentando novos motivos nas roupas, comidas, cânticos e danças [...] num modelo já conhecido como *umbandomblé*”.

Contudo, os praticantes de terreiros que buscam seguir com maior autenticidade os ritos exclusivos dos Orixás africanos cultuados no Brasil, numa espécie de retomada da memória afro brasileira, não concordam com esse agregamento de práticas, que segundo eles afasta a valorização e a preservação de uma religião originalmente construída sob as bases da resistência cultural, como no caso do modelo *jeje-nagô*¹⁷, mais próximos do que defendem como *ideal africano* (LODY, 1987; PARÉS, 2007).

Não adentrando a fundo nas particularidades de cada *nação*, cumpre perceber que a articulação de práticas de outras expressões religiosas na estrutura dos ritos dos Orixás, *voduns*, *inquices* é resultado imediato de encontros da própria dinâmica de formação e expansão da então denominada religiosidade afro-brasileira.

Alguns terreiros de Candomblé visitados, embora representem espaços de expansão das nações que os intitulam e por mais que na grande parte das cerimônias e liturgias realizadas expressem tal fator, é visível a presença de elementos, por exemplo, da Umbanda em eventos isolados. Nesse sentido, cada terreiro comporta ao modo do dirigente a mescla de práticas de uma e outra religião.

¹⁷ De acordo com Parés (2007, p. 90), “[...] a dialética jeje-nagô deriva não só do encontro desses grupos no Brasil, mas remonta a uma relação de contato cultural já antiga e intensa na própria África”. De acordo com o mesmo autor, o termo *Jeje* é verificado primeiramente na Bahia por volta dos Setecentos, designando um grupo de povos advindos da Costa da Mina, mas posteriormente, já no século XIX, são identificados como daomeanos, do reino de Daomé. A *nação Jeje* não detém a grande expressividade de terreiros que a *nação Ketu* possui, sendo restrita a poucos terreiros e mais notadamente na Bahia e suas ramificações com o nome de Mina observado com singularidade no Maranhão.

Na continuidade da sua narrativa, o Candomblé e a Umbanda embora sejam religiões distintas e com liturgias independentes podem perfeitamente coexistir no mesmo terreiro e conforme enfatiza “*Desde muito cedo os que entram pra se iniciar aprendem essa divisão, essa distinção*”. O fato de que os que entram para a família de Santo do terreiro desde o início integram a distinção e operacionalidade de tais práticas representa o próprio contexto de aprendizado.

Cada iniciante, desse modo, passa a compreender essas diferenças e ao mesmo tempo as semelhanças existentes em seu terreiro. Os praticantes aprendem não somente a preparar o *corpo* para receber o seu *Deus pessoal*, o seu Orixá de cabeça, mas também como explica Magnani (1986, p. 36), a se capacitar “progressivamente para *dar passagem aos guias* [...] a controlar o transe”.

Essa importante afirmação do autor acima é perfeitamente compreendida nas narrativas de *Logun-Edé* e do Pai Mário de Oxum.

Na narrativa do próximo entrevistado, pudemos de modo quase idêntico identificar praticamente a mesma explicação de *Logun-Edé* sobre a questão das diferenças entre as duas religiões. E enquanto exemplo desse aprendizado adquirido no terreiro o praticante explica sobre cada religião detalhando de que forma ocorre essa divisão. O chamaremos aqui pelo pseudônimo de *Ibualama*¹⁸, fazendo referência ao seu Orixá de *cabeça*.

UMBANDA NÃO TEM ORIXÁ, O CANDOMBLÉ JÁ TEM

Ibualama nasceu em 1986 na cidade de Manaus e afirma desde a infância ter contato com a espiritualidade umbandista da sua avó paterna que o criou. Seu envolvimento com a com o Candomblé ocorreu a partir de constantes idas à *Cabana Oxumaré*¹⁹, com intuito de adquirir produtos religiosos. Além disso, passou a acompanhar as festividades do terreiro e a partir das recomendações dos *guias de trabalho* nas sessões de Umbanda ocorridas semanalmente decidiu ingressar na religião.

Do mesmo modo que o entrevistado anterior, *Ibualama* é participante ativo das atividades desenvolvidas no terreiro. Na sua narrativa afirma as diferenças existentes

¹⁸ Consiste numa qualidade do Orixá Oxóssi. Cabe destacar que além das nomenclaturas dos dezesseis Orixás cultuados no Brasil, cada Orixá detém representações específicas de suas qualidades.

¹⁹ Loja de produtos religiosos localizada na parte externa no terreiro. No contexto dos terreiros de Candomblé da cidade de Boa Vista o *Ylê Axé Yapá Omim Ladê* integra em sua estrutura física uma loja de produtos e materiais religiosos.

e sintetiza a articulação de práticas como podemos observar a seguir:

Ibualama: Em algumas coisas muda muito. A Umbanda não tem Orixá, o Candomblé já tem. Mudam os toques, as liturgias, algumas coisas são diferentes. Mas lá no Pai Mário ele toca Candomblé e Umbanda. Tem dias específicos que é só Umbanda como no caso das festas do *Caboclo* dele. Mas também no dia que toca pra Orixá também toca pra *Caboclo*. Mas é a parte do *Caboclo* dos ritos de Angola, então não faz parte da Umbanda. Faz parte do *Candomblé de Caboclo*. Então primeiro toca pra Orixá e no final às vezes também toca pra Caboclo. Mas a Umbanda tem também os Caboclos, mas são os guias: o *Caboclo Roxo*, *Cabocla Mariana*, *Caboclo Rompe Mato*. Têm também os *Pretos Velhos*, os *Marinheiros*. Então tem os dias de toque pra Umbanda e para o Candomblé. Ele faz, mas é assim tudo de acordo com os ritos de cada religião (grifos nosso).

Tendo quatro anos de iniciado no Candomblé, o praticante demonstra conhecer bem a sua casa-de-Santo, destacando uma questão interessante sobre os cultos de *Caboclo* da Umbanda e os cultos de *Caboclo do Candomblé* praticados no terreiro. Cumpre destacar que existem diferenças entre a estrutura litúrgica dos *guias* da Umbanda e dos *Caboclos* cultuados no Candomblé. Os primeiros identificam-se com a *aldeia*, os segundos com o *barracão do terreiro*.

Quando afirma que no mesmo dia o *Babalorixá* toca pra *Caboclo* e Orixá está fazendo referência ao *Caboclo de Angola*, pertencente ao panteão de inquices cultuados nos terreiros de nação Angola-Congo, que ganharam espaço de culto em muitos terreiros de predominância dos Orixás iorubanos, sendo inclusive em não raras exceções cultuados em festividades de *Santos* católicos.

Como exemplo desse paralelismo que ocorre não somente entre os *Caboclos* da Umbanda com os *Santos Católicos*, mas do mesmo modo com os *Caboclos* do Candomblé, é possível verificar na data de São Sebastião o culto ao *Caboclo das Matas*, associado ao *Inquice Mutalambó* da Nação Angola-Congo, dentre vários outros que também foram sincretizados com os *Santos* (LODY, 2006).

Desse modo, em sua definição básica da diferença: “*A Umbanda não tem Orixá, o Candomblé já tem*”, sintetiza de modo semelhante a compreensão de seu pai-de-Santo Mário de Oxum e de seu irmão-de-Santo Logun-Edé. Assim cabe validar que conforme aponta Saraceni (2012, p. 185), “O Candomblé é uma religião que cultua os Orixás individualmente, com cada um tendo o seu, enquanto na Umbanda são os guias espirituais que tomam a frente dos seus médiuns”.

Embora existam as várias Umbandas, a vertente existente neste terreiro não integra os Orixás em sua linha de *entidades* cultuadas, sendo antes compreendida nos moldes da *velha* Umbanda, aquela pela qual o *Babalorixá* iniciou sua trajetória religiosa

e que preza pelo entrelaçamento espiritual dos antepassados que em vida terrena carregam marcas do sofrimento, da paciência, da sabedoria, do conhecimento das matas, das águas, do cotidiano a eles relacionado.

Na sequência, analisaremos a oralidade de uma *Eke* que há trinta anos acompanha o Pai Mário de Oxum na sua trajetória religiosa, sendo umas das primeiras pessoas a integrar a família de Santo do Babalorixá após inaugurar o terreiro com ritos do Candomblé.

PRA O SANTO É DO SANTO. CABOCLLO É SÓ CABOCLLO [...]

Utilizaremos o pseudônimo de *Iyá Olojir*²⁰, aproveitando uma característica de seu cargo para designá-la. Filha de pai paraense e mãe amazonense afirma que nasceu no dia 06 de Julho do ano de 1950 em Manaus e migrou para cidade de Boa Vista com vinte e oito anos de idade, por questões de dificuldade financeira. De família de princípios evangélicos, foi a única que não deu seguimento à trajetória religiosa Cristã, antes escolhendo o Candomblé enquanto modo de viver e professar sua fé.

Seu envolvimento com a religião dos Orixás ocorreu a partir de um convite de uma amiga que era filha-de-Santo do Pai Mário de Oxum para uma festividade no terreiro. Após esse momento, sua frequência na comunidade tornou-se constante, ocasião em que foi convidada pelo *Babalorixá* para fazer parte da mesma com o cargo de *Eke*. Ao aceitar a proposta, passou pelos rituais de iniciação do então primeiro terreiro de Candomblé que existia no período. Em sua oralidade expressa uma intensa familiaridade com sua comunidade de *Santo*, destacando quando questionada sobre a temática em discussão que os *Caboclos* e *Santos-Orixás* representam as peculiaridades de culto de cada religião:

Iyá Olojir. A Umbanda já é diferente. Eu ia, mas não frequentava. A Umbanda mais é caboco assim sabe [...] Eu não tenho essas coisas com Umbanda não. O *Santo* tudo bem, os Orixás, os exus. Quando tem festa de Umbanda é só Umbanda, não tem Orixá. Quando tem as festa para as *Pombagiras*, pra os cabocos, é só pra eles. Pra o Santo é só do Santo, caboclo é só caboclo. Não mistura não, ele não mistura essas coisas. Cada um é cada um. Ele tem a cigana também, a Sara, que é um exu que livra ele de tudo. O que vier pra ele ela segura. (grifo nosso).

²⁰ É considerada a primeira *Eke* confirmada em uma comunidade de Candomblé, colaborando na administração do terreiro nas liturgias dos Orixás (ASSEF, 2013).

Ao compreender as particularidades do Candomblé a partir dos Orixás, que na sua fala ganha a expressão sincrética de *Santo*, e da Umbanda a partir dos *caboclos*, percebemos a relação de aprendizado coletivo construído.

Ainda, explica muito brevemente sobre as *Pombagiras* que integram a religiosidade do dirigente, o que demonstra também a compreensão de cada arquétipo de divindades e entidades que compõe essa geometria sobrenatural cultuada no terreiro.

Portanto, os respectivos praticantes, que são membros ativos do terreiro demonstram claramente compreensões em comum sobre a mesma temática. A trajetória de cada um apresenta singularidades, histórias, memórias, forjadas na devoção a *Caboclos*, *Orixás-Santos*, *Pombagiras*, *Exus*. A relação entre o material e o imaterial é construída no jogo de sentidos do Candomblé e da Umbanda.

Após analisarmos os aspectos principais de cada narrativa dos praticantes ativos do terreiro iremos agora analisar a oralidade de dois candomblecistas que embora tenha passado pelo processo de iniciação no *Ylé Axé Yapá Omim Ladé* não fazem mais parte do mesmo. Tal fato é interessante, pois mesmo que tenham iniciado suas trajetórias neste terreiro demonstram entendimentos que refletem outras trajetórias e aprendizados, o que demonstra a própria dinâmica de cada ator social na busca pelo sagrado.

UMBANDA NÃO TEM QUE INCORPORAR COM EXU, POMBAGIRA. ISSO É COISA DE CANDOMBLECISTA [...]

Utilizaremos como pseudônimo para este entrevistado, a nomenclatura *Dofono de Oxum*, que significa o primeiro a ser iniciado no respectivo *Santo-Orixá*, *Oxum* no terreiro. O respectivo candomblecista é atualmente *Babalorixá* e detém um terreiro próprio em funcionamento. Natural do estado do Maranhão, nasceu no ano de 1971 e migrou para Roraima no ano de 1979.

Tendo residido nos municípios de Mucajá e Rorainópolis, estabeleceu residência na cidade de Boa Vista no ano de 1995, e no ano de 1998, a convite de um amigo, conheceu a casa do Pai Mário de Oxum. No mesmo ano de 1998 passou pela etapa de *abiã*, que geralmente corresponde ao período de um ano, no qual o então candidato à iniciação passa a descobrir suas aptidões para a religião e sobre a organização e funcionamento do terreiro.

No ano de 1999, o então iniciante ingressa de fato para o Candomblé após passar por todos os rituais de iniciação. Contudo, no mesmo ano de sua iniciação,

por motivações adversas, o então iniciado desvincula-se do terreiro e inicia uma nova trajetória em busca da continuidade do seu desenvolvimento na religião. Após passar pelo aprendizado de *Babalorixás* de outros estados e receber o seu *deká*, inaugura o seu próprio *Ilê* com ritos da nação *Ketu*, a mesma em que foi iniciado.

Em seu terreiro celebra festividades dedicadas aos Orixás e à sua *Pombagira Maria Padilha*. Ao ser indagado sobre as diferenças entre a Umbanda e o Candomblé, argumenta elencando algumas questões semelhantes às explicadas pelos outros entrevistados, contudo, discordando de outras, como podemos observar na transcrição da sua fala:

Dofono de Oxum. A diferença é o seguinte: o Candomblé é uma religião afro, nós somos afrodescendentes, é uma religião que veio da África, ela não é brasileira, é da África. O Orixá verdadeiro é africano e todo o berço da religião dos Orixás é da África. O Candomblé é religião de Orixá. A Umbanda é brasileira, é uma seita brasileira. O brasileiro pegou a coisa do índio [...] O índio já incorporava, o pajé fazia a pajelança. Ai eles pegaram isso e fizeram a Umbanda, onde recebe os espíritos de negros africanos, de índios, de pessoas da água. Ai foi quando surgiu a Umbanda, onde o branco misturado com as coisas dos índios pegou a mediunidade do espírito e criou-se a Umbanda. Só que a Umbanda verdadeira, eles não incorporam com Exu, porque Exu é africano. A Umbanda não tem que incorporar com Exu, Pombagira, isso é coisa de Candomblecista. Maria Padilha não é Exu, Tranca Rua não é Exu, não! Eles são Egunguns. São espíritos que viviam na terra e ainda estão na terra. Morreram mas quiseram voltar, então eles são Egunguns. O Orixá [...] Eles não morreram, eles se encantaram. A Umbanda trabalha com Caboco e Preto Velho. Umbanda cultua Cabocos. Candomblé cultua Orixá. A parte da Umbanda é cura. A Umbanda trabalha com folha, trabalha com tabaco. Caboco trabalha com cana, com beiju. Se tu ver uma mesa de Caboclo só tem fruta. Mas Maria Padilha, Tranca Rua, eles não são Exus! São Egunguns! Eu só vim ter Maria Padilha depois que eu fiz Santo (Orixá). Maria Padilha não pegou minha cabeça antes de eu fazer Santo. A dona da minha cabeça é Oxum, foi a primeira que veio na minha cabeça foi Oxum. Mas Candomblé é Candomblé e Umbanda é Umbanda! (grifos nosso).

A primeira questão elencada pelo *Babalorixá* é semelhante à dos outros entrevistados. Contudo, observamos que ele enfatiza o Candomblé como herança africana, mas consolidada enquanto afro-brasileira. Em sua explicação demonstra alguns aspectos do processo de formação da Umbanda e destaca o ponto central de sua compreensão na qual explica que Exu enquanto Orixá do Candomblé, não deve ser associado às entidades *Maria Padilha*, *Tranca Rua*, sendo estas classificadas como *espíritos* chamados de *Egungun*.

Na tradição *nagô*, os espíritos dos antepassados são denominados de *egungun ou egun*, sendo que de acordo com Ligério (2004, p. 109), “Na África, existem sociedades

secretas, compostas exclusivamente por homens, que cultuam os *Egungun*. No Brasil, esta sociedade existe apenas na ilha de Itaparica, organizada em [...] terreiros de Egun”.

Na compreensão do *Babalorixá* a classificação dessas entidades enquanto categoria de Exus ocorre de forma errônea e de acordo com seu entendimento as entidades *Maria Padilha*, *Tranca Rua* e outras devem ser entendidas como *Egunguns*, ou seja, espíritos de pessoas que já morreram e que ainda atuam no plano terrestre. A classificação de *Exu* de acordo com o *Babalorixá* está restrita unicamente ao panteão dos Orixás africanos, sendo este exclusivamente um Orixá.

Entretanto, não faremos uma análise de modo a delimitar uma ou outra classificação pelo fato da multiplicidade de formas de interpretação e configurações religiosas existentes nas estruturas de cultos de matrizes africanas. Cabe aqui considerar que as práticas e interpretações religiosas de cada dirigente é produto de trajetórias distintas e importa nesse ponto atentar conforme destaca Lody (2006, p. 116), que “Sem dúvida, Exu terá sempre a carga atualizada da informação do grupo social em que atua e lega sua imagem mítica e de modelo”.

O conjunto litúrgico destas entidades está em constante atualização nas religiões afro-brasileiras e nos terreiros integram diferentes arranjos, níveis e classificações, não sendo limitadas em estruturas rígidas preceituais. Assim como existem *diversas* Umbandas também existem diferentes *Candomblés*.

Embora a religião dos Orixás carregue na sua estrutura de formação as bases de uma *herança* africana é possível atualmente vislumbrar em muitos terreiros a agregação de cultos de diferentes divindades que antes não faziam parte dos seus *modos operandi* mítico e litúrgico. A dinâmica interna dos terreiros é resultado da confluência de associações heterogêneas e de práticas gestadas em diferentes momentos da formação dos Candomblés.

Após analisarmos as particularidades da oralidade do *Babalorixá Dofono de Oxum*, iremos verificar de que forma outro praticante, que também foi iniciado pelo Pai Mário de Oxum, mas que não permaneceu no seu terreiro buscou dar seguimento a sua espiritualidade em outro *Ilé*.

A dinâmica de mudança de terreiros por parte dos candomblecistas é um fator amplamente verificado, considerando que migram não somente de *Ilé*, mas também de nação, de grupo, de modo a trafegar por outras experiências religiosas totalmente diferentes da casa de sua iniciação, encontrando formas de dar continuidade ao crescimento e formação religiosa, aproveitando as amplas possibilidades de trânsito no interior da própria religião (PRANDI, 2004).

Neste caso, a saída dos praticantes acima citados não compreende um fator isolado no contexto das comunidades de *Santo* dos terreiros. Por mais que o Candomblé seja uma religião iniciática, no qual cada membro torna-se protagonista de sua comunidade, tendo a ela uma ligação espiritual e *familiar* não é, contudo, impedido de buscar outro vínculo sócio religioso em outra comunidade de *Santo*.

Na narrativa do último entrevistado podemos verificar que sua trajetória se assemelha à de *Dofono de Oxum*, conforme analisaremos a seguir.

ENTÃO O CANDOMBLÉ É BEM AFRICANO E A UMBANDA É MAIS BRASILEIRA

Utilizaremos o pseudônimo de Oxóssi, Orixá em que o praticante foi iniciado. Nascido em 1979 no município de Novo Hamburgo, Rio Grande do Sul, migrou para Boa Vista no ano de 2003, motivado por questões econômicas. Após o processo migratório, afirma que deu continuidade à sua espiritualidade na Umbanda na cidade de Boa Vista e tomou conhecimento do terreiro do Pai Mário a partir da *Cabana Oxumaré*.

Após ter contato com o dirigente do terreiro decidiu consultar o oráculo advinhatório do jogo de búzios e após saber sobre a *necessidade de fazer o Santo*²¹ ingressou para a religião no ano de 2003. Porém, após um ano de iniciado decidiu, por questões particulares, desvincular-se de sua comunidade de *Santo*. Após certo período de tempo tomou conhecimento do terreiro que atualmente faz parte e continua sua trajetória na religião, estando ao período de produção da pesquisa com quatorze anos de iniciado.

Ao dialogarmos com este praticante também demonstra uma compreensão semelhante ao de *Dofono de Oxum*, como podemos analisar em sua narrativa ao indagarmos sobre como ele integra as distinções da Umbanda e do Candomblé:

Oxóssi: O Candomblé ele é tipo um script, ele tem um caminho a ser seguido, não é avulso e de qualquer maneira. A Umbanda ela é mais assim, ela já é mais [...] Tem coisas que são avulsas. Tipo assim [...] Se vamos fazer hoje um toque para o Candomblé tem um ritual a ser seguido. Não é simplesmente que vamos fazer um toque pra Candomblé e colocar uma vela ali e vamos colocar um tambor aqui e bater e cantar, não! O Candomblé não é assim. O Candomblé é desde lá do portão até chegar a hora de tocar tem que fazer umas coisas. Temos que reverenciar o portão. Temos que fazer uma oferenda à Exu. Temos que fazer uma reverência à Ogum. A gente vai oferendar o dono da casa que é o Orixá que manda. Então até chegar nos atabaques pra tocar ai nós vamos tomar um banho de descarrego,

²¹ Significa passar por todos os rituais de iniciação no Candomblé.

um banho de ervas, então tem um ritual a ser seguido ali. Na Umbanda não, quando vai fazer um toque, ajeita os tambores, pega a vela, veste de branco e já vai fazendo aquilo ali. Pode até ter uns rituais de oferenda pra Caboco. Mas o Candomblé é muito mais complexo. O Candomblé é cheio de detalhes, alguns bem pequenos. Mas você tem que tá ali, tem que tá. Então o Candomblé é bem africano e a Umbanda é mais brasileira. Muitos terreiros de Candomblé cultuam a Umbanda dentro. Mas um é um e o outro é outro e de casas distintas. Até porque o ritual é distinto. Os fundamentos são distintos. Os segredos são distintos. São coisas distintas. Mas hoje tá bem misturado. Porque hoje não tem condições de um Babalorixá ter um terreiro de Umbanda e do lado ter um terreiro de Candomblé, ou no mesmo quintal. (grifos nosso).

Como podemos observar, enfatiza também em sua narrativa a questão do Candomblé deter de uma estruturação mais complexa que a sua contemporânea Umbanda. Certamente este é um quesito em comum nas demais narrativas e sem dúvidas reflete de fato uma característica principal de diferenciação da Umbanda, o que, contudo, não diminui ou altera o quadro de importância desta religião.

Na sequência de sua narrativa ao afirmar que “[...]o Candomblé é bem africano e a Umbanda é mais brasileira”, reforça o ideal do Candomblé constituir uma religião que em sua estrutura de cultos reflete maior proximidade às origens africanas de práticas religiosas. Sobre essa questão é interessante destacar que durante o processo de crescimento da Umbanda sob as influências do Kardecismo, muitos seguidores, em um movimento de retomada à legitimidade do Candomblé passaram a considerá-lo uma religião, conforme destaca Prandi (1997, p. 3), “como sendo mais misteriosa, mais forte, mais poderosa que sua moderna e embranquecida descendente”.

Contudo, ao definir que existem diferenças entre ambas as religiões, também reconhece a coexistência destas em espaços de um mesmo terreiro, associando tal questão pela dificuldade dos Babalorixás disporem de espaços distintos para acomodar separadamente as estruturas de cada religião, como no exemplo do terreiro em que realizou sua iniciação.

Compreender de que forma os praticantes integram as diferenças entre uma e outra religião é perceber aspectos do aprendizado que obtiveram ao longo de suas trajetórias. O conhecimento que expressam é produto de experiências construídas a partir de estratégias estabelecidas desde o ingresso na religião e que demonstram a pluralidade de concepções, práticas e formas expressões.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das análises realizadas e levando em conta a atuação de cada participante da pesquisa no contexto de suas atuações religiosas, podemos afirmar que a multiplicidade de interpretações e as distintas formas de práticas da Umbanda e do Candomblé são resultados dos processos de aprendizado e formação que cada praticante obtém no decorrer de suas trajetórias.

Ao compreendermos que a Umbanda e o Candomblé são religiões formadas no Brasil, a partir de momentos e contextos distintos, e que foram configuradas a partir de diferentes elementos, é possível também entender essas singularidades no campo prático de seus cultos a partir daqueles que as possibilitam existir, os praticantes. Em cada narrativa coletada e analisada foi possível buscar nos atores sociais desse processo algumas respostas que estão para além da teoria.

Ao analisarmos as narrativas percebemos de modo intrínseco a relação dos processos formativos de cada praticante com suas compreensões acerca das religiosidades que os envolvem. Cada entrevistado demonstrou aspectos tanto semelhantes como distintos quando indagados sobre as diferenças que distinguem uma e outra religião. Contudo, atentamos para perceber a pluralidade de interpretações, que conforme discutimos, são gestadas nas distintas trajetórias de cada adepto.

Sobre os diversos sincretismos, podemos dizer que estes se explicam pelas vivências múltiplas das pessoas. As pessoas vivem entre diversos mundos e cada mundo envolve conhecimentos diversos. Dessa forma, nas suas vidas vão integrando as diversas explicações e significados. Contudo, estas explicações não são caóticas, seguem princípios e fundamentos, de forma que os sincretismos são construídos conciliando fundamentos, quando é possível. Isso depende dos momentos, dos lugares, das possibilidades e das flexibilidades que cada um vivencie. É neste sentido que a cultura não é estática e está sempre em processo de atualização e mudança.

Contudo isso não significa que não haja conflitos e contradições, como uma tensão entre um certo fundamentalismo, que busca a originalidade africana, e uma inovação, que busca adaptação e sobrevivência nos processos de mudança e atualização histórica.

A realização da pesquisa permitiu a abordagem de uma temática ainda em desenvolvimento no contexto das produções científicas locais. Acreditamos ainda que a pesquisa abre espaço para novas abordagens sobre esse vasto campo que há muito vem sendo estudado no país e que abrange diversas possibilidades de pesquisa.

REFERÊNCIAS

- ABRIL, **Almanaque**. São Paulo, dez. 2011.
- ASSEF, Carlos R. **O Candomblé e seus Orixás**. São Paulo: Blue, 2013.
- BAPTISTA, José R. de C. “No Candomblé nada é de graça...”: estudo preliminar sobre a ambiguidade nas trocas no contexto religioso do Candomblé. **Revista de Estudos da Religião**, n. 1, p. 68-94. 2005.
- BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**: texto constitucional promulgado em 1988, com as alterações anotadas pelas emendas constitucionais n. 1/1992 a 55/2007. Brasília, DF: Senado Federal, 2008. 464 p.
- BOYER, Véronique. O Pajé e o Caboclo: de homem à entidade. **Estudos de Antropologia Social**. Mana, Rio de Janeiro, v. 5, n. 1, ab. 1999.
- CARMO, João C. **O que é Candomblé**. São Paulo: Brasiliense, 1987.
- GUITARÃES, Rose. **Cavernas e Religião**: os rituais de matriz africana na Gruta da Macumba e na Gruta do Feitiço, Lagoa Santa, Minas Gerais. Raega, 2011.
- JESUS, I. Santos de. **Processos identitários da mulher no Terreiro “Ilê Axé Oloíá Tassitaò” em Aracaju/SE**. (Mestrado em Sociologia) - Universidade Federal de Sergipe, São Cristóvão, 2012.
- LIGIÉRO, José Luiz. **Iniciação ao Candomblé**. 8. ed. Rio de Janeiro: Record e Nova Era, 2004.
- LODY, Raul. **Candomblé**: religião e resistência cultural. São Paulo: Ática, 1987.
- LODY, Raul. **O povo do Santo**: religião, história e cultura dos Orixás, inquices e caboclos. São Paulo: WMF, 2006.
- LUHNING, Angela. “Acabe com este Santo, Pedrito vem aí...” Mito e realidade da perseguição policial ao Candomblé baiano entre 1920 e 1942. **Revista USP**, São Paulo, p. 194-220, dez./fev. 1996.
- MACEDO, Carmem C. **Imagem do eterno**: religiões no Brasil. São Paulo: Moderna, 1989.
- MAGNANI, José G. C. **Umbanda**. São Paulo, Ática, 1986.
- MAMIGONIAN, Beatriz G. África no Brasil: mapa de uma área em expansão. **Topoi**.

Revista de História, Rio de Janeiro, v. 5, n. 9, p. 33-53, 2004.

MORAES JUNIOR, Mário P. de. **Candomblé**. Dissertação (Mestrado em Letras e Linguística) - Universidade Federal de Goiás, Goiânia, 2014.

NOGUEIRA, Léo C. Do negro ao branco: breve história do nascimento da Umbanda. **Caminhos**, Goiânia, v. 5, n. 2, p. 487-491, jul./dez. 2007.

PARÉS, Luis Nicolau. **A formação do Candomblé**: história e ritual da nação jeje na Bahia. 2. ed. Campinas: Unicamp, 2007.

PORTELLI, Alessandro. O que faz a história oral diferente. Tradução Maria Therezinha Janine Ribeiro. **Projeto História**, São Paulo, n. 14, fev. 1997.

PRANDI, Reginaldo. **Os Candomblés de São Paulo**: a velha magia na metrópole nova. São Paulo, Hucitec, 1991.

PRANDI, Reginaldo. **Herdeiras do Axé**. São Paulo, Hucitec, 1997.

PRANDI, Reginaldo. As religiões afro-brasileiras e seus seguidores. **Civitas - Revista de Ciências Sociais**, Porto Alegre, v. 3, n. 1, p.1-19, jun. 2003.

PREVITALLI, Ivete M. **Candomblé**: agora é Angola. 2006. Dissertação (Ciências Sociais) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

REIS, João J. **Bahia de todas as Áfricas**. In: FIGUEIREDO, Luciano. Rio de Janeiro: Sabin, 2009. 112 p.

SARACENI, Rubens. **Fundamentos Doutrinários de Umbanda**. São Paulo: Madras, 2012.

SÁTRYO, Dinan D. P. **Afinal o que é Umbanda**. Rio de Janeiro: Novo Ser, 2014.

SERRA, Ordep. Monumentos negros: uma experiência. **Afro-Ásia**, Salvador, n. 33, p. 169-205. 2005.

VERGER, Pierre Fantumbi. **Notas sobre o culto aos Orixás e Voduns na Bahia de Todos os Santos, no Brasil, e na Antiga Costa de Escravos, na África**. 2. ed. São Paulo: EDUSP, 2012. 615 p.

VIALLE, Wilton do L. **Candomblé de Keto ou Alaketo**. 6. ed. Rio de Janeiro: Pallas, 2015.

FONTES ORAIS

Dofono de Oxum - Natural de Imperatriz, Maranhão. Entrevista cedida em: 26 dez. 2017.

Ibualama - Natural de Manaus. Entrevista cedida em: 25 nov. 2017, Boa Vista/RR.

Iyá-Oloju - Natural de Manaus. Entrevista cedida em: 25 nov. 2017.

Logun-Edé - Natural de Imperatriz, Maranhão. Entrevista cedida em: 22 nov. 2017.

Mario dos Santos Maia - Natural de Manaus. Entrevistas cedidas em: 24 jul. e 22 dez. 2017, Boa Vista/RR.

Oxóssi - Natural de Novo Hamburgo. Entrevista cedida em: 21 dez. 2017, Boa Vista/RR.

PRÁXIS DE PROFESSORES¹ E CURRÍCULO: O ENSINO DE HISTÓRIA ENTRE DIVERSIDADE E HOMOGENEIDADE

INTRODUÇÃO

Este artigo apresenta categorias e subcategorias fundamentais para refletir a “práxis dos professores”, analisando como as “ações compensatórias” e o “fracasso do exótico” se relacionam com o “currículo eurocêntrico”, do qual o “currículo exótico” é parte. Discutimos como essa relação está presente na sala de aula das escolas observadas, desde os seus projetos às práxis dos professores sobre a percepção histórica que estes têm dos estudantes.

A “práxis de professores e currículo exótico” são duas categorias que forma agrupadas em uma², onde a primeira refere-se às ações desenvolvidas pelos professores – formação, planejamento, leituras, participação em seminários, encontros, congresso e outros que ocorrem no interior ou fora da escola. A referida práxis não se caracteriza apenas pelo ato de ensinar, mas pela integração de diversos fazeres pedagógicos com a dinamicidade que é própria da profissão.

A “práxis de professores” está intimamente ligada ao ato da prática pedagógica, que excede, portanto, os fazeres de sala de aula. Assim, o professor ao assumir sua cátedra, também assume compromissos que são essenciais à sua práxis. São “condutores de energia” que lhes dão vitalidade: reuniões pedagógicas, reuniões com pais, reuniões administrativas, formação continuada, eventos pedagógicos etc.

O “currículo exótico”, assim chamado, integra à prática dos professores de História e causa um “estranhamento” ao estudante ao se integrar no processo de aprendizagem. O “currículo exótico” é “estranho” por se fundamentar com exclusividade na aquisição de conhecimentos científicos. O currículo “estranho” é representado pelos fazeres, pelas ações, pela práxis de ensino, pelas visões de

* Professor de História do ensino básico de Roraima, SEED/RR e Mestre em Sociedade e Fronteiras.

** Professor Doutor do Programa de Pós-graduação Sociedade e Fronteiras/UFRR.

*** Professor Doutor do Programa de Pós-graduação em Antropologia Social/UFRR.

¹ Professores aqui são denominados no coletivo e estão inclusas as professoras de História.

² Iremos, em momentos distintos, separar a “práxis de professores” do “currículo exótico” de forma didática para uma análise de suas especificidades.

mundo dos professores, pelos métodos de ensino, pela forma de aprender, pelas determinações legais, pelos objetivos e missão da escola, pelo planejamento dos professores e pelas relações entre profissionais da educação etc.

O “currículo exótico” é “estranho” por não considerar os saberes e conhecimentos que estão presentes no interior da escola e em seu entorno (bairro), na periferia das cidades (onde a maioria de seus estudantes reside). O currículo “estranho”, também não leva em conta os saberes rurais, ou de outras regiões do Brasil (de onde muitos estudantes são oriundos), de outros países ou ainda de diversas comunidades indígenas. Assim, podemos dizer que o “currículo exótico” é uma ferramenta “estranha” produzida pela modernidade que se fundamenta na razão eurocêntrica e “[...] na convicção de que somente os saberes científicos são válidos para a compreensão e intervenção no mundo” (CECCHETTI; POZZER, 2014, p. 9).

A categoria “práxis de professores e currículo exótico” foi analisada em meio a uma mudança de currículo do ensino médio nacional (ano 2018). Momento em que a escola passava por uma série de adequações frente às políticas neoliberais instituídas por um governo que assumiu o poder por um golpe parlamentar-jurídico-midiático que teve início em 2015 e se consolidou no ano de 2016. Uma das mudanças estruturais do currículo foi feita por meio da Base Nacional Comum Curricular (BNCC)³. Na BNCC atual o ensino de História deixa de ter caráter obrigatório, muito embora, as leis 10.639/03 e 11.645/08 que tratam da inserção da

“História e Cultura Afro-Brasileira e Indígenas” sejam contempladas como determinação legal (BRASIL, 2019, p. 416-417). Nessa relação há uma contradição, a indagação que se faz é, como o ensino de História não obrigatório tem sua base fundamental instituída por lei? A base fundamental aqui referenciada é a formação cultural brasileira que se assenta nos pilares elementares de sua constituição – a história negra africana e dos povos indígenas que habitavam a região Ameríndia, a partir da relação colonizadora e escravocrata dos europeus.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) traz também em sua estrutura três termos provenientes do mercado de capital: “flexibilidade”, “competências” e “habilidades” (BRASIL, 2019). Estes termos adentram o interior da escola demarcando espaço de viés neoliberal. Essa “flexibilização” não é apenas curricular, mas invade o campo econômico onde a educação passa a ser uma mercadoria disponível nas prateleiras do mercado (MCLAREN, 2000).

³ As mudanças da BNCC foram aprovadas sem uma ampla discussão. Ficaram de fora dos debates professores, estudantes, entidades de classe, sindicatos, associações e todos envolvidos no processo de ensino.

A “práxis de professores” e o “currículo exótico” estão conectados com outras subcategorias - “ações compensatórias”; “fracasso do exótico”; e “ensino eurocêntrico”. Essas subcategorias são frutos de imbricações que se apresentam como dificuldades a serem transpostas. Mas também não contêm apenas problemáticas educacionais, são constituídas também por novas abordagens pedagógicas, mesmo que pontuais.

Vejamos, a seguir, como se estabelecem as ações compensatórias no processo educacional dentro da lógica curricular exótica.

AÇÕES COMPENSATÓRIAS ASSIMILACIONISTAS UMA PRÁTICA DO “CURRÍCULO EXÓTICO”

Os professores de História tomam várias atitudes para superar as problemáticas encontradas em sua “práxis de ensino”. São metodologias de ensino com leituras e produção textual, debates, discussões de temas e uso de recursos audiovisuais. Também fazem uso de metodologia de pesquisa. Com exceção do trabalho de pesquisa desenvolvido por alguns professores, todas as outras metodologias refletem uma “práxis de ensino” eurocêntrica, fruto do “currículo exótico”.

Vejamos o que diz o professor sobre o uso de algumas ferramentas educacionais:

[...] o [...] segundo bimestre tá sendo fechado com o que eu programei para ser o primeiro [bimestre]. Por que [...] eu não avancei? Porque não adianta avançar. Tem que ir devagar. Tem que levar texto e repetir a leitura, tem que fazer leitura em sala, entendeu? Tem [...] que fazer uma explanação com mais calma, [...] ir detalhando alguns pontos. Ah, faz um mapa mental aqui. (ENTREVISTADO 2, 2018)

As diversas estratégias utilizadas pelos professores objetivam a assimilação de conteúdo. Entre as estratégias apresentadas pelo Entrevistado 2 temos leitura de textos e releitura dos textos, o uso da narrativa verbal e construção de mapa mental (conceitual). Diante das preocupações dos professores percebemos que existe uma pressão para que as práticas educacionais eurocêntricas sejam executadas plenamente.

Os professores de História sofrem uma pressão sob o “currículo exótico” que mede quantitativamente o rendimento dos estudantes. Estes são impulsionados a criar estratégias para que os estudantes que adquiram um rendimento escolar aceitável. Esse é um mecanismo perverso que interfere diretamente no fazer do professor em que o quantitativo sobrepõe o qualitativo.

Além da assimilação de conteúdo, percebemos outras estratégias. Nestas, alguns professores empregam procedimentos diferenciados que se afasta da vertente

eurocêntrica e busca uma aproximação com a realidade local. Um exemplo foi a elaboração de um projeto que teve como objetivo conhecer o que as pessoas pensam sobre as questões da diversidade dentro da própria escola. Nas palavras do professor, a seguir, se estabelece um encontro, embora inicial, com a metodologia de projeto. Assim,

[...] eles não vão usar o conhecimento como aconteceu nos quilombos, o que aconteceu com os indígenas [...], mas sim, colocar realidade que está acontecendo no dia a dia, aquela vivência. E aquilo é correto? Então assim, eu já vi alunos questionando, alunos fazendo questionário, pesquisas, entre a gente. ‘O que você acha? Qual sua cor? Você acha correto isso?’ [...] levam eles a questionar essa ideia que eles já trazem que é correto. E aí é onde se quebra esses paradigmas. Que eles descubrem que não é assim como eles pensam (ENTREVISTADO 6, 2018).

Na fala acima temos um problema que nos remete a pensar sobre o ensino de História.

Um dos objetivos do ensino de História é conhecer o passado e isso nos remete a História Geral. Caso a práxis de ensino opte apenas pelo saber local, a identificação com nossos antepassados e nossas raízes culturais serão fragilizadas. Podemos destacar ainda que, o estudo da História está envolto em relações de conflitos entre grupos diversos. Assim, por mais trabalhe com uma metodologia de pesquisa que envolva o local, esta não pode ser desvinculada dos saberes científicos. É necessário mesclar os conhecimentos.

A “práxis de ensino” eurocêntrica caracteriza-se, em especial, por dar ênfase a uma condição específica de “elevar” os estudantes de um lugar “inferior” para outro “superior”. A cada etapa de estudo, os indivíduos se sentem como avançando mais um degrau no saber. É comparado a um processo de substituição de conhecimentos e saberes simples, para mais sofisticados. Isso nos leva a perceber que há uma luta constante para que os estudantes possam adquirir saberes e conhecimentos que lhes são “estranhos”.

Neste fazer que objetiva conhecer o que lhes é “estranho”, os estudantes são inseridos em um processo de assimilação de conteúdo. Após a leitura dos textos, que historiciza fatos ou eventos, esses indivíduos passam, teoricamente, a condição de conhecedores do processo histórico e, portanto, aptos à convivência em sociedade como “cidadãos conscientes”.

Esse processo de assimilação acontece no interior do “currículo exótico”, pois existe uma pré-seleção dos conhecimentos a serem adquiridos pelos indivíduos e

estes conhecimentos estão assentados em uma única visão de mundo, portanto, monocultural e eurocêntrica. Assim podemos dizer que,

La política asimilacionista pretende también mantener intacta la estructura y valores monoculturales del sistema educativo. Nos encontramos ante una cultura dominante que trata de someter al resto a sus criterios de universalidad, tanto en la sociedad como en la educación, tratando de reproducirse a si misma sin admitir el enriquecimiento por intercambio cultural. (SALES CIGES; GARCÍA LOPEZ, 1997, p. 52)

Nesse sentido, podemos observar que existe uma política de caráter assimilacionista em cada abordagem sobre o “currículo exótico”. Constatamos que essa política educacional é executada constantemente na “práxis de ensino” de História. Apesar de conviver com a diversidade étnica, cultural, de gênero, de classes sociais, migratória etc, a escola insiste em um projeto que dá visibilidade a uma única cultura por meio dos conteúdos didáticos sistematizados.

Dois objetivos de formação que encontramos nos Projetos Políticos Pedagógicos (PPP) das escolas nos permitem fazer indagações. Um deles se refere a uma concepção de educação que enfatiza a tolerância e o respeito, contra uma postura discriminatória, machista, sexista, homofóbica, xenofóbica, racista etc.; outro objetivo se refere a formação para a cidadania, algo que não pode ser medido quantitativamente, por seu caráter abstrato. O que e como fazer para que os indivíduos se tornem cidadãos éticos e conscientes? A realização de leituras e o debate sobre o comportamento ético é suficiente para que ocorram mudanças nas posturas dos indivíduos?

Compreendemos que há uma tentativa de concepção de mundo que define, de forma arbitrária, nossos relacionamentos, pensamentos, visões de mundo, crenças, opiniões etc. Contrariamente a essa concepção homogênea, a convivência em meio às escolas públicas de Boa Vista é rica pela sua diversidade cultural e étnica. São pessoas de diversas regiões do país, são estudantes filhos de migrantes internos ou vindos de outros países, de comunidades rurais ou indígenas, das periferias ou de regiões centrais das cidades e de classes sociais distintas, portanto, não homogêneas.

Desta forma, partimos da visão de que diversidade e homogeneidade são duas concepções diferentes que influenciam a “práxis de ensino”. Essas duas noções permitem visibilizar os diferentes ou homogeneizá-los. São duas formas de organizar o currículo que determinam a “práxis de ensino”. Por isso, é necessário conhecê-las. É preciso distingui-las para se posicionar na “práxis de ensino” de História, pois a “Homogeneidad significa ser de la misma clase que el otro, estar formado de partes

que son del mismo tipo. Diversidad significa lo contrario, es decir, estar compuesto de tipo diferente o formado de distintas partes” (AGUADO ONDINA, 2005, p. 21).

O currículo que tem por base a homogeneidade não percebe os indivíduos em suas particularidades. Esta homogeneidade se apresenta como um ensino igual para todos, a partir de uma visão política educacional assimilacionista. Nesse aspecto, o currículo é tomado como item essencial para firmar o direito de igualdade de condições para todos os indivíduos. A primeira vista essa garantia de direitos a todos parece justa. Mas é preciso reconhecer que, sutilmente, esta homogeneidade, esconde em seu discurso de igualdade a questão da reprodução das desigualdades educacionais. Pois a “régua” que faz a medida do conhecimento é própria da cultura dominante (eurocêntrica), o que de acordo com Sales Ciges e García Lopéz,

La política asimilacionista acepta a la escuela a todos los alumnos, pero no admite su diversidad, por considerarla incompatible, intentando eliminarla o reducirla de un modo u otro, generando un doble discurso según el cual la igualdad de oportunidades educativas significa que no hay, ni puede haber, diferencia alguna entre los alumnos, por lo que al ser medidos todos por el mismo rasero, el de la cultura dominante, se producen fuertes desigualdades educativas en las minorías (1997, p. 52).

A perspectiva homogênea existente nas escolas públicas não transparece claramente. A questão da igualdade se traveste em uma condição que dá abertura para compreendê-la como um ato salutar. A ideia que passa é que todos têm as mesmas oportunidades, os mesmos direitos e as mesmas condições quanto a aquisição do conhecimento e, conseqüentemente, ascender socialmente, pois é ofertado o mesmo conteúdo a todos, indistintamente. Desta forma, podemos perceber explicitamente o que diz um professor sobre a questão:

São os alunos que estão aí, independente da disciplina ser História ou não. Acontece, a realidade, tá ali, dessa situação da afro descendência e dos indígenas, que são os alunos que nós temos em cada sala de aula, uma proporção pequena, mas que aí cada professor tem que saber lidar com essa situação. Estabelecer a metodologia adequada **para que não haja uma diferença** [grifo nosso] (ENTREVISTADO 7, 2018).

Fica claro nas palavras do professor que a escola desenvolve uma aprendizagem onde os estudantes são submetidos a um conhecimento pronto, que traz em sua arquitetura uma visão elaborada a partir de um contexto universal. Também é possível perceber a preocupação em homogenizar o conhecimento “para que não haja uma diferença”. Na relação currículo/estudante, o professor, segundo o Entrevistado

7, é o responsável para aplicar os conhecimentos pedagógicos que adquiriu em sua formação com o “currículo exótico”.

Mas, o que dizer do fracasso escolar diante dessa relação? O fracasso por não apreender História passa a ser de quem? Do indivíduo que aprende, do professor que ensina ou do currículo?

PROBLEMÁTICAS DA APRENDIZAGEM: FRACASSO DO INDIVÍDUO X “FRACASSO DO EXÓTICO”

Uma questão significativa do “currículo exótico” são algumas problemáticas de aprendizagem que ocorrem na práxis de ensino, que são apresentadas pelos professores de História. Neste item sobressai a subcategoria denominada “fracasso do exótico”. A subcategoria é assim denominada pelo fato de haver uma relação controversa quando se indaga os motivos dos alunos terem dificuldades em apreender História. As respostas são quase que unânimes que existe um desinteresse e uma desmotivação por parte dos estudantes.

Em uma análise mais profunda sobre o fracasso e o desinteresse dos estudantes, percebemos que este não reside no indivíduo, mas está presente no fracasso do currículo e da própria escola. Para Gimeno Sacristán (2007), tanto o fracasso quanto a desmotivação atribuída aos estudantes têm uma sincronia com o currículo oferecido, pois quando este não reflete os interesses dos estudantes, provoca reações de enfrentamento, recusa e desmotivação.

Alguns relatos de professores demonstram que há uma desmotivação dos estudantes com o estudo. A maioria fala em motivá-los, mas questionam como fazer e o que fazer para que isso ocorra. Um professor fala assim: “Só que a gente sabe que hoje em dia tá muito difícil em relação à motivação desses alunos [...] a motivação tem que vir de dentro, mas de fora a gente tem que dar suporte. Então o que eu vejo assim [...] os alunos desmotivados, desmotivados, bastante desmotivados.” (ENTREVISTADO 1, 2018).

Com relação ao desinteresse para estudar História o Entrevistado 4 (2018) afirma que, em diálogo com os estudantes percebe que os mesmos não demonstram interesse em estudar.

Vejamos a fala do professor: “Se você perguntar pra eles mesmo, eu já perguntei pra eles assim: por que tu estuda? Eles vão dizer, literalmente, antes que você consiga concluir sua pergunta: ‘é porque minha mãe me manda pra cá’”.

As dificuldades em aprender História vão além do desinteresse e da desmotivação, conforme relato dos professores. As dificuldades são reflexos de incompreensão conceitual, temporal e do sentido histórico, além das barreiras linguística e da falta do hábito de leitura. Vejamos abaixo o desdobramento de cada uma das dificuldades.

A primeira delas se refere ao desconhecimento e incompreensão de conceitos e do tempo histórico que causa um “estranhamento conceitual e temporal”. Um professor diz que “No geral, pelo menos os meninos do ensino médio, [...] há um grau de dificuldade por falta de formação de conceito e a questão da temporalidade, da sequência histórica” (ENTREVISTADO 8, 2018).

A questão conceitual é imprescindível para a compreensão da História, bem como as questões temporais, que também dependem de conceitos. No ensino da História temos uma imensidão de conceitos que são necessários para que os indivíduos possam articular psicologicamente e ter uma noção de espaço e tempo histórico. Além, é claro, de uma gama de conceitos que abarcam as sociedades, as culturas, as economias, os processos políticos em cada momento em que as tramas históricas acontecem. Na busca de uma afirmação da importância do uso de conceitos na interpretação histórica, podemos dizer que:

Alguns conceitos fazem parte do arcabouço que foi se constituindo através dos tempos, pela prática dos historiadores. Construiu-se uma ‘lógica da História’, que pode ser concebida como um conjunto de procedimentos e conceitos em torno dos quais deve girar as preocupações dos historiadores. (BEZERRA, 2010, p. 41)

Esse chamado “estranhamento conceitual e temporal” é uma problemática que perturba os professores. A falta de entendimento de conceitos chaves para a compreensão de determinados momentos históricos e das várias concepções de tempo, dificulta a práxis de “ensino eurocêntrico”. Sem estes conceitos definidos os estudantes se perdem na formulação mental, estranham e não compreendem os momentos, situações, eventos e feitos históricos.

Para o “currículo exótico” o entendimento dos conceitos históricos é necessário, como afirmado anteriormente. Quanto a isso não há o que discutir, pois os conceitos históricos formulados dependem da capacidade dos indivíduos em transformá-los de abstratos a concretos. Mas esta é uma questão aparente, visível e clara que transparece após um olhar aguçado do professor. Isto significa que aqueles estudantes que têm a formação básica de conceitos e leituras da palavra previamente não terão muitas dificuldades em adquirir os conhecimentos do “currículo exótico”.

Mas o que fica esquecido é o fato desses estudantes terem conhecimentos diversos

e que podem e devem ser explorados. Uma indagação pode ser feita sobre os saberes dos estudantes de diversos coletivos. Estes indivíduos, indígenas, afrodescendentes e migrantes não têm conceitos formulados pela sua vivência em seu lugar social? Não se pode partir do que estes conhecem sobre cada tema e ampliar?

Além desta, outra problemática relacionada ao sentido histórico é que os estudantes veem a História com algo do passado, sem sentido para o presente e sem perspectiva de futuro, uma ideia que se traduz por serem “os inconscientes”. O professor demonstra que há um distanciamento dos estudantes com relação o estudo da História. Este constrói seu argumento com preocupação pelo fato de haver uma impotência dos professores em atuar na mudança da realidade constatada. Além do mais, defende que os estudantes passem a conhecer a si mesmo e o mundo em que vivem por meio da História. O professor argumenta dizendo que,

[...] eles entendem que História é só narrativa vazia, como fosse qualquer outra história, entendeu? É uma narrativa de [...] coisa do passado. História para eles é isso. Uma narrativa de coisa do que já aconteceu. Pela compreensão deles de História [...], no presente, não tem nenhuma. Por isso que eu acho que existe essa distância entre os jovens e a História, eles não querem saber de História (ENTREVISTADO 2, 2018).

A compreensão do processo histórico é indispensável para a aprendizagem dos estudantes. Sem este entendimento não há como perceber racionalmente as mudanças, os retrocessos, os avanços e as rupturas do processo histórico. O que nos permite, de acordo com Bezerra (2010), ir além de questões factuais e lineares, pois as ações humanas não acontecem conforme são apresentadas didaticamente, elas são inter-relacionadas, mas não perceptíveis, em diversos momentos, ao nosso olhar.

A reflexão que fazemos sobre “os inconscientes” é sobre a perspectiva de levar em consideração outros tempos em que vivem os estudantes (indígenas, afrodescendentes, migrantes) e suas famílias. Não devemos desconsiderar que a afirmação do professor é verdadeira, pois existe dificuldade de compreensão do processo histórico por meio do “currículo exótico”. Mas existem outros processos temporais que são reconhecidos pelos “os inconscientes” em suas comunidades, seus bairros, em outras regiões. Podemos partir desses saberes temporais e locais para um conhecimento que não provoque estranhamento.

A terceira problemática diz respeito às barreiras linguísticas, aqui denominadas de “línguas invisíveis”. A questão da barreira linguística ocorre em dois casos específicos. O primeiro é relativo ao processo de migração de vários países para Roraima (Venezuela, Haiti, Colômbia etc); o segundo diz respeito a estudantes

indígenas que se deslocam de suas comunidades à zona urbana para estudar o ensino médio.

Nesse processo migratório e de deslocamento, a escola se apresenta como parte da diversidade, a qual é rica de significados e significantes. Nesse sentido, afirma o professor que:

[...] a escola tá tendo os meninos haitianos, os meninos venezuelanos. [...] nas turmas que eu trabalho tem duas alunas que são guianenses. Brasileiras e guianenses, que são bilíngues [...]. Que falam o inglês e o português. Tem o caso dos meninos indígenas que são da fronteira com a Guiana e com o Brasil [...]. Tem [...] a questão da diversidade de gênero, [...] que tem se destacado bastante [...]. [...] tem essa diversidade aí. Agora é uma escola como toda escola que tenta uniformizar tudo, tenta padronizar, estandarizar o aluno, entendeu? (ENTREVISTADO 2, 2018).

No que se refere ao processo de migração estrangeira para Roraima, os professores relatam sobre a dificuldade dos alunos que vão à escola de ensino médio sem falar e escrever a Língua Portuguesa. Os relatos seguem por diversas linhas de compreensão sobre a problemática que se repete em quase todas as disciplinas, conforme nos apresenta um professor:

[...] ele não compreende muitas vezes o que a gente tá falando. Fica difícil. A mesma coisa acontece com os meninos venezuelanos, eles muitas vezes pedem para eu repetir algumas coisas, alguma fala que eu fiz, que eles não compreenderam por causa [...] da língua, da questão da barreira da língua [...]. É por isso que eles na hora de escrever algum texto que eu peço, eles pedem para escrever em espanhol (ENTREVISTADO 2, 2018).

Mas quando se trata dos estudantes indígenas também existe a mesma problemática. É importante destacar que os estudantes veem de outras localidades trazendo aspectos de suas culturas, seja migrante ou indígena, mas a escola não procura conhecer os aspectos culturais relativos à língua, ao modo de vida, a visão de mundo. Pois, de acordo com Sales Cigis e García López (1997, p. 28-29)

El lenguaje forma parte esencial de la cultura, no solo porque sirva de medio de comunicación interpersonal, sino también cada lengua expresa los valores, significados y cosmovisiones del grupo que la habla, y es un elemento, a menudo fundamental de su identidad como grupo cultural diferenciado.

As “línguas invisíveis” podem deixar de sê-las desde que haja um reconhecimento e uma prática que permita um diálogo contínuo entre os que falam diferente. A identidade cultural dos indivíduos, desde seus grupos originários podem se

transformar em meios de aprendizagens. A escola pode promover uma proximidade com essas outras formas de ver e agir no mundo, como um caminho para a diminuição de conflitos.

Para uma melhor compreensão da dificuldade das “línguas invisíveis” que estão dentro da escola urbana, precisamos ouvir as falas de alguns professores. Os professores de História explicam o que acontece quando o estudante chega de sua comunidade para estudar na cidade, o “[...] indígena que chega da comunidade, tem dificuldade [...] de comunicação. O ano passado eu tinha uma aluna [...] Porque ela disse: ‘[...] tô vindo da comunidade agora, às vezes eu tenho dificuldade para entender a Língua Portuguesa, a História, Matemática, enfim’” (ENTREVISTADO 3, 2018).

Neste outro relato o professor apresenta a dificuldade dos estudantes indígenas em compreender a língua e consequentemente o conteúdo da disciplina. Explica o professor:

Os meninos índios [...] têm dificuldades, alguns com a língua [...] portuguesa [...]. Os que são índios mesmos, que têm uma origem, que ainda convive com sua comunidade e tal. Os meninos [...] que já são da cidade, que já quase nem falam mais a língua materna, esses não têm dificuldades assim, [...] no sentido de compreensão, de compreensão da História, do que tá no livro, das discussões e tal. (ENTREVISTADO 2, 2018)

A última dificuldade, e não menos importante é a falta de hábito de leitura, a que denominamos carinhosamente de “Assum Preto cego dos olhos”. A falta de leitura ou o não hábito de ler é aqui associado à prática que era feita no Nordeste, de furar os olhos de um pássaro chamado Assum Preto⁴. Ao cegar o pássaro, este era impedido de voar e seu canto se quedava magistral para os ouvidos de quem pudesse ouvi-lo, incluindo seu algoz (KURODA; SANTOS, 2014). Essa atitude é inversamente comparável aos indivíduos que detêm a leitura de mundo, mas se abstêm da leitura da palavra em meio a um lugar (escola) em que é imprescindível à segunda.

O inversamente comparável se dá na medida em que os indivíduos que detêm a habilidade da leitura e não a praticam (“são cegos”). Ficam “presos” no interior do “currículo exótico” e não conseguem “voar”. A liberdade ocorre apenas e somente se houver uma adequação e assimilação do saber eurocentrado (por meio apenas da leitura da palavra e da repetição exata desta).

Muito embora saibamos da extrema importância do ato de ler a palavra, também devemos levar em conta que os indivíduos presentes na escola têm leitura de seu mundo. Uma das saídas seria partir desta leitura de mundo, que em unidade com a

⁴ “Assum Preto” – Letra e música de Humberto Teixeira e Luiz Gonzaga – lançada em 1950 e cantada por Luiz Gonzaga foi e ainda é um sucesso musical.

leitura da palavra escrita, poderia fazer do “Assum Preto cego dos olhos” uma águia de visão exuberante.

Portanto, é por meio do ato de ler o mundo que iniciamos um diálogo com a vida, com o mundo e com os outros. Na concepção de Freire (1989, p. 9), o ato de ler,

[...] não se esgota na codificação pura da palavra escrita ou na linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele. Linguagem e realidade se prendem dinamicamente. A compreensão do texto a ser alcançada por sua leitura crítica implica a relação entre o texto e o contexto.

A citação apresentada acima nos permite dialogar com o problema da falta de hábito de ler dos estudantes. Esse diálogo será feito a partir dos relatos dos professores, que serão destacados abaixo. Mas antes de adentrar as falas dos professores podemos dizer que esta, chamada deficiência do ato de leitura da palavra, está intimamente relacionada com todas as outras dificuldades apresentadas pelos professores, as quais foram destacadas anteriormente (“estranhamento conceitual e temporal”; “os inconscientes”; e “línguas invisíveis”).

A falta de conhecimentos conceituais e temporais, bem como as barreiras linguísticas são problemáticas que se conectam com a falta do hábito de leitura e impedem a aprendizagem sobre o processo histórico. Uma das atitudes para inverter os polos seria acionar a “visão de águia” sobre essas problemáticas para visibilizar as línguas envolvidas no processo e “dar consciência” àqueles que são detentores de outros saberes. Esses saberes que definem tempos e conceitos históricos estão presentes nas relações dos indivíduos, assim estes conhecimentos podem ser relacionados com os que foram sistematizados ou vice-versa.

Nas vozes dos professores estão as marcas de uma das principais problemáticas para apreender História. Um professor afirma: “Agora existe bastante problema na questão da aprendizagem de História. Por que que existe bastante problema? Porque nós temos problema da leitura e do domínio dos conceitos” (ENTREVISTADO 2, 2018); Em outra entrevista ouvimos esse relato:

Mas existe muita dificuldade. Que é as dificuldades para se estudar História? Leitura. Você sabe que nós estamos com a educação formando analfabetos funcionais. Não vamos tapar o sol com a peneira que a verdade é essa. Os nossos alunos não fazem leitura. Os nossos alunos decodificam letras (ENTREVISTADO 3, 2018).

Em outra fala, o professor responde a uma indagação sobre a leitura dos alunos em sala e ele responde que “Todos leem. Alguns com algumas dificuldades, mas todos leem”, e quando perguntado sobre a relação da familiaridade desses estudantes com a leitura o mesmo professor responde: “Não, não, é muito raro. É raríssimo, raríssimo” (ENTREVISTADO 4, 2018).

Portanto, nos diálogos apresentados acima há uma percepção da preocupação dos professores de História com a falta do hábito de ler dos estudantes. Apesar de identificada a problemática pelos professores de História, em nenhum momento foi discutida ou apresentada nenhuma proposta ou orientação para a superação desta drástica situação. Os professores agem individualmente em sua “práxis de ensino”, o que leva imaginar cada um “atirando” para lados diferentes sem mirar o “alvo” em conjunto.

ENSINO EUROCÊNTRICO”: BASE FUNDAMENTAL DO “CURRÍCULO EXÓTICO”

O “ensino eurocêntrico” é uma subcategoria que é parte integrante do “currículo exótico”. É este currículo que forma os professores de História dando exclusividade ao ensino científico. Apesar de existir outras formas de produção de conhecimentos, este currículo diz sim apenas a produção do saber racional, além de ser a única forma padronizada para compreensão da realidade, mesmo que esteja presente em seu meio uma diversidade de pensar, fazer, produzir, crer, intervir e de ver “o real”. Para Cecchetti e Pozzer (2014, p. 9)

A modernidade tem origem e fundamento na racionalidade e na convicção de que somente os saberes científicos são válidos para a compreensão e intervenção no mundo. O discurso abstrato do pensamento europeu tentou normalizar as diversidades e as identidades foram forjadas segundo os moldes de um único padrão, tido como universal, e, por isso, único e verdadeiro. As outras epistemologias, culturas e modos de vida forma menosprezadas e sistematicamente inferiorizadas.

O termo “ensino eurocêntrico”, como subcategoria desta investigação, precisa ser apresentado. Apesar de se exibir por uma visão estereotipada, em um primeiro momento, não o vemos como algo negativo. A visão que temos do referido, é compatível com um ensino que tem por base um conteúdo e uma forma de ser praticado. O conteúdo advém da produção de conhecimento científico elaborado pela humanidade ao longo dos séculos e a forma segue um padrão pedagógico

preestabelecido também sistematizado cientificamente. O que questionamos é a exclusividade de sua prática em meio à diversidade cultural existente na escola e na sociedade.

Realizamos uma crítica sobre o padrão pedagógico de ensino de viés europeizante. Mas sabemos que este conhecimento é necessário para os fazeres pedagógicos. Podemos indagar, o que há de errado em apreender o conhecimento sistematizado? Para uma resposta plausível ao questionamento é preciso indagar sobre o seu essencialismo. O referido ensino descarta, invisibiliza e inferioriza outros saberes e conhecimentos que fazem parte da vida dos estudantes. Saberes e conhecimentos que são produzidos pela comunidade escolar, local e pelos que vivem nas imediações periféricas citadina ou em âmbito rural.

Para compreender como é feita a prática do ensino eurocêntrica podemos discutir o processo pedagógico da construção da narrativa verbal. O recurso narrativo verbal é necessário para qualquer forma de conhecimento, mas não deve ser exclusivo.

A narrativa verbal soa em harmonia com o “currículo exótico” e, juntas, se essencializam. Apesar de ser necessária à “práxis de professores”, a narrativa verbal deve ser apenas um dos recursos para a formação dos estudantes. Ao ser eleita como porta-voz soberana do saber sistematizado, a narrativa verbal impede outras formas de apreender. Mesmo apoiada por textos escritos e/ou audiovisuais, faz-se necessário outro olhar sobre a diversidade presente na escola e suas especificidades culturais.

Nesse aspecto, a presença de estudantes pertencentes a vários povos indígenas (que habitam a região do Estado de Roraima), de migrantes internos (vindos de outras regiões do país), ou de migrantes externos (vindos de outros países, como da Venezuela) devem ser vistos com seus saberes diversos. Os estudantes pardos, negros (afrodescendentes) e pobres moradores da periferia de Boa Vista, são filhos de migrantes internos, e, portanto, são herdeiros da cultura popular.

A narrativa verbal é um recurso utilizado na “práxis de ensino” de professores de História como parte imprescindível da produção do conhecimento. Esta prática é utilizada por professores, pois mesmo que alguns consigam criticá-la essa persiste indiscriminadamente. Alguns fazem a substituição ou acréscimo ao conteúdo escrito inserindo mídias educacionais mais atuais, mas, mesmo assim, há um domínio da narrativa verbal.

Observemos algumas considerações feitas por professores de História. Em uma dessas o professor fala que “[...] desenvolveu as chamadas feiras culturais com temáticas locais, sempre, exatamente pra dar uma outra, [...], possibilidade de discussão

na sala de aula que não fosse o currículo que vem pronto [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018). Aqui verificamos um avanço considerável na práxis de ensino, pois aliada ao conteúdo sistematizado, pode promover um ensino significativo para os estudantes.

No fragmento a seguir, o professor apresenta uma metodologia para que os estudantes possam adquirir o conhecimento sobre o tema estudado. Neste, percebemos o esforço que o professor realiza para que os estudantes possam obter um rendimento que esteja em consonância com o “currículo exótico”. Enuncia o professor:

[...] eu repito muito o mesmo tema, as mesmas discussões. Repito como? A gente faz leitura diante desse tema, pois sobre esse tema eu levo textos avulsos ou a gente discute textos avulsos, também do mesmo tema. Então já é uma segunda leitura do mesmo tema. Geralmente eu abro ou eu encerro essa discussão de tema com a apresentação de um vídeo do mesmo tema, depois de discutido isso aí, eles produzem um texto [...] (ENTREVISTADO 2, 2018).

As discussões são feitas a partir das leituras que o professor tem sobre o tema. Cabe aos estudantes lerem os textos escritos ou audiovisuais, os quais são auxiliados pela narrativa verbal executada pelo professor. Ao final devem produzir um texto sobre a temática. Neste exemplo temos as características básicas de uma “práxis de professores” única do “currículo exótico”.

Ao trazermos para discussão o discurso dos professores em sua práxis de ensino, por meio dos conteúdos apresentados aos estudantes, observamos que existe uma relação muito íntima com a narrativa verbal. Apesar de envolver temas locais, ainda está muito distante de uma aprendizagem voltada para uma mescla entre a visão científica e os conhecimentos populares, afro-brasileiros e indígenas. A “práxis de professores” diante do “currículo exótico” invisibiliza outras formas de conhecimentos.

O diálogo a seguir é sobre dificuldades para ensinar História (será aprofundado na próxima categoria). Mesmo assim destacamos sua importância para identificarmos a proposta curricular em que pese o uso das mídias educativas para a produção de conhecimento. Portanto, o professor afirma que utiliza “[...] muito a questão da internet [...], computadores, materiais que têm ajudado muito em fomentar essa discussão dentro de sala de aula [...]” (ENTREVISTADO 3, 2018).

A atenção aqui se volta para o uso de ferramentas que poderiam dar vozes a outros saberes e conhecimentos além do eurocêntrico, muito embora não tenha sido identificado nas falas dos professores nenhuma atitude que vincule outros

fazeres culturais, apenas o uso de ferramentas da tecnologia da informação e da comunicação.

Uma possibilidade de ampliar a produção de conhecimento histórico é o ensino por projetos, pois estes se abrem para novos caminhos que não impedem o uso necessário da narrativa verbal. Nesse sentido, podemos dizer que convivemos com avanços e continuidades.

O trabalho por projetos fundamentados na diversidade cultural é visto em apenas uma escola pesquisada. Nesta escola, um dos projetos desenvolvidos trata da diversidade étnica racial. A abordagem é sobre a temática da negritude no Brasil (Dia da Consciência Negra). Na verdade, o projeto constitui-se de uma semana de debates e discussões sobre os negros no Brasil. A abordagem do projeto (versão ano 2017) traz algumas participações importantes de palestrantes de outras instituições e convidados de países africanos que migraram para o estado de Roraima. Porém, temos observado que algumas discussões dão continuidade a uma perspectiva cultural que sobressai o folclórico e o exótico.

Durante a referida semana de discussões, são apresentados trabalhos desenvolvidos pelos estudantes em que aparece uma abordagem estática sobre a temática cultural. Quando a cultura é vista como algo estático ela se torna um fetiche a ser cultuado em sua essência. Essa essencialização se adéqua ao conceito de cultura elaborado por Edward Tylor. O conceito do século XIX engloba, segundo Machado, (2002, p.18) “[...] conhecimentos, crenças, arte, moral, leis, costumes ou qualquer outra habilidade ou tradição adquiridos pelo homem como elementos da sociedade”.

O conceito de cultura criado por Tylor não permite que se enxergue a cultura como algo em movimento. Essa forma de pensar a cultura impede que o olhar sobre as riquezas culturais em latência dentro da escola ou na sociedade, sejam percebidas em constantes conflitos. Portanto, essa ideia de cultura em movimento deve ser compreendida, de acordo com Benhabib (2011), em meio a conflitos com outras culturas para que se estabeleça o diálogo democrático. A cultura é, portanto, resultado de representações humanas complexas que produzem significados, com organização e atribuição internas distintas e conflituosas ao longo do tempo.

Este conceito de cultura, concede aos professores uma “práxis de ensino” em um diálogo democrático, a partir de pontos de vistas distintos em meio à diversidade. Essa forma de pensar e agir permite compreender cultura em contraposição ao termo civilização, que está associado com o eurocentrismo. Para Benhabib (2011), cultura se refere a valores e práticas materiais que são compartilhados com outros povos e não apenas, uma característica individual.

Assim, a utilização de costumes, tradições, vestimentas, habitação, alimentação e arte como representação, característica ou identificação de um povo ou de um grupo étnico específico, é parte do “currículo exótico” por se apresentar como: a) uma cultura estática que deve ser preservada (mesmo sabendo da impossibilidade se manter sua originalidade); b) uma prática essencialista (que leva ao relativismo cultural).

A maioria dos professores falam do projeto desenvolvido pela escola na Semana da Consciência Negra⁵. As falas dos professores são resumidas neste diálogo, a qual diz que “[...] a escola tem um projeto na Semana da Consciência Negra, que é um projeto que acontece durante uma semana que [...] todas as matérias [...] trabalham [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018). Quando perguntado sobre as apresentações culturais ele responde, “Foi interessante, esse ano foi interessante, porque os outros anos ficava assim [...] só pra apresentação cultural, de apresentação das características culturais dos afrodescendentes brasileiros [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018). E por fim descreve as características culturais que fazem parte das apresentações dos estudantes o “Candomblé, fala da Umbanda, a formação das religiões, a capoeira, a contribuição da culinária, na música, na dança [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018).

A realização deste projeto traz avanços importantes quanto a participação de migrantes de outros países. A participação de negros da Nigéria e do Congo (estudantes universitários) em debates na escola como parte do projeto da Semana da Consciência Negra dá uma nova dinâmica ao trabalho desenvolvido por professores. Apesar de ser um simples momento, é uma experiência importante no trato com a diversidade cultural, pois se insere nas discussões em relatos de vivências. São saberes e visões de mundo diversos, que migrantes externos (negros) trazem de um continente e de países que têm culturas distintas. Essa participação é referenciada pelo professor “Tivemos, por exemplo, a participação dos alunos que são da Universidade que são nigerianos, e que são do Congo” (ENTREVISTADO 2, 2018).

Para que se estabeleça uma mudança na essencialidade promovida pelo “currículo exótico”, em meio aos avanços com a prática de projetos, se faz necessário a realização da formação continuada que contemple a temática da diversidade cultural.

O “ensino eurocêntrico” parte de uma visão de conhecimentos que se fundamenta apenas na perspectiva científica. Também tem sua estrutura construída e definida desde a formação inicial dos professores. Assim, podemos afirmar que,

⁵ A Semana da Consciência Negra é referendado pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação que institui em seu art. 79-B (Disposições Gerais) “[...] o dia 20 de novembro como Dia da Consciência Negra” (GUIMARÃES, 2013, p. 79).

Quando uma professora ou um professor julga um conteúdo, toma decisões sobre o mesmo e lhes atribui uma determinada ênfase no seu ensinar, ele está, sem dúvida, condicionado por influências externas, mas também por sua própria cultura, suas ponderações pessoais, suas atitudes frente ao ensino de certas áreas, suas concepções implícitas sobre o ensino, etc. (MARRERO ACOSTA, 2013, p. 191).

A formação de professores é determinante para sua práxis de ensino. Tanto a formação inicial quanto a continuada são partes desse processo. A formação adquirida pela maioria dos professores reflete uma concepção de práxis que não tem vínculo com a diversidade cultural. Assim podemos perceber que os professores de História têm uma formação distante de uma “práxis de ensino” que prioriza o processo de interculturalização. A formação de professores se distancia da realidade quando não traz em seu programa uma abordagem sobre diversidade cultural.

Para Arroyo (2008), os cursos de formação preparam os professores para que possam lecionar em qualquer escola da educação básica. Mas, não é pensada a diversidade que as compõem e suas especificidades, como as periféricas, bem como nas regiões rurais compostas por camponeses, indígenas, quilombolas, ribeirinhas etc. Nas escolas se institui um processo de ensino que tem um currículo comum e universal. Nessa relação não há espaço para tratar a diversidade em primeiro plano.

O despertar de professores para um fazer diferenciado em sua práxis de ensino, pode advir de sua formação inicial, acadêmica ou continuada, mas pode também acontecer a partir da reflexão de sua práxis profissional. O “ensino eurocêntrico” e o “currículo exótico” exercem uma influência considerável na “práxis de ensino”, ao ponto de professores mais experientes não conseguirem identificar o seu envolvimento pessoal nesta práxis. Apenas após uma reflexão acurada desta, em contato com outra forma de pensar, agir e de outra visão de mundo, podem ocorrer mudanças.

Alguns professores identificam em seu próprio ato de ensinar uma relação parcial com o eurocentrismo, apesar de agir com esse fazer constante. Outros professores não conseguem se identificar em meio a esta forma de pensar e atuar. Um dos professores entrevistados tem uma visão clara desta relação curricular eurocêntrica.

Este caso é interessante porque o professor descobre o significado do ensino eurocêntrico em sua práxis profissional no momento em que é convidado para atuar como formador de futuros professores indígenas, em uma disciplina denominada Etno História. O professor explica que começa a dar aula a partir do que conhecia sobre História do Brasil, mas se surpreendeu com o posicionamento dos estudantes indígenas. Diz o professor:

[...] a matéria se chamava Etno história, mas o currículo era[...], um currículo de História do Brasil, comum como a gente ver em qualquer livro didático [...]. Quando eu entro na [...] sala de aula, que começo a dar aula é que os alunos começam, eles mesmos a contestar, os alunos indígenas, eles começam a contestar. Aí eles começam, na verdade, a fazer as interferências nas aulas. Dizendo: não professor, mas a nossa compreensão não é essa aí não [...] (ENTREVISTADO 2, 2018).

Os estudantes, futuros professores indígenas, questionam o currículo que institui uma visão de mundo a partir do pensamento europeu. O professor narra a História a partir de uma visão eurocentrada. Nessa fala, a História é apresentada sobre o ponto de vista do colonizador. Nesse sentido, é no contraponto que define, para os povos indígenas, outras formas de contar a história. Além do mais, o questionamento dos indígenas permite perceber a presença desses povos com culturas diferentes. Dizendo de outra forma, é a partir de outra leitura do processo histórico feita pelos indígenas, que é questionada a (im)posição do colonizador. Especialmente com relação a cultura ocidental em detrimento das culturas indígenas (GOMES, 2017).

Desta forma, ao ser questionado pelos estudantes indígenas o professor passou a indagar sobre sua prática e percebeu que existem outras formas de compreender o que está posto. Por meio da reflexão, ele pôde entender as contradições da “verdade” apresentada em sua essencialidade. Na fala do professor se compreende que uma das características do “currículo eurocêntrico” é a homogeneização. Esse processo não identifica os povos indígenas em suas particularidades, em seus saberes culturais diversos, seus modos de vida, suas crenças, suas simbologias, suas visões de mundo etc. Pronuncia o professor, “[...] pra mim mudou [...] Porque aí eu passei a, eu digo, não pô, pera aí, tem uma outra versão aí que o no livro didático não tem [...]” (ENTREVISTADO 2, 2018).

A influência da experiência vivida e a reflexão na “práxis de ensino” permitiu um novo olhar sobre a relação do professor com o ensino de História. O professor continua destacando o processo que foi a mudança na forma de exercer sua práxis de ensino em História,

Dois mil e três. Então quando essa lei sai é que eu começo a ler, a pensar e dizer [...]. Buscar, na verdade, compreender por que que a lei tinha sido colocada. Na verdade, eu comecei a me interessar o motivo por que a lei tenha sido colocada [...]. Pra entender a lei, mas sim daí é que eu vou descobrindo as leituras que vão me orientar nesse caminho (ENTREVISTADO 2, 2018).

A partir de seu olhar investigativo, o professor descobre a Lei 10.639/2003 (BRASIL, 2003) que trata obrigatoriedade do ensino de “História e Cultura Afro-Brasileira” no sistema de ensino nacional. A referida lei é alterada pela Lei 11.645/2008 (BRASIL, 2008) que acrescentou História e Cultura dos povos indígenas. Esse olhar partiu da reflexão sobre a sua prática de ensino que promoveu a saída do “saber ingênuo” para uma crítica sobre a ação (FREIRE, 1996).

O despertar do professor para uma nova prática de ensino foi fruto da relação conflituosa entre a sua práxis de ensino diante a percepção dos estudantes indígenas. Isso nos leva a compreender que: a) a reflexão sobre a práxis de ensino é necessária em todos os momentos da produção do saber; b) existem outras formas de perceber o processo histórico; c) a relação cultural é conflituosa quando damos visibilidade ao outro; e d) que podemos aprender com os diferentes.

Nesse caso, há uma inquietação que faz com que o professor reflita sobre seu exercício profissional a partir das “lentes” que lhes foram dadas na formação inicial. As “lentes” veem aquilo que o paradigma dominante (eurocêntrico) lhe permite, mas ao ser posto sob o foco de outras “lentes”, passa a questionar outros saberes. Essa relação foi conflituosa por questionar o que estava posto como verdade. Portanto, foi necessário ouvir outro ponto de vista e apreender com um novo olhar.

Dessa forma, é possível ter uma visão que permite ir além do “currículo exótico”. É necessário dar voz a outras experiências e outras vivências que estão presentes no espaço escolar. É preciso inserir os estudantes indígenas, afrodescendentes, migrantes e pobres da periferia com seus conhecimentos e saberes. Nesse sentido, é urgente

trazer as vivências dos educandos e educadores, e suas experiências sociais como objeto de pesquisa, de atenção, de análise e de indagação. Os conceitos abstratos aparecem distantes das vivências concretas, se tornam estranhos, sem motivação. Logo criar estratégias para trazer os processos de aprendizagem as vivências pessoais e as experiências sociais tão instigantes na dinâmica política, cultural, que interrogam seu pensar e viver (ARROYO, 2013, p. 115).

Identificamos que nem todos os professores conseguem fazer uma reflexão entre o que se ensina como verdade histórica e a realidade vivida pelos estudantes. A verdade histórica é apresentada a partir de um olhar que não permite a participação dos diferentes, é uma voz da cultura hegemônica. Há necessidade de fazer uma ponte entre o ensino eurocentrado e a realidade vivida pelos estudantes (entre o currículo escolar e a vida concreta dos indivíduos).

Foi observado que existem alguns professores e profissionais da administração que não conseguem enxergar que existe um “currículo exótico” que impera sobre a práxis profissional. Como afirmamos, esta atitude é justificada por não ser de fácil visibilidade. Ao serem confrontados sobre a temática que envolve o ensino da “História e da Cultura de Afro-Brasileira e Indígena”, estes acreditam que a referida temática está contemplada nos conteúdos de ensino.

Na primeira fala do professor, é possível compreender que a temática (indígena e afrodescendente) é contemplada em seu planejamento, pois estes estão contidos nos “próprios conteúdos” (ENTREVISTADO 8, 2018); em outra fala o professor argumenta que “[...] no geral é no próprio conteúdo [...]”, alegando que não tem como o professor deixar de trabalhar tal temática. Dessa forma “[...] o conteúdo já o leva a trabalhar [...]” a temática (ENTREVISTADO 1, 2018).

O cerne da questão que discutimos não está no conteúdo trabalhado em si, pois a partir deste, o professor pode fazer um link com temas atuais ou locais, e envolver a diversidade cultural. O problema gira em torno da invisibilidade dos afrodescendentes, indígenas e migrantes. Isso produz uma práxis de ensino que silencia outros conhecimentos e outros saberes que poderiam enriquecer o currículo de História. Assim podemos reiterar que,

Reconhecer que todo conhecimento é uma produção social, produzido em experiências sociais e que toda experiência social produz conhecimento pode nos levar a estratégias de reconhecimento. Superar visões distanciadas, segregadoras de experiências, de conhecimentos e de coletivos humanos e profissionais. Reconhecer que há uma pluralidade e diversidade e não uma hierarquia de experiências humanas e de coletivos, que essa diversidade de experiências é uma riqueza porque produzem uma rica diversidade de conhecimentos e de formas de pensar o real e de pensar-nos como humanos (ARROYO, 2013, p. 117).

O conteúdo didático de História é parte importante e necessária para aquisição de conhecimento, em especial do conhecimento científico que aborda uma visão de saberes que são sistematizados. Mas podemos ir além destes, pois existem outros fazeres e saberes que estão presentes na escola. Saberes e conhecimentos que fazem parte da vida de cada indivíduo que a escola não leva em consideração.

Para melhor compreensão da práxis de ensino que se fundamenta por um fazer curricular eurocêntrico, aqui denominado de “currículo exótico”, é necessário ir adiante. É necessário discutir a referida práxis de ensino com seu diálogo unívoco com os estudantes. A interação com os estudantes é realizada a partir dos conteúdos, pois estes são partes importantes do conhecimento acumulado cientificamente que

todos devem ter acesso. Entendemos a importância que tem esse legado constituído racionalmente para a formação dos indivíduos.

A problemática se estabelece quando é utilizado apenas o conteúdo didático presente nos livros de História. O conteúdo tem o objetivo de nortear a discussão da temática sobre a diversidade cultural, ao mesmo tempo em que limita os conhecimentos. A partir do relato dos professores entrevistados percebemos que, além do conteúdo, existe a forma como esses são executados na práxis de ensino. Assim podemos constatar que há uma concepção curricular “exótica” que fetichiza o saber eurocêntrico, sem que a maioria dos professores se dê conta do que isso significa.

Quando perguntados sobre como utilizam o conteúdo curricular no ensino de História envolvendo a temática de afrodescendentes e indígenas, uma das respostas é de que depende “[...] do momento e das discussões, dos conteúdos que estamos [...] fazendo [...]”. Continua o professor:

Mas tem [...] momentos muito específicos. Qual a discussão que a gente faz? Agora a pouco, por exemplo, quando eu tava trabalhando a questão da colonização do Brasil, qual foi as discussões que eu empreguei dentro da sala de aula principalmente em relação as suas culturas, a questão da afrodescendente? Eu trabalhei muito a questão da religiosidade [...] (ENTREVISTADO 4, 2018).

O diálogo segue com outro professor que também afirma: “Tem os livros didáticos, a gente tem como ponto o livro didático. Sabemos que é historiografia branca, imposta. Então a gente trabalha, eu trabalho a vinda dos escravos para o Brasil [...]” e depois do conteúdo didático este é enriquecido com temas atuais, continua o professor, momento em que se discute em sala o que é “O trabalho escravo hoje, e ainda permanece hoje; as mudanças nas leis trabalhistas. Trabalhei isso agora no terceiro ano. A CLT, as reformas da CLT e o trabalho escravo” (ENTREVISTADO 5, 2018).

Na primeira explanação, o professor enfatiza o método discursivo como narrativa de aprendizagem e na segunda há o reconhecimento de uma historiografia do ponto de vista eurocêntrica. O ponto de convergência nas duas falas acima ocorre com relação a discursividade como ato de produzir conhecimento. Um ponto também importante é quando o professor faz uma crítica sobre o livro didático e dá sentido à temática afrodescendente na atualidade. Outro ponto de discussão essencial é quanto à conexão do conteúdo de ensino com a realidade brasileira na segunda parte da fala. A abordagem entre a Consolidação das Leis Trabalhistas (CLT) e o trabalho escravo

pode enriquecer o debate, mas a forma de abordagem pode limitar a aprendizagem, caso seja apenas por narrativa verbal.

A relação da “práxis de ensino” com o “currículo exótico” precisa ser observada em suas particularidades. Portanto, devemos levar em consideração alguns questionamentos importantes que ocorrem antes, durante e depois da abordagem do conteúdo em História: a) por que é importante conhecer a história da formação do povo brasileiro?; b) qual a relação existente entre os povos que construíram a nação brasileira e as problemáticas da realidade atual?; c) o que podemos tomar como parâmetro para reivindicar igualdade social em meio a instabilidade que vivemos (política, social, econômica e cultural)?; d) como a diversidade cultural atua em busca de uma desigualdade educacional e social?; e) quais os projetos que estão em disputa para afirmar como projeto de sociedade, na atualidade?; f) que ideais de mundo esses projetos defendem?

Esses questionamentos nos permitem pensar em possíveis caminhos para o ensino de História. Um dos caminhos pode ser aquele em que a práxis de ensino em História apresente possibilidades de visibilizar os afrodescendentes, indígenas e migrantes com seus conhecimentos e suas visões de mundo. Assim esses conhecimentos podem ser ampliados por meio de uma integralização com os conhecimentos científicos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A práxis de ensino de História se relaciona em conflitos constantes que se apresentam por meio das mais diversas problemáticas. Nesta análise sobre a diversidade cultural presente nas escolas de ensino médio do estado de Roraima foi possível identificar a riqueza dessa diversidade que precisa ser explorada com mais ênfase.

Durante o estudo foram examinados documentos educacionais, a legislação educacional nacional e estadual com relação à diversidade étnico cultural e as práticas no ensino de História. Os documentos e legislação utilizados na pesquisa nos ajudaram a fazer uma analogia do currículo de História do ensino médio com a práxis educacional de professores desta disciplina. Não houve uma exaustão de reflexões feitas com todo arcabouço legal.

Não encontramos nas escolas pesquisadas uma interação efetiva entre os conhecimentos contidos no currículo “exótico” com os dos coletivos indígenas,

afrodescendentes e estudantes migrantes. Saberes e conhecimentos que enriquecem a aprendizagem quando colocados em consonância com o saber sistematizado.

O conteúdo didático é utilizado como único instrumento para a construção do saber. Apesar dos professores fazerem uso de textos e obras complementares, documentários, filmes e audiovisuais, mas de uma forma geral, estes estão vinculados diretamente apenas com o conteúdo didático. Muito embora a proposta curricular do estado de Roraima permita que seja trabalhado na práxis de ensino, o saber local. Saber este que pode ser levado em consideração, as visões de mundo e os conhecimentos presentes nas culturas dos diversos coletivos que fazem parte do universo escolar.

A formação dos estudantes deve ser realizada por meio de uma “práxis de ensino” em História que mescle o saber sistematizado com os conhecimentos e os saberes culturais dos grupos que representam a diversidade presente nas escolas.

Os referidos coletivos presentes na escola trazem consigo traços de suas culturas da periferia urbana (afrodescendentes e estudantes-migrantes) e da área rural (comunidades indígenas). São línguas, crenças, hábitos, costumes, regras de convivência, saberes e conhecimentos diversos, modos de vida, visões de mundo e simbologias que precisam se fazer presentes no espaço educacional. Esses saberes não devem ser essencializados, não se refere a substituição dos conhecimentos científicos pelos conhecimentos desses coletivos, mas fazer uma mescla entre este, pois são complementares.

Todo o conhecimento produzido a partir do empirismo aliado ao conhecimento científico pode promover uma motivação para estudar, além de valorizar o trabalho de autoria própria. Os trabalhos podem ser produzidos em diversos formatos, audiovisuais, textuais, artísticos (desenho, pinturas, teatral, musical etc.).

Com relação à questão étnico-racial ao pesquisar, analisar e socializar sobre o espaço da periferia urbana, local em que se encontram a maioria dos afrodescendentes, os indivíduos passam a conhecer como estes vivem. O processo histórico de luta para a sobrevivência deste povo pode ser retratado no desenvolvimento das atividades escolares como um retrato da vida de muitos estudantes.

Com esta forma de produzir conhecimento podemos: a) aliar o saber eurocêntrico ao saber local; b) promover um conhecimento em mescla com o saber sistematizado; c) tratar de temas culturais e étnico-raciais; d) desenvolver uma série de práticas necessárias à aprendizagem; e) promover reflexões sobre a realidade; f) fazer analogias sobre modos diferentes de vida.

Os professores têm os conhecimentos necessários ao fazer pedagógico que o currículo eurocêntrico exige. Mas dispõem de poucas ferramentas para trabalhar

com a temática da diversidade cultural. Assim, diante das dificuldades, os professores buscam novas formas de exercer suas práxis de ensino, uma vez que a formação inicial não permitiu ter conhecimentos específicos sobre a diversidade cultural. Não foi possível compreender o campo de disputa que é o multiculturalismo.

Para que os professores possam desenvolver uma práxis de ensino em que a diversidade cultural esteja presente, há necessidade de uma formação continuada. A práxis de ensino em História pode reestabelecer o contato com uma aprendizagem significativa, a partir do momento em que os coletivos presentes na escola possam se sentir valorizados como autores do seu próprio conhecimento. A formação continuada nesta temática abre caminhos e possibilidades para um fazer educacional dinâmico. Estas possibilidades admitem a mescla entre o conhecimento científico e o empirismo.

O estado de Roraima, por meio de seus órgãos de formação de professores, não tem uma política de formação continuada que discuta a diversidade cultural nos moldes da interculturalidade, de forma efetiva, como política de estado. Mas existem cursos que são ofertados que têm como coadjuvante, discussões que tratam da diversidade cultural e étnica. A Universidade Federal de Roraima tem ofertado alguns cursos de extensão que envolve a diversidade cultural. Um desses foi o Programa Institucional de Bolsa de Incentivo à Docência que ofertou o PIBID Diversidade Cultural, mas os professores não fazem mais parte deste, pois não deu continuidade. Além desta ação, foi promovido nos últimos dois anos, por meio de um programa do Núcleo de Documentação Histórica da UFRR (Construindo Saberes: ensino, pesquisa, História e extensão), dois encontros estaduais para professores de História (anos de 2017 e 2018), onde o tema da diversidade esteve presente. Apesar de ser aberto à participação dos professores o evento teve uma presença relativamente baixa de professores de História.

Em suma, podemos dizer que esta investigação aponta algumas problemáticas com referência ao ensino de História e a diversidade cultural que precisam ser discutidas nos diversos espaços educacionais e políticos. Entre as problemáticas destacamos a formação continuada com relação à diversidade étnica e cultural como prioridade, pois os professores tentam por conta própria buscar formação, porém a responsabilidade é do estado de Roraima. Devido ser um problema estrutural, todo esforço feito pelos professores são importantes, mas não resolve a questão em sua totalidade.

REFERÊNCIAS

AGUADO ONDINA, Teresa; GIL JAURENA, Inés; MATA BENITO, Patrícia. **Educación Intercultural: una propuesta para la transformación de la escuela**. Madrid: Catarata, 2005.

ARROYO, Miguel González. **Currículo, território em disputa**. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2013.

_____. Os coletivos repolitizam a formação. In: PEREIRA, Júlio Emílio Diniz; LEÃO, Geraldo. **Quando a diversidade interroga a formação docente**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

BENHABIB, S. **Las reinvidicaciones de la cultura: igualdad y diversidad en la era global**. Madrid: Katz, 2011.

BEZERRA, Holien Gonçalves. Ensino de História: conteúdos e conceitos básicos. In: KARNAL, Leandro. **História na sala de aula: conceitos, práticas e propostas**. 6. ed. São Paulo: Contexto, 2010.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Ensino Médio. Brasília: MEC, 2019. Disponível em: <http://basecurricular.portalsas.com.br/wpcontent/uploads/2019/01/BNCC_Completo.pdf>. Acesso em: 10 abr. 2019.

_____. **Lei n. 10.639, de 09 de janeiro de 2003**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira”, e dá outras providências. Brasília, 2003. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm>. Acesso em: 08 de jul. 2017.

_____. **Lei no 11.645, de 10 de março de 2008**. Altera a Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei no 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Brasília, 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11645.htm>. Acesso em: 08 de jul. 2017.

_____. **O Índio brasileiro: o que você precisa saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje**. Brasília: MEC, SECAD; LACED/Museu Nacional, 2006. (Coleção Educação Para Todos)

CECHETTI, Elci; POZZER, Adecir. **Educação e Interculturalidade: conhecimentos, saberes e práticas descoloniais**. Blumenau: Edifurb, 2014.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

GIMENO SANCRITÁN, José. **El curriculum**: una reflexión sobre la práctica. Madrid: Ediciones Morata, 2007.

GOMES, Mércio Pereira. **Os índios do Brasil**: passado, presente e futuro. São Paulo: Contexto, 2017.

GUIMARÃES, Selva. O estudo da História e da Cultura Afro-Brasileira e Indígena. In: **Didática e prática de ensino de História**. 13. ed. Campinas, SP: Papirus, 2013. p. 73-90.

KURODA, Matheus Sej; SANTOS, Mônica Maia. Música em Dis(curso): uma análise do eixo vertical. **Círculo Fluminense de Estudos Filológicos e Linguísticos**. Ano 20, n. 59, p. 69-82, maio/ago. 2014. Disponível em: <<http://www.filologia.org.br/revista/59/05.pdf>>. Acesso em: 15 dez. 2018.

MACHADO, Cristina Gomes. **Multiculturalismo**: muito além das riquezas e das diferenças. Rio de Janeiro: PP&A, 2002.

MARRERO ACOSTA, Javier. O currículo interpretado: o que as escolas, os professores e as professoras ensinam? In: GIMENO SANCRISTÁN, José. **Saberes e incertezas sobre o currículo**. Porto Alegre: Penso, 2013.

MCLAREN, Peter. **Multiculturalismo crítico**. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

SALES CIGES, Auxiliadora; GARCÍA LÓPEZ, Rafaela. **Programas de Educación Intercultural**. 2. ed. Bilbao: Desclée De Brouwer, 1997.

FONTES ORAIS

ENTREVISTADOS. **Práxis de professores a partir do currículo de História**. Entrevistador: Galvani Pereira de Lima, dez. 2018.

ESCOLAS 1 e 2. **Projeto Político Pedagógico**. Boa Vista/RR: s/n, 2017.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS EM RORAIMA: UMA REFLEXÃO SOBRE EXPERIÊNCIAS E DESAFIOS

INTRODUÇÃO

De modo geral, não encontramos um sentido unívoco para o termo educação, por se tratar de algo tão abrangente quanto às relações humanas, logo está além dos limites da escola, em um processo dinâmico e diferenciado, sobretudo, pelas dimensões da vida, das relações sociais, dos valores individuais e coletivos que perpassam pela educação.

Logo, a educação em ambientes indígenas é caracterizada por modos e ritmos de vida determinados pela cultura de cada povo. Nesse entendimento, definir a educação escolar indígena é função do povo indígena, todavia, a impressão que se tem é que a educação escolar indígena caminha a passos lentos quando o assunto é a prática dessa educação escolar.

Vale destacar que a educação escolar indígena é resultado de um percurso de lutas e resistências inerentes aos povos indígenas enquanto coletividade e ao tornar-se pauta política importante não somente para organizações indígenas, mas por movimentos e instituições de apoio aos povos indígenas, ela passa a ser prioridade, na medida em que mobiliza diferentes instituições e recursos.

No campo jurídico e político as conquistas avançaram no estabelecimento de um arcabouço jurídico e normativo que reconhece e garante as autonomias pedagógicas e de gestão dos processos educativos dos povos indígenas, superando a velha visão e prática política colonial de educação integracionista e tutelar, com a que chegou inicialmente à escola nas comunidades.

O reconhecimento da educação escolar indígena específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária como direito coletivo, orientou a expansão do atendimento da oferta escolar no âmbito do sistema nacional de ensino e o reconhecimento da importância do protagonismo indígena em todo o processo educativo das comunidades indígenas, com o surgimento de demandas

* Professora efetiva da rede estadual de educação de Roraima. Formadora do NUPE/CEFRR/SEED. Pedagoga pela UFRR; Especialista em PROEJA (IFRR). Mestre em Sociedade e Fronteiras pela UFRR/PPGSOF.

** Dr. Antropologia Social, Professor Curso Licenciatura Intercultural e Mestrado sociedade e Fronteiras / UFRR.

por formação de profissionais como professores e técnicos indígenas atuando no magistério e gestão de suas escolas.

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA E SEUS DESAFIOS

No âmbito legal, ocorreram importantes conquistas com a adoção de dispositivos constitucionais e infraconstitucionais pelo estado brasileiro que reconhecem e, buscam, ainda que precariamente, garantir os direitos específicos dos povos indígenas enquanto povos diferenciados.

Ao tratar-se da escola indígena, o reconhecimento sociocultural e étnico possibilitou, entre outras conquistas, o uso, a promoção e a valorização da língua materna e dos processos próprios de ensino e de aprendizagem, cuja base legal está explícita na Constituição Federal de 1988, Art. nº 210, Inciso II, que assegura, além da língua portuguesa, as línguas indígenas, assim como reconhece os processos próprios de aprendizagem e ensino.

Outros dispositivos legais importantes são a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 (BRASIL, 1996), a Convenção nº169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT), adotada pelo Brasil em 2004, e o Plano Nacional de Educação, que reafirma o reconhecimento dos direitos de autonomia político-pedagógica das escolas indígenas, assim como na definição e implementação de processos educativos inerentes aos sistemas socioeducativos próprios de cada povo.

A LDB em seus artigos 26, 32, 78 e 79, reconhece que uma educação de qualidade não deve se basear em preceitos que determinem que a cultura dominante impere em detrimento de outras culturas. Nesse sentido a Resolução nº 03/1999 trata questões referentes a estrutura e funcionamento das escolas indígenas, afirmando o seguinte:

Estabelecer, no âmbito da Educação Básica, a estrutura e o funcionamento das escolas indígenas, reconhecendo-lhes a condição de escolas com normas e ordenamento jurídico próprio e fixando as diretrizes curriculares do ensino intercultural e bilíngue, visando a valorização plena das culturas dos povos indígenas e a afirmação e manutenção de sua diversidade étnica (CNE, RESOLUÇÃO Nº 03/1999, ART. 1º).

Esse é um *status* jurídico, pedagógico e administrativo da escola indígena, ou seja, o Conselho Nacional de Educação (CNE), por meio do Parecer nº 14 e da referida Resolução, reconhece as normas e ordenamentos jurídicos próprios.

Logo, as conquistas dos direitos legais são relevantes, pois, somente a partir delas é que a luta dos povos indígenas ganha legitimidade e força, sobretudo para

cobrar do estado a efetivação prática desta outra educação escolar. Além disso, os povos indígenas conquistaram amparo político-jurídico em suas diversas iniciativas frente ao Estado Nacional, como no processo de demarcação das terras indígenas e na gestão do território.

As mudanças jurídicas, políticas, pedagógicas e administrativas permitiram a inclusão da escola indígena em âmbito do Regime de Colaboração no Sistema Nacional de Ensino. Passando a integrar o Plano Nacional de Educação (PNE).

Uma das conquistas mais importantes no campo da diferenciação afirmativa da escola indígena é o reconhecimento de suas categorias específicas, tais como *professor indígena, magistério indígena e escola indígena*.

Mesmo com esses avanços o campo pedagógico enfrenta grandes desafios, como a resistência às mudanças conceituais e princípios legais do sistema de ensino, bem como a mudança de mentalidade e prática dos próprios sujeitos envolvidos – dirigentes políticos, gestores públicos, professores e técnicos.

A utilização de termos como diversidade cultural, diferença, especificidade, identidade, cultura e resgate cultural em muitos discursos educacionais e, da mesma forma, em muitos projetos de educação escolar indígena, ainda estão impregnados de uma visão “etnocêntrica, distante da produção de um real diálogo cultural com as posições indígenas” (SAMPAIO, 2006, p.167). O fato de se proclamar a diversidade cultural não garante, necessariamente, posturas político-pedagógicas transformadoras na educação escolar indígenas.

Persiste ainda um conjunto cristalizado de características de que todos os membros de um grupo partilham, podendo ser reivindicadas como verdadeiras e genuínas. A identidade e cultura assim concebida faz apelo a uma suposta qualidade essencial, que permaneceria imutável ao longo do tempo (SAMPAIO, 2006). De forma que muitas vezes a cultura termina sendo folclorizada na escola e reduzida a peças ou expressões do passado, sem considerar os processos sociais de atualização e reinvenção que todas as culturas vivem.

Outra questão é como pensar a relação entre as práticas de educação tradicional e os projetos de educação escolar indígena? Faria sentido, ainda, pensar nesses espaços de produção de saberes, sem recair numa concepção reducionista de educação e cultura?

Nesse sentido é importante compreender a importância e o lugar que os saberes tradicionais devem ocupar no espaço escolar. Reconhecendo também os limites de uma possível escola indígena, pois a escola representa um conflito e uma contradição, de instrumento de dominação e integração, passa a ser agora um instrumento de reivindicação.

Desse modo, é importante que a comunidade participe nas decisões estratégicas do processo escolar, buscando esclarecer para si própria o projeto de sociedade que a escola deve ajudar a construir. Assim podem redefinir os papéis e participações nos diferentes processos de educação tradicional indígena frente à escola.

A escola é um local com um jeito de ser próprio. Logo, entende-se que o espaço escolar fala aos sujeitos através de seus rituais, de sua arquitetura; produz tempos e espaços por meio do diálogo com o contexto em que ela se insere. Diálogos que vão determinar o seu Projeto Político-Pedagógico e sua função social, definidos pelos sujeitos que a constituem.

A escola chega à comunidade indígena como imposição, a serviço de outras sociedades, constituindo um projeto de exploração e expropriação, resultando em um longo processo histórico de violência física e simbólica. Nesse ambiente de luta e resistência os povos indígenas buscam ressignificar sentido da educação escolar.

As pautas de reivindicação relativas à educação escolar indígena fundam-se na capacidade de reformulação de estratégias de resistência, promoção de suas culturas, apropriação de outros saberes e a aquisição de novos conhecimentos úteis para a melhoria da condição de vida desses povos.

Assim, a educação escolar indígena precisa ser entendida em contextos reais onde relações são estabelecidas. Luciano (2013) afirma que, muitas vezes é equivocado avaliar a experiência escolar de uma comunidade indígena somente a partir de critérios teóricos, ideológicos ou pedagógicos, pois, a escola indígena representa hoje, de algum modo, uma resposta às demandas e necessidades reais e legítimas, em diferentes contextos históricos e temporais.

Os desafios da educação escolar indígena localizam-se, sobretudo, no campo prático, isto é: como ser específica, diferenciada, intercultural, bilíngue/multilíngue e comunitária na prática? A inserção no sistema de ensino nacional como categoria “escola indígena”, sendo diferenciada, exige das instituições, de certo, abertura para o *diferente* da realidade constituída historicamente como homogenia. Surge então uma nova perspectiva: o reconhecimento da diversidade cultural e os danos impressos com a universalização cultural.

Candau (2010) aponta o dilema da comunicação e da convivência intercultural, por atender ao mesmo tempo as demandas pelo resgate, manutenção e valorização dos conhecimentos, das culturas, das tradições e dos valores tradicionais próprios dos povos indígenas e, o acesso aos conhecimentos, às técnicas e aos valores da sociedade envolvente.

Quando se reconhece a existência da diversidade se faz necessário entender que o outro tem formas e sentidos próprios de ser; representações e práticas que marcam

existências e, que isso não os tornam incomunicáveis, inalcançáveis, intoleráveis, pelo contrário, essas são possibilidades que se tem em ultrapassar limites que a nossa forma de ser e de nos organizar, de certo, nos impõe.

A escola não apenas produz e socializa saberes, ela produz experiências cotidianas que vão integrando a pessoa a uma lógica de sociedade e, ao mesmo tempo, produz o lugar social que esta pessoa irá ocupar. E como a escola que temos está inserida num modelo capitalista de produção, ela torna significativo esse modelo, colaborando para desenvolver nos estudantes certas disposições, certos valores, certos anseios que são próprios deste modelo de sociedade.

É desafiador colocar sob controle uma instituição que reproduz relações capitalistas – individualização, competição, hierarquização, seleção dos melhores, relações verticais entre professores e estudantes – e torná-la adequada às culturas que vivem e pretendem continuar vivendo de acordo com outras racionalidades (SCHNORR, 1992).

De certo, os desafios enfrentados são inúmeros quando se trata de educação escolar indígena, sobretudo, pela busca de uma definição própria de escola que funda sua concretização no diálogo intercultural.

DA EDUCAÇÃO ESCOLAR PARA ÍNDIOS À FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS

A escolarização para indígenas se iniciou timidamente na primeira metade do século XX, vinculada a atuação missionária da ordem dos Beneditinos (Igreja Católica) e, posteriormente, como uma ação do Serviço de Proteção aos Índios (SPI).

Os Beneditinos mantiveram uma missão a margem esquerda do Rio Surumu, a qual inicialmente recolhia crianças órfãs e, mais adiante foi transformada em escola/internato em território Macuxi e Wapichana.

Nesse cenário, a ação dos missionários católicos na escola da missão Surumu, primeiro sob a direção dos Beneditinos, na primeira metade do século XX, e depois sob a responsabilidade da ordem do Instituto Missionário Consolata, na segunda metade do século XX, viabilizou que no final do século XX esta escola passa-se a ser reconhecido como um Centro de Formação de Indígenas, a partir de que o próprio Conselho Indígena de Roraima (CIR) passou a gerenciar o mesmo.

Essa escola foi importante na construção de propostas e de práticas políticas e educacionais que fortaleceram as bases do movimento indígena em Roraima. Não se pode deixar de afirmar que neste espaço se preparou o terreno para que, aos poucos,

fossem sendo substituídos os professores não-índios por indígenas que estudaram na missão católica de Surumu, tendo, em 1972 uma primeira turma habilitada para atuar nas séries iniciais e finais do Ensino Fundamental.

As escolinhas do SPI buscavam concretizar as políticas indigenistas de integração dos índios, o que significava uma concepção de que os índios não poderiam participar da unidade nacional sendo diferentes, pelo qual deviam ser transformados em cidadãos nacionais e assim, passar a falar português e se afastar de suas culturas, consideradas espúrias para o processo de nacionalização. Era evidente a própria vocação do SPI de formação dos trabalhadores nacionais (LIMA, 1995)

Desse modo Repetto (2012) afirma:

La educación se organizó para formar trabajadores comprometidos con el progreso y con la patria, fortaleciendo el uso de los símbolos nacionales, el territorio, la religión, la lengua. En esta perspectiva fue que se construyeron las escuelas para indígenas, formando hombres y mujeres cristianos, patriotas capaces de integrarse a la sociedad invasora pecuaria, minera y nacional (REPETTO, 2012, p. 05).

O Estado, por meio do SPI assume o projeto educacional destinado à formação “profissional nacionalista” dos povos indígenas.

Entende-se que vários aspectos contribuíram para mudanças na participação política dos povos indígenas, mas a formação de professores indígenas fortaleceu e trouxe maturidade as organizações e movimentos indígenas, bem como essas organizações, constituem função determinante na profissionalização do professor indígena.

Contudo, vai ser na segunda metade do século XX que começam a surgir escolas com estudantes indígenas, em fazendas e comunidades, mas com professores não indígenas e planos de aula que davam continuidade ao modelo do SPI.

Somente na década de 1970, é que podemos ver um movimento indígena organizado em Roraima, que no contexto Latinoamericano, passou a reivindicar terra, saúde e educação.

A partir de estas mobilizações das comunidades por meio de movimentos e organizações indígenas foram sendo apresentadas diversas reivindicações, tais como: a) a insatisfação de pais e de alunos com os professores não índios; b) denúncias de utilização de métodos com castigo e violências físicas e emocionais; c) a valorização da cultura não indígena e da língua portuguesa; d) menosprezo das culturas e línguas indígenas.

Aos poucos, os movimentos indígenas se destacaram por uma ação conjunta dos tuxauas, reivindicando uma educação voltada para as culturas indígenas,

especificamente na valorização e fortalecimento das línguas maternas e pela substituição dos professores não indígenas por membros das próprias comunidades e povos.

Nesse ambiente de denúncia e insatisfação vai se desenhando o projeto de educação escolar indígena. No ano de 1985 o Governo Federal, através do Ministério de Educação lançou um debate nacional denominado “O Dia D”, momento constituído por críticas feitas por lideranças e professores indígenas contra a escolarização. Então, professores, lideranças indígenas, tuxauas e parceiros passam a sistematizar pautas de reivindicações no que diz respeito à educação escolar indígena em Roraima, constituindo assim uma nova configuração política e social.

No ano seguinte o efeito às reivindicações dos movimentos indígenas resulta na criação do Núcleo de Educação Indígena (NEI) dentro da estrutura administrativa da Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD), cujo objetivo era “organizar, acompanhar e coordenar os trabalhos e atividades relativas à educação nas escolas indígenas” (REPETTO, 2008).

É neste contexto que se definem novos rumos e surge a educação escolar indígena como conhecemos hoje. Com escolas sustentadas pelo Governo de Roraima e municípios, com contratação de professores indígenas e um debate amplo pela formação de professores e definição de propostas curriculares para as escolas indígenas.

Mesmo com algumas mudanças estruturais, desde então um setor responsável por questões referentes a educação escolar indígena passou a constituir a estrutura da Secretaria de Educação Estadual, mediando a estrutura governamental com as organizações indígenas. O fortalecimento e amadurecimento político do movimento decorre também de encontros regionais de professores indígenas.

A partir de 1987, os professores indígenas de Roraima passaram a participar de vários encontros significativos, em Manaus (AM) e em outras regiões, juntamente com professores indígenas dos Estados do Amazonas, Acre e Rondônia, etc. Desses encontros, resultaram na criação da COPIAR – Comissão dos Professores Indígenas do Amazonas, Roraima e Acre, que em 2000 passou a chamar-se COPIAM – Conselho dos Professores Indígenas da Amazônia. Essas transformações foram paulatinamente ampliando a ação e a atuação dos professores indígenas de Roraima junto aos professores indígenas de toda a Amazônia brasileira.

Esse movimento teve um ápice em 1990, na assembleia de professores indígenas de Roraima na missão Surumu, momento em que nasceu a Organização de Professores Indígenas de Roraima – OPIR, apoiado por tuxauas e lideranças

indígenas, tendo como finalidade viabilizar a realização de atividades necessárias ao processo de organização e encaminhamento das reivindicações por uma educação de qualidade para os povos indígenas.

O protagonismo indígena então, toma forma e a educação escolar indígena em Roraima passa a ser discutida, pensada, refletida e idealizada com a participação dos povos indígenas, quer dizer, aos poucos vão se invertendo as posições. “[...] Agora se tratava, então, de cunhar uma educação dos indígenas, e não mais para os indígenas, como vinha ocorrendo até então” (REPETTO, 2008, p. 03-04).

Em 1991, com a transferência da responsabilidade da educação indígena da Fundação Nacional do Índio (FUNAI) para o Ministério da Educação (MEC) foi modificada a forma de atendimento à educação escolar indígena tendo o sistema ampliado de acordo com as políticas públicas de financiamentos.

[...] reproduzo aqui parte de um documento datado de 1993, no qual o Núcleo de Educação Indígena declara os seguintes princípios gerais de orientação do seu trabalho: “necessidade crescente da organização dos povos indígenas; resgate e preservação da língua, cultura, usos, costumes, tradições e processos próprios de ensino/aprendizagem dos diferentes povos indígenas em Roraima; compromisso com o ensino bilíngüe e intercultural; aprimoramento da escola para que ela ofereça uma educação diferenciada, efetivamente indígena e de qualidade, ao mesmo tempo que possibilite o domínio dos códigos nacionais como elemento de interação com a sociedade envolvente; luta pela melhoria das condições de trabalho nas escolas indígenas (REPETTO, 2008, p. 12).

Dos desdobramentos provocados por este documento vale ressaltar três proposições, dentre outras citadas, pela importância da discussão do presente estudo: 1) curso de formação de professores - magistério indígena; 2) incentivo e efetivação da criação de 03 Núcleo Regionais de Educação Escolar Indígena, visando à descentralização administrativa e pedagógica; 3) preparação dos não-indígenas para atuar na educação escolar indígena.

Os processos de formação de professores indígenas no Sistema Estadual de Ensino se deram no Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR). Até 2012 tinham como formadores, em sua maioria, não indígenas, o que foi mudado lentamente. Ocorre que, os dilemas vivenciados por formuladores de políticas educacionais, gestores e técnicos, de modo geral, constituem-se na questão: adequar-se as avaliações estandardizadas nacionais e internacionais ou construir propostas criativas que dialoguem, de fato, com a diversidade sociocultural, articulando saberes produzidos por diferentes sujeitos sociais em suas realidades culturais?

Logo, pensar a qualidade da educação escolar indígena enquanto questão, perpassa, sobretudo, pelo projeto de formação de professores indígenas e a relação entre os sujeitos sociais no processo de formação, ou seja: a formação de professores indígenas decorre de um conjunto de debates locais, regionais e nacionais por lideranças, pesquisadores, tuxauas e professores indígenas, tendo como consequência a reivindicação de formação de professores indígenas, considerando esse um dos aspectos fundamentais na luta pelo empoderamento político, social e cultural, a partir do diálogo intercultural, valorização e fortalecimento da língua materna enquanto prática pedagógica.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NA REDE ESTADUAL DE ENSINO

O Projeto Magistério Indígena parcelado, desenvolvido pela Divisão de Educação Indígena da Secretaria Estadual de Educação e Desportos a partir 1994, habilitou mais de 300 professores indígenas. Os cursos ocorriam na Escola de Formação de Professores que ficava ao lado da Escola Estadual Gonçalves Dias, no bairro Canarinho, na cidade de Boa Vista, capital do estado de Roraima, tendo como objetivo: habilitar professores para o exercício do magistério de 1ª a 4ª série do ensino fundamental.

Hoje, quanto ao acesso e a formação superior, pode-se afirmar que muitos indígenas estudam em várias faculdades e universidades em Roraima, todavia, apenas uma instituição de ensino superior possui uma proposta de formação específica, sendo essa uma resposta à demanda por formação dos professores indígenas. Isto resultou na criação do Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena e do Curso de Licenciatura Intercultural da Universidade Federal de Roraima (UFRR). As discussões para construção do Instituto Insikiran e do Curso por ele mantido começaram a acontecer a partir de 2000 e estenderam-se até julho de 2003, quando a primeira turma foi constituída.

O debate na constituição da proposta de construção do curso contou com a participação ativa de organizações indígenas, as quais compõem o Conselho do Instituto Insikiran, colaborando na definição das políticas do Instituto e exercendo o controle social juntamente com a Fundação Nacional do Índio (FUNAI) e com o Governo do Estado de Roraima.

O Curso de Licenciatura Intercultural da UFRR já formou aproximadamente 350 professores indígenas, havendo na atualidade uns 500 em processo de formação. Foi a

primeira iniciativa em uma universidade Federal no Brasil, sendo a segunda em geral, uma vez que a primeira experiência de formação de professores em nível superior se deu na Universidade Estadual de Mato Grosso (UNEMAT). Na atualidade são 25 cursos de formação de professores indígenas em diversas instituições públicas de formação superior no Brasil

No sentido de reavaliar cabe ressaltar que a formação do professor indígena agrega um diferencial inicial: conhecer a própria cultura, o que não é suficiente no que diz respeito à formação de professor indígena, merecendo uma discussão mais aprofundada, pela sua complexidade. De acordo com D'Angelis (2012, p. 34), “tem que pensar a formação de professores indígenas que atuam no campo da educação escolar indígena que, embora exista uma especificidade, também precisa ser compreendida em sua totalidade profissional”.

Assim, se faz necessário conhecer como a rede estadual de ensino vem tratando a formação inicial e continuada de professores indígenas em Roraima.

Em 2007, A Secretaria de Estado da Educação e Desportos (SEED) criou o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFORR) por meio da Lei nº 611, de 22 de agosto de 2007 como uma unidade sob regime especial, de autonomia relativa, integrante da estrutura organizacional da SEED, com a finalidade de execução das formações continuadas dos profissionais da educação básica.

O CEFORR foi idealizado no contexto de lançamento do Plano de Metas Compromisso Todos pela Educação do Governo Federal, considerando que pesquisas apontavam a formação de professores como determinante na promoção na qualidade da educação. Assim, o governo estadual, por meio da então Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD) elaborou o Planejamento Educacional, determinando um conjunto de ações prioritárias e entre elas estava a criação de um centro de formação.

Em 2010 outro dispositivo legal é acrescentado à Lei nº 611/2007, a Lei nº 793, de 6 de dezembro de 2010 responsabilizando ao CEFORR também pela implementação de formação inicial dos profissionais da educação, considerando a promoção de equidade no acesso à formação, a partir das demandas locais, tendo autonomia na emissão de certificados.

Todo trabalho desenvolvido pelo CEFORR parte, fundamentalmente, da compreensão e respeito aos seus princípios básicos em destaque: do respeito à cultura local; da educação para a cidadania, contextualizada e de qualidade; da promoção da sustentabilidade; e do desenvolvimento de aptidões para a vida profissional (PROPPI, 2018, P. 11).

Com relação à educação escolar indígena o CEFORR atua na formação inicial e continuada: Magistério Indígena Tamí'Kan, Yarapiari, Amooko Isantan a Pata The Urihi E.

O corpo docente de formadores do CEFORR é composto por professores pertencentes à Carreira do Magistério Público Estadual e Federal e aqueles em caráter temporários, não pertencentes a Carreira do Magistério que colaboram voluntariamente com os processos formativos. A continuação passamos a analisar as experiências atuais de formação do CEFORR.

CONHECENDO OS CURSOS DE FORMAÇÃO INICIAL DE PROFESSORES INDÍGENAS OFERTADOS PELO CEFORR

O *Tamí'Kan* é um curso de formação inicial em nível Magistério Profissional Indígena, tendo como foco os professores indígenas que atuam ou atuarão na educação infantil e nas séries iniciais do ensino fundamental, nas escolas localizadas em terras indígenas da rede estadual, tendo como princípios a política da Educação Escolar Indígena e Educação Escolar, baseando-se nas demandas locais: respeito aos processos próprios de ensino e aprendizagem, valorização da língua materna e o diálogo intercultural.

O curso apresenta duas matrizes curriculares por contemplar professores em dois níveis de estudo: um para os profissionais com o ensino médio completo e outro para os que estão com nível médio incompleto. Para estes últimos, o curso terá duração de 04 (quatro) anos, e ao término garantirá ao cursista a conclusão do ensino médio em concomitância com a formação em nível magistério. Para os que já possuem o ensino médio o curso terá duração de 02 (dois) anos (PROPPI, 2018, P.59).

A estrutura do curso fundamenta-se na Resolução nº 5/2010 que define as Diretrizes Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica no art. 19, § 1º que aponta os professores como importantes interlocutores nos processos interculturais, mediando e articulando os interesses de suas comunidades com a sociedade envolvente e outros grupos étnicos, promovendo a articulação de novos saberes e práticas. O Magistério Indígena Tamí'Kan atende os povos: Macuxi, Wapixana, Taurepang, Ingaricó e Wai Wai, totalizando, em 2012 a formação de 255 cursistas e, em 2018 132 cursistas (dados informados pela Secretaria Acadêmica do CEFORR).

O *Yarapiari* é um projeto que migrou do Instituto Socioambiental (ISA) para a Secretaria de Estado da Educação e Desportos. Todavia, ressalta-se que o Magistério Yarapiari foi idealizado e executado, primeiramente pela Comissão Pró Yanomami (CCPY), que tinha como exigência principal que os formadores de professores Yanomami deviam ter domínio da língua materna dos povos com quem iriam trabalhar. Isso exigia uma dedicação tal, que somente aqueles que tinha um vínculo com as questões indígenas permaneceram. Era uma imersão cultural, pois o formador ficava até 45 dias nas comunidades onde iriam atuar, compartilhando as atividades diárias.

Você vai entrar no universo do significado das coisas, para eles quando tu aprender a língua! Outra, porque os Yanomami valorizam você? Os Yanomami, essa coisa de humanidade ele tem a questão da inteligência, o ser *moyami*. Eles têm todo um sistema de classificação, sabedoria né? Quem sabe pouco; quem sabe muito...E, eles pensam para os não indígenas, considerados para eles, seres de sabedoria duvidosa e que a gente adquire esse status de sábios, para eles! De que, está no nível de conversar com eles, um dos indicativos é a língua! Quando você passa a falar a língua. Aquela pessoa é *moyami*! É inteligente! Ela sabe entender nosso jeito de pensar! (NARRATIVA DE BIATRIZ, COLABORADORA DESTA PESQUISA, 2015).

A língua, nessa perspectiva compreende toda uma carga ética e estética daquela etnia, carregada de sentidos e assim, o formador era nomeado por esses povos como mediador do mundo Yanomami com o mundo dos não índios. Havia implícito uma responsabilidade. O programa enquanto proposição da CCPY tinha como princípio a imersão cultural.

Os professores Yanomami visitavam Boa Vista e instituições como a cadeia pública e hospitais, por exemplo, para aprenderem a língua portuguesa, não como substituição da língua materna, mas como ferramenta política. A mesma lógica para os formadores não indígenas: aprender uma das línguas Yanomami como ferramenta também política.

O Yarapiari é considerado o alicerce da rede escolar Yanomami, mas com as transições ocorridas das instituições responsáveis, o projeto inicial foi perdendo a proposta política pedagógica originária. De 2001 a 2008 a CCPY idealizou e executou o processo de formação, a partir de 2009 o Instituto Socioambiental (ISA) assumiu o projeto de formação de 18 professores Yanomami. O curso trabalhou a valorização das línguas maternas assim como propiciou aos professores Yanomami conhecimento sobre a língua portuguesa.

O ano de 2010 foi dedicado ao processo de transição do Magistério Yarapiari para a então Secretaria de Estado da Cultura e Desportos (SECD), por meio do

CEFORR. Estava prevista a realização de duas etapas intensivas de formação e dois estágios supervisionados nas comunidades Yanomami. O Governo Federal por meio do PAR – Plano de Ação Articulada Indígena, repassou R\$ 619.000,00 para a SECD desenvolver esta formação, o que não ocorreu até 2017.

Em 2018, a direção do CEFORR, em um processo de articulação com parceiros (movimentos e organizações indígenas), ofertou as disciplinas que faltavam para conclusão do magistério Yarapiari aos 18 professores Yanomami, ou seja, 8 anos após a SEED assumir a responsabilidade pela conclusão do Yarapiari, por meio do CEFORR, forma e certifica os 18 professores Yanomami.

De acordo com o PROPI/2018 o Yarapiari apresenta duas matrizes curriculares: uma para o cursista do ensino médio e outras para aqueles que ainda não possuem o ensino médio, onde o foco é a língua materna, compreendendo as identidades linguísticas e, em outras circunstâncias (realidade de cada comunidade) a revitalização da língua, nessa perspectiva foi formado 18 professores indígenas em 2018.

Outra experiência foi o magistério *Amooko Isantan*, que surgiu da necessidade específica dos professores Ingarikó, Macuxi e Patamona da região das Serras. Ele nasceu das demandas de formação de professores da região Ingarikó – WüTĩpĩ, sendo os professores participantes, como nos outros projetos de formação inicial já citados, indicados pelas suas respectivas comunidades para exercerem ativamente o magistério, bem como deviam apresentar uma carta de consentimento do tuxaua da comunidade. A plataforma curricular corresponde ao ensino médio e complementação com disciplinas específicas da formação de Magistério Indígena.

Em 2018 o CEFORR, por meio dos cursos de formação inicial indígena formou 270 professores nos 03 cursos, respectivamente: Tamĩkan, Amooko e Yarapiari. Todos os cursos focados na garantia de uma educação escolar indígena de qualidade norteadas pelo fortalecimento das línguas indígenas, valorização dos saberes tradicionais dos povos indígenas e suas respectivas culturas (RELATÓRIO TÉCNICO/CEFORR, 2018).

Além dos cursos de magistério, a Secretaria de Estado da Educação e Desporto de Roraima desenvolve ações de formação continuada, voltados para a gestão escolar e para o ensino de línguas.

CONHECENDO OS CURSOS DE FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES INDÍGENAS OFERTADOS PELO CEFORR

Gestão Educacional Indígena tem como responsabilidade a execução do projeto Gerência de Formação Escolar Indígena e do Campo (GFEIC), objetivando a formação da equipe gestora das escolas estaduais indígenas cujo parâmetro é a legislação da educação escolar indígena, constantes no Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas(RCNEI), contemplando, de acordo com o PROPIR (2018), a multietnicidade, pluralidade e diversidade; educação e conhecimentos indígenas; autodeterminação; comunidade educativa indígena; educação intercultural, comunitária, específica e diferenciada com a inclusão das características das escolas indígenas.

Línguas Maternas Murumurutá é um curso que visa atender professores indígenas nas línguas maternas pertencentes as etnias: Macuxi, Ingaricó, Taurepang e Wapixana, atuando no Ensino Médio, pertencentes as 11 regiões do estado de Roraima: Amajari, Baixo Cotingo, Murupu, Raposo, Região São Marcos, Médio São Marcos, Baixo São Marcos, Serra da Lua, Surumu, Taiano, Serras e Alto Cotingo.

De acordo com o relatório técnico das ações realizadas pelo CEFOR emitido pelo o Núcleo Pedagógico (NUPE), formaram 220 gestores e coordenadores pedagógicos que atuam em escolas indígenas, compreendendo as seguintes categorias: o fortalecimento das línguas indígenas, desafios e possibilidades da gestão escolar indígena e a sua prática em âmbito da coordenação pedagógica.

CONSIDERAÇÕES INERENTES A FORMAÇÕES DE PROFESSORES INDÍGENAS

Merece destaque a segunda etapa do *Magistério Profissional Indígena Tamí'Kan* (2016-2018), onde, 50% dos formadores já eram indígenas oriundos do Curso Licenciatura Intercultural do Instituto Insikiran da UFRR. Alguns, tendo passado também pelo Tamí'Kan. Isso evidencia uma mudança interessante na educação escolar indígena na rede estadual de ensino, alcançando outra etapa dessa política que, de forma sistemática toma um formato teórico, metodológico e político próprio, isto é, a competência profissional docente está relacionada à capacidade de compreensão da forma em que os contextos condicionam e mediam o exercício profissional, bem como com a capacidade de intervenção nesses âmbitos. (CONTRERAS, 2002).

Entende-se que a competência do professor indígena ou não indígena (do profissional) desenvolve-se na medida em que ele vai aprendendo a transformar sua prática pedagógica, por meio de uma ação consciente, a qual exige uma postura reflexiva incessante, durante todo o processo. Reflexão essa que não é limitada apenas ao espaço da sala de aula, mas também ao que está “fora” dela, e que, no entanto, determina muito do que ali acontece.

Deste modo, o Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) do Tamî’kan teve como metodologia o Memorial Formativo Descritivo onde, a partir da história de vida do professor indígena (concludente do magistério) se repensa desafios e superações da vida comunitária, escolar, cultural, social, política e profissional numa perspectiva de reflexão da sua prática pedagógica, entendendo ser esse também um importante movimento de repensar o currículo do curso e a função social e política do professor indígena enquanto projeção coletiva.

Diante disso cabe destacar que os processos de formação de professores indígenas consistem ainda em práticas limitadas, com prazo de validade à vencer, talvez pela visão essencializadora desses povos, sem considerar a diversidade étnica e estabelecer o diálogo intercultural. Compreendendo esses professores como incapazes de um aprofundamento teórico-prático de longo fôlego, o que fragiliza o processo formativo.

A produção textual do memorial possibilitou esse diálogo quando o orientador (professor formador) e o orientando (cursista – professor indígena) estabeleceram um canal de comunicação nessa produção, é o que Grupioni (2000) diz:

abra espaços para o exercício de um diálogo verdadeiro e tolerante entre índios e não-índios, entre a escola indígena e a escola não-indígena, entre políticas públicas gerais e práticas culturais específicas, é necessário superar impasses e obstáculos, e criar aberturas legais burocráticas e administrativas que possibilitem o exercício da criatividade e da inovação... para que as escolas indígenas sejam um instrumento de autonomia, política e cultural e não mais um instrumento de submissão histórica é o grande desafio do momento. (GRUPIONI, 2001, p. 282-283).

Do ponto de vista legal entende-se que a educação escolar indígena é uma conquista histórica, porém a sua prática ainda é desafiante quando não existe um diálogo intercultural efetivo, onde os não índios que, geralmente planejam e executam a formação de professores indígenas não compreendem o sentido dessa outra educação escolar e a sua função social e política.

A oferta de uma educação escolar de qualidade para os povos indígenas deve respeitar sua autonomia, sua alteridade e diferenças, garantido não somente a

inclusão no universo dos programas governamentais que buscam a satisfação das necessidades básicas de aprendizagem, mas também, e principalmente, garantindo que as visões e expectativas destes povos estejam presentes na formação profissional. Nascimento (2004) diz que questões sobre a Alteridade nas escolas indígenas não são fáceis de serem cogitadas:

Além da complexa tarefa de lidar com a Alteridade, não só enquanto elemento epistemológico que interfere nos significados, mas que também define identidades, a escola indígena deve ainda repensar-se como uma escola metodologicamente progressista, transformadora, educadora do espírito crítico e depositaria da função social de socializar o conhecimento, o saber sistematizado, elaborado e construído pela racionalidade (NASCIMENTO, 2004, p. 39).

A formação dos professores indígenas, nesta perspectiva, garante que se elaborem currículos e programas específicos para as escolas indígenas, que adotem o ensino bilíngue/multilíngue e o uso de um código ortográfico das línguas maternas –alfabeto –para a elaboração dos materiais didáticos, contudo, os desafios ainda continuam, as contradições ainda não foram totalmente superadas.

Diversos entraves políticos e epistemológicos ainda se fazem presentes quando discutimos a educação escolar indígena e a formação dos professores indígenas. A superação destas contradições ainda será tema de reflexão e debate das futuras gerações de professores indígenas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A educação escolar indígena é uma questão desafiadora quando o sentido prático é determinado pelas especificidades e diferenças dos povos indígenas, fundadas no diálogo intercultural, onde diferentes línguas e culturas coexistem e convivem de modo a fortalecer a identidade de cada povo em um ambiente de igualdade de direitos e equidade.

Essa é a forma de garantir a todos convivência sem imposições culturais. Trata-se de uma perspectiva que surge da conquista legal com *status* jurídico pedagógico e administrativo da Educação Escolar Indígena Específica, Diferenciada, Intercultural, Bilíngue/Multilíngue e Comunitária.

A educação escolar indígena então sugere práticas transformadoras que se contrapõem a perspectivas colonizadoras e essencialistas, ou seja, perspectivas que reforçam a padronização cultural em detrimento da diversidade étnica.

Nas instituições de formação de professores indígenas ainda prevalece a ideia de incapacidade desses sujeitos no que se refere ao aprofundamento teórico-metodológico e filosófico da educação escolar indígena, focando em atividades práticas, fato que, de certo, resulta em fragilidade na compreensão da diversidade cultural e o sentido real da educação escolar indígena com perspectivas diferenciadas.

Tal percepção decorre do entendimento que a prática do diálogo intercultural pressupõe via de mão dupla onde os envolvidos neste diálogo tenham o princípio da alteridade como consolidação dessa relação.

No atual momento das políticas públicas para educação, novos desafios surgem, como a desvalorização da formação humanista e social frente a formação tecnicista, assim como o desprezo pela própria formação crítica manifesta pelos discursos neoliberais que cortam recursos da educação e não enxergam que a melhoria da educação deveria ser uma perspectiva estratégica para o desenvolvimento do Brasil.

Da mesma forma, os temas relacionados ao reconhecimento da diversidade são desfigurados em uma homogeneização supostamente patriótica e efetivamente alienante. Neste sentido a luta dos povos indígenas e da sociedade por construir um mundo mais tolerante e equitativo ainda tem muitas batalhas para enfrentar.

REFERENCIAS

BRASIL. **Resolução nº 03 de novembro de 1999.** Fixa Diretrizes Nacionais para o funcionamento das escolas indígenas e dá outras providências. Câmara de Educação Básica do Conselho Nacional de Educação. Brasília, 1999.

_____. **Plano Nacional de Educação (PNE).** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Ministério da Educação (MEC). Brasília, 2001.

_____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) Nº 9.394** - 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/legislacao/lista_texto_integral>. Acesso em: 22 maio 2015.

CANDAU, V. Interculturalidade e educação na América Latina: uma construção plural, original e complexa. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 10, p. 151-169, 2010.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores.** Trabucco - Valenzuela. Tradução Sandra Vilarins. São Paulo: Cortez, 2002.

D'ANGELIS, W. R. **Aprisionando sonhos: a educação escolar indígena no Brasil.** Cur Nimuendajú. Campinas-SP, 2012.

GRUMPIONI, L. D. B. **Livros didáticos e fontes de informações sobre as sociedades indígenas no Brasil**. In: SILVA, L. A., Brasília-DF, 2001.

LIMA, A. C. de S. **Um grande cerco de paz: poder tutelar; indianidade e formação do Estado no Brasil**. Petrópolis, R.J.: Vozes, 1995.

LUCIANO, G. J. S. **Educação para manejo do mundo - entre a escola ideal e a escola real: entre a escola ideal e a escola real no Alto Rio Negro**. Contra Capa; Lacerd. Rio de Janeiro, 2013.

NASCIMENTO, A. C. **Escola Indígena: palco das diferenças**. Campo Grande: UCDB, 2004. (Coleção Teses e Dissertações em Educação).

REPETTO, M. **Movimentos indígenas e conflitos territoriais no estado de Roraima**. Boa Vista: Ed. UFRR, 2008.

_____. Os sentidos das fronteiras na Transdisciplinaridade e na Interculturalidade. **Textos e Debates**, Boa Vista, n. 22, p. 13-30, 2012.

RORAIMA. **Lei nº 611 de 22 de agosto de 2007**. Cria o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima–CEFORR, e dá outras providências. Governo do Estado de Roraima, Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos (SECD). Roraima, 2007.

_____. **Lei nº 793 de 06 de dezembro de 2010**. Acrescenta dispositivos à Lei nº. 611 de 22 de agosto de 2007, que cria o Centro Estadual de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima – CEFORR. Governo do Estado de Roraima. Secretaria de Estado da Educação (SEED). Roraima, 2010.

_____. **Relatório técnico das ações realizadas no Centro de Formação dos Profissionais de Roraima (CEFOR) por meio do Núcleo Pedagógico (NUPE)**. CEFOR/SEED, NUPE. Boa Vista-RR, 2018.

_____. **Resolução do Conselho Estadual de Educação (CEE) de Roraima, nº 20 de 28 de agosto de 2018**. Dispõe sobre o Recredenciamento do Centro de Formação dos Profissionais de Educação de Roraima e Renovação de Autorização de Funcionamento do Curso Magistério Indígena Tamí'kan. CEE. Roraima, 2018.

_____. **Projeto Político Pedagógico Institucional (PROPPi) do Centro de Formação dos Profissionais da Educação de Roraima (CEFOR)**. Aprovado pelo Parecer nº 20/ de 28 de agosto de 2018 pelo Conselho Estadual de Educação de Roraima (CEE). Boa Vista/Roraima, 2018.

SAMPAIO, J. A. L. O resgate cultural como valor: reflexões antropológicas sobre a formação de professores indígenas. In: GRUMPIONI, Luiz Donisete Benzi (Org.).

Formação de professores indígenas: repensando trajetórias. Brasília-DF: MEC/ SECAD, 2006.

SCHÖN, D. A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António (Coord.). **Os professores e sua formação.** Lisboa: Dom Quixote, 1992.

ARTE E COSMOLOGIA INDÍGENA: MIÇANGAS NA CULTURA YE'KUANA

INTRODUÇÃO

Este trabalho faz parte de um recorte da pesquisa “Arte Indígena: miçangas na Cultura Yekuana” apresentada ao Programa de Pós-graduação em Sociedade e Fronteiras, da Universidade Federal de Roraima, realizada com o Povo Ye’kuana onde tratamos especificamente sobre as miçangas em sua cultura. Para isso, mostramos um breve histórico sobre a história das miçangas. Também fazemos um contraponto com outros povos indígenas que usam as miçangas. Abordaremos sobre os processos técnicos, vinculado a isso, correlacionaremos esses processos à cosmologia Ye’kuana, apresentando os símbolos iconográficos e sua forma de agência.

Ao tratar sobre as miçangas em sociedades indígenas, perguntamo-nos como que elas vêm sendo utilizadas há tanto tempo. Pensando assim, recorreremos ao processo histórico pelo qual passaram os tipos de miçanga, que foram mudando até chegar às atuais miçangas de vidro.

Registros mostram que, provavelmente, as primeiras miçangas eram feitas de pedra pelos povos da África. Tinham variações em tamanhos, formatos e cores. Como alguns materiais sólidos resistem ao tempo, foi possível trazer comprovações sobre as datas de miçangas encontradas - as primeiras contas de conchas de avestruz, encontradas na Líbia e no Sudão, datam de 10.000 a.C. (DUBIN, 1987).

Um fator que contribui para o tipo de confecção de miçangas é a matéria-prima encontrada em cada região, pois, além da pedra, são encontradas as sementes, outro material utilizado, inclusive nos dias de hoje, para confeccionar os colares de contas. Além dessas, existem os ossos, dentes e marfins. Por fim, com o processo de industrialização, passou-se a produzir em escala uma grande variação de miçangas tanto de plástico, quanto de vidro, com muitas formas, cores e tamanhos.

* Formação em Psicologia e Licenciatura em Artes Plásticas, Mestre em Sociedade e Fronteiras pela UFRR.

** Graduada em Ciências Sociais pela Universidade Federal do Amazonas, mestre pelo Center for Latin American Studies (master in arts), pela Universidade da Flórida e doutora em Antropologia Social pela Universidade Estadual de Campinas. Professora do Instituto de Antropologia da Universidade Federal de Roraima, UFRR.

Em virtude de as miçangas serem utilizadas por diversos povos, não apenas no Brasil, consideramos pertinente trazer a história das miçangas e apresentar como elas foram sendo transformadas e incorporadas no seio das comunidades indígenas, em especial, dos Ye'kuana.

Vale dizer, antes, que, atualmente, são usadas as miçangas de vidro, consideradas como boas para a confecção das indumentárias por conta de sua durabilidade, tamanhos regulares e variação de cores. Antes delas, os povos usavam outros tipos de grânulos, como os dentes de animais, pedras, sementes, madeira, metal, cerâmica ou qualquer objeto pequeno que pudesse ser perfurado. Esses grânulos também são conhecidos como “contas”. Na Enciclopédia Americana (1980, p. 393), é mencionada a palavra inglesa “*bead*”, provavelmente derivada da palavra inglesa medieval “*bede*”, que significa “oração”. Esse nome, de acordo com a Encyclopaedia Americana (1970), foi transferido para objetos amarrados usados na oração, como os rosários, e, depois, para outros tipos de objetos (ACKAM, 2013).

Segundo ACKAM (2013), os grânulos de muitas variedades têm sido apreciados há muito tempo pelo homem. Eles foram descobertos em túmulos reais de Ur, lar do patriarca Abraão, em múmias egípcias e nas antigas sepulturas da Grécia e da Itália. Os grânulos, durante os séculos, tiveram muitas funções, incluindo servir como dinheiro para certas civilizações ou impérios.

Dubin (1987) afirma que no mundo ocidental consideravam as contas como meros adornos, que serviam apenas para embelezar o pescoço. Mas suas funções ultrapassam esse uso. Os grânulos, através dos séculos, expressam circunstâncias sociais, históricas, políticas, além de se relacionarem a muitas crenças religiosas. Além disso, as contas foram frequentemente listadas como representações simbólicas do conhecimento sagrado, com poderes curativos; serviram como a taxa para a passagem para a vida após a morte e usada como meio para assegurar a conduta adequada do ritual e oração. Os grânulos eram utilizados, também, como meio de troca devido ao seu valor nos sistemas de mercado. Do século XVII ao século XIX, por exemplo, os europeus trocavam contas de vidro por peles de castor na América do Norte, por especiarias na Indonésia e por ouro, marfim e escravos na África. Os grânulos refletem, assim, a cultura de que fazem parte em que dão a introspecção na vida social, política, econômica e religiosa destes povos (DUBIN, 1987).

Cristóvão Colombo, ao vir para a América, trouxe as miçangas para o Caribe pela primeira vez em 1492. Os povos indígenas da época demonstraram tamanho encantamento, visto que já produziam pulseiras, cintos, colares, tangas e outros artefatos com sementes, ossos, dentes de animais, coquinhos e conchas. Logo,

ao perceber que havia outro material para confeccionar seus adereços, ficaram encantados pelo produto que trocariam por qualquer coisa para poder possuí-lo. Ao registrar esse fato em seu diário, Cristóvão Colombo descreveu os índios como “bestas”, pois davam materiais preciosos como ouro em troca de vidro (BESSA FREIRE, 2015).

Para os povos indígenas, as miçangas têm valores que ultrapassam o econômico. Podemos ver o caso dos africanos, para quem as miçangas desempenhavam papéis importantes, como moeda e como meio artístico na vida pessoal e na vida da corte dos seus reinos. Era, assim, uma marca verdadeiramente distintiva que separava os governantes dos homens comuns; por exemplo, grandes quantidades de contas eram usadas nas propriedades nobres, em requintados vestidos, e, também, pelos governantes, que tinham o poder de determinar a distribuição e uso dessas contas (GEARY, 1983). As contas africanas são populares em virtude do longo tempo que fizeram parte do comércio. Por séculos, o lugar foi o destino de milhões e milhões de contas transportadas como lastro em navios, como presentes ou como moeda. Coles e Budwig (1997) afirmam que todo o continente africano ainda está coberto de contas, podendo ser encontradas em qualquer lugar, abandonadas e esquecidas, enterradas em um cemitério, em um leito de rio ou na praia.

No Brasil, os Ye'kuana, Karajá, Marubo, Guarani, Krahô, Kayapó, Maxakali e Kaxinawá são povos que usam as contas para o registro de suas histórias e cosmologia. Cada um com suas especificidades estéticas. Por mais que as contas venham das mãos dos não-índios, elas passaram a ser incorporadas nessas culturas graças a um processo de ressignificação. Isso fica claro na fala de João Tiriyó, quando diz que “está certo que é o branco que fabrica, mas quando chega na mão do índio ela vai se transformando. Então, na medida que a mulher vai trabalhando, enfiando a miçanga, ela já está enfiando o conhecimento dela dentro da miçanga”. As miçangas possibilitam conhecer, também, os diferentes mitos encontrados em cada povo indígena e mostra os conhecimentos desses povos. “Tanto no caso da pintura corporal quanto na decoração do corpo com colares de contas, dentes e sementes, temos o mesmo entrelaçamento do artefato com o corpo, da fabricação de um corpo com capacidade agentiva e sua decoração exterior e interior” (LAGROU, 2010, p. 21).

Se observarmos os modelos e desenhos presentes nas peças de miçangas, poderemos perceber as semelhanças devido às trocas que ocorrem durante os encontros interétnicos. O colar tipo gravata do Ye'kuana, por exemplo, não aparece em imagens de registros antigos e, hoje, é bastante produzido e utilizado por eles.

Como já dominavam tecer os desenhos figurativos e geométricos considerados de sua ancestralidade, produzem esse tipo de colar e inserem seus grafismos nas pinturas corporais, como nas cestarias, nos quais possuem o poder de agência nesse povo. Esse tipo de colar é encontrado em outros povos do Brasil. Os Huni Kuin, por exemplo, fazem uma variação dessa peça, de forma que a base final do colar pode ser estreita (7cm x 12cm) ou larga (25cm x 18cm). Os Huni Kuin dizem que os desenhos também estão ligados à sua cosmologia e estão presentes não apenas nas miçangas.

Para cada povo, existe uma representação simbólica dos grafismos presentes em suas peças. As imagens que existem nas peças dos Huni Kuin, é um registro importante por ser considerado um “desenho verdadeiro” que remeta à cosmologia deste povo e aos seres que habitam a floresta. Outra comparação que podemos fazer sobre a estrutura física e o acabamento desse tipo de colar são as bordas das figuras presentes. Os Huni Kuin inserem uma linha escura ao redor da figura, o que acaba trazendo mais destaque. Os Ye’kuana, não - inserem as figuras sem delineamentos. Com isso, podemos ver a diferença técnica da produção e criação artística entre esses dois povos.

Ainda sobre esses dois povos, podemos destacar outras semelhanças e diferenças na criação das peças. Os Huni Kuin ampliaram as formas e tipos de “colares circulares”, enquanto os Ye’kuana permanecem criando o colar considerado tradicional. Quanto a isso, durante a Oficina que ocorreu do dia 11 ao dia 14 de abril de 2017 e, mesmo depois, foi mostrado um tipo de colar circular colombiano às Ye’kuana, e uma das mulheres pediu emprestado para reproduzi-lo. Ao observar o momento da confecção, percebemos que, no início, houve certa dificuldade. Passadas algumas horas, o colar foi tomando sua forma. Naquele momento, percebia-se a vontade de aprender novas formas e de usar todo o conhecimento técnico adquirido. Uma artista, ao ter a possibilidade, vontade e materiais à disposição, supera seus limites e busca a criação de novas composições. No mundo das miçangas com as indígenas, as possibilidades são múltiplas. Por mais que exista um fio condutor, que são as figuras ligadas às cosmologias de cada povo, o contato entre elas traz novos elementos e incorporações que logo passam a fazer parte de sua cultura.

Podemos perceber que o ato de produzir para as Ye’kuana, atualmente, perpassa por algumas situações como: 1) a vontade de criar, de inovar, de inserir novas técnicas e modelos, baseada na troca de conhecimentos com outros povos e; 2) criar as peças consideradas ancestrais, que carregam os desenhos ligados à cosmologia de seu povo. No segundo caso, Cajusuanima Rocha (2014) descreve que, conforme

os Sábio Ye'kuana Vicente, estes deveriam priorizar o uso dos desenhos que foram feitos por seus ancestrais e utilizá-los tanto nas peças em miçanga, quanto nas pinturas corporais, de acordo com Wätunnä (histórias dos Ye'kuana).

CONTEXTUALIZAÇÃO ARTÍSTICA CULTURAL DOS YE'KUANA COM AS MIÇANGAS

Conforme informações coletadas durante as entrevistas, podemos afirmar que, mesmo estando este povo dividido entre Brasil e Venezuela, suas práticas culturais e saberes ancestrais têm a mesma base comum. Independentemente das fronteiras nacionais impostas pela colonização, a cultura presente e os princípios ancestrais têm a mesma origem. Mesmo nos dias de hoje, eles se relacionam, pois, de acordo com o Ye'kuana Josimar, “tem uma trilha grande que vai das comunidades dos Ye'kuana do Brasil até a Venezuela e os parentes fazem visitas”.

A escola é um dos principais lugares em que as tradições são repassadas. Uma das maiores reclamações dos indígenas mais velhos é a falta do interesse de os jovens continuarem a praticar ações pertinentes à sua cultura. Como foi explicado por Josimar, existem oficinas nas escolas em que se ensinam os jovens a produzir cestas, peças em miçangas, danças tradicionais, sendo que os mais velhos, considerados os sábios da comunidade, participam dessa atividade explicando a origem e as histórias mitológicas, bem como sua importância. Tudo o que é produzido durante essas oficinas posteriormente é comercializado para garantir verba e auxiliar nas despesas da própria escola e da comunidade.

Ao pensar em o que os Ye'kuana têm produzido, desde quando se teve conhecimento dessa etnia, vemos que, além de objetos, como as cestarias, canoas, pinturas corporais, objetos de pesca e de caça, que necessitam de materiais retirados da própria natureza, encontramos peças como as indumentárias tradicionais feitas em miçangas, sendo essa especiaria um elemento que já é industrializado. Não se sabe ao certo qual foi o período em que as miçangas foram inseridas na cultura Ye'kuana; o que sabemos é que, em virtude de esses indígenas serem bons navegadores e comerciantes, saíam para fazer trocas em outros lugares, o que os fez adquiri-las. “O povo Ye'kwana começou a viajar para Wiyaana¹ em busca de materiais fabricados pelos brancos como arma de fogo, facão, miçangas e outros materiais que serve para uso pelo povo Ye'kwana” (CAJUSUANAIMA ROCHA, 2014, p. 58). Outro fator que também foi constatado é que as miçangas foram trazidas pelos missionários na época da colonização e até hoje eles levam miçangas para a comunidade.

¹ Nome da Guiana Inglesa em Ye'kuana.

Contudo, o importante, neste momento, é destacar que, mesmo a miçanga sendo um produto industrial, foi incorporada na cultura indígena e se tornou um bem precioso. Nesse sentido, destacamos a fala do indígena João Tiriyo, do grupo Tarëno, que diz: “Tarëno gosta de incorporar do outro aquilo que lhe é atrativo ou útil. E é assim que a cultura dos Tarëno, que é a dos Tiriyo, foi sendo construída ao longo de muitas gerações, e está sendo repassada até hoje” (GALLOIS, 2006, p. 22-23). Ou seja, não importa de onde vêm as miçangas, e sim o que é feito destas dentro de seu grupo social. Então, na mitologia do Povo Ye’kuana as miçangas vieram do céu e o homem branco é quem a produz, mas produz para os indígenas:

“eu sei um pouco da história de como conseguimos trazer as miçangas até nós” (Vicente Castro).

“Majaanuma foi o primeiro que conseguiu trazer as miçangas que estavam no céu,

Primeiro ele foi no Kajuinha (céu) onde fica a miçanga.

Ele pensou em fazer embelezamento do seu neto Kwamaashi.

Ele foi ao Kajuuveni Kajuinvhakäi (céu) onde fica a miçanga.

Junto ele trouxe também tunuunu, adhaawa (resinas).

Só que nós não conseguimos ficar com as miçangas.

Ficamos só com adhaawa, tunuunu, ködaayu e weshu, coisas que usamos na pintura hoje.

Que Majaanuma deixou para nós.

Nós não conseguimos ficar com Mayuudu (miçangas), mas fomos os primeiros a ter as miçangas e conseguimos trazer do céu.

O dono da miçanga viu que nós não somos capazes de produzir miçanga.

Também não íamos conseguir o lugar de fabricação, por isso ele enviou para o homem branco.

Desde então, o homem branco fabrica as miçangas, agora eles falam que a miçanga não é nossa, mas é nossa.

Eles apenas fabricam a miçanga que não é deles” (outro Ye’kuana).

(YEKUANA, Julio; YEKUANA, Wellington; YEKUANA, Maurício, 2016)

Como vimos, os Ye’kuana acreditam que os não-índios produzem as miçangas, mas estas chegam até aos povos indígenas. Dentre outras formas, vale mencionar que também podem ter ocorrido os contatos interétnicos e, conseqüentemente a troca de produtos ou matérias-primas (miçanga), quando missionários protestantes e pastores indígenas faziam os encontros anuais com várias comunidades no rio Tapanahoni, mais precisamente da aldeia Töpu, encontro esse que era voltado para a celebração e divulgação da doutrina cristã nas Guianas. Dessa forma, ocorriam os intercâmbios entre os grupos: “a circulação de bens é intensa, tanto de matérias-primas e manufaturados indígenas, como de artigos industrializados” (GALLOIS, 2005, p. 76).

Um dos maiores fatores apontados para ocorrer essas trocas eram as questões utilitárias, pois provavelmente não produziam determinados artigos por não possuírem matéria-prima e/ou falta de conhecimento técnico; contudo, esses contatos proporcionavam a visualização de hábitos e culturas diferentes entre eles, ou seja, não ocorria apenas uma troca de produtos, mas de conhecimentos técnicos e culturais.

Segundo Guss (1994 [1989]), o uso das miçangas para os Ye'kuana é uma forma de conectar o universo externo ao interno, pois somente assim eles são reconhecidos como seres humanos. A forma de ordenar o mundo acontece por meio de seu corpo, o qual, assim como a roça, também deve cultivar-se com símbolos. Existe uma analogia sobre cada peça de miçanga colocada no corpo com a casa redonda dos Ye'kuana, denominada *äittä*, e com a horta, pois a estrutura circular é uma forma de união que realiza a comunicação com o campo sobrenatural do céu:

Como es fácil de observar, la vestimenta yekuana constituye un diagrama deliberado del espacio humano, en el cual el tronco del cuerpo se encuentra fastidiosamente separado de las extremidades e la cabeza. Estas bandas tan apretadas, lunto con los collares y el guayuco, hacen de cada torso un círculo interior similar al que se encuentra en la casa y la huerta. Como en estas estructuras coletivas, dos círculos concéntricos imaginários interceptan cada cuerpo de los Yekuana: el exterior, que pasa por las bandas en la muñeca y tobillo, y el interior, que passa por las pantorrillas y bíceps. Por lo tanto, al igual que el anillo exterior de la casa, dividido en secciones para las familias individuales, el anillo exterior del cuerpo (entre el tobillo y la rodilla, y el bíceps y la muñeca) es tambien un mundo de diferenciación y división. Por outro lado, el círculo interior, al igual que *annaka* y *adaba yevana*, es un mundo de integridade y unión, dedicado a la comunicación con las fuerzas sobrenaturales del Cielo. Es aquí donde reside el eliento divino. Pues es en el plexo solar, en el mismo centro de este círculo interior humano, donde los Yekuana ubican el corazón, afirmando que es el hogar del *akato Wanadi*, enviado a animar cada cuerpo. Este “akato dentro del corazón” (*ayevana akano akato*) es el poste central de cada individuo, dándole el mismo acceso al mundo invisible que le proporciona a todo el grupo el *ñunudu* dela casa y *avanso catajo* de la huerta (GUSS, 1994 [1989], p. 62-63).

Como vimos, o uso das peças em miçangas tem uma ligação cosmológica do corpo físico, dotado de simbologias, com o campo invisível, pois, ainda segundo o autor citado, os Ye'kuana acreditam que podem ter proteção de *Wannadi* ao ornamentarem seus corpos. A esse respeito, é interessante observar o relato do Tuxaua de Kuratonha de um caso que ocorreu com uma jovem de sua comunidade. Esta tentou suicídio, algo que tem ocorrido com frequência com os membros que vivem na terra indígena Yanomami. O tuxaua atribuiu a isso o fato de ela ainda não ter passado pelo ritual de passagem para a vida adulta, quando a mulher se veste com

toda a ornamentação de peças em miçanga e, a partir dali, está preparada para ter uma relação matrimonial. Para isso acontecer, a mãe da moça precisa providenciar os colares, a tanga e todos os adereços que compõem a vestimenta completa para o ritual.

Ao confeccionar suas artes, os Ye'kuana são zelosos e dedicados, seja em qualquer criação. Esse fato pode estar atrelado à questão de sua própria existência como membro desse grupo étnico, pois “converter-se em um verdadeiro Yekuana es converter-se em um artista”, segundo Guss (1994 [1989], p. 96). Isso pode ser notado em cada peça que é produzida, pois percebe-se que as técnicas utilizadas permitem um acabamento com perfeição e detalhes. Conforme observação e entrevistas realizadas durante esta pesquisa de campo, vimos que a maior produção de peças produzidas é a realizada com miçangas. Andrade (2007) foi uma pesquisadora que passou treze meses com os Ye'kuana do Brasil em Auaris e traz a nós um relato a respeito da produção dos artefatos:

O perfeccionismo certamente é um ideal do trabalho ye'kuana e os próprios artesãos reconhecem aqueles que têm a capacidade de produzir um trabalho de qualidade superior. Muitas vezes ouvi de rapazes a frase “eu não sei fazer *najad*”, mesmo diante de um trabalho pronto, executado por eles mesmos. Só se sabe fazer algo quando se considera que o produto final é aprovado pela qualidade, e os Ye'kuana são bastante exigentes nesse sentido. Isso vale também para outros tipos de habilidade, como o conhecimento de *wätunnä* ou mesmo a fluência em português. Várias vezes também vi mulheres desmanchando belos colares de miçanga porque não estavam adequados ao padrão de qualidade esperado. Esse perfeccionismo está de acordo com a ética ascética do trabalho permanente, incessante. Os Ye'kuana acreditam que, graças a esse perfeccionismo, os brancos procuram seus produtos (ANDRADE, 2007, p. 137).

Especificamente sobre a produção das peças em miçanga, quem produz são as mulheres. E essa produção gira em torno do que é utilizado para o dia a dia, bem como em dias de festa, além dos rituais na comunidade. Em geral, homens e mulheres utilizam uma grande corda de miçangas e a enrolam nos braços, joelhos e calcanhar. As dos braços e calcanhar são miçangas brancas. A amarração dos joelhos é azul celestial. Tanto os homens quanto as mulheres também utilizam colares bem coloridos, cujas principais cores, segundo a entrevistada Ye'kuana Juliana, são vermelho, amarelo, azul claro ou escuro, verde e branco. Na parte inferior, apenas as mulheres usam as tangas de miçanga, enquanto que os homens usam um tecido vermelho ou jeans. Abaixo falaremos sobre os tipos de miçangas e suas nomenclaturas ancestrais, cujos termos de *wätunnä* foram encontrados no trabalho de Cajusuanaima Rocha (2014).

1- COLAR DE CORES COMBINADAS (*wokoomäya*): Neste, possui a combinação de quatro peças juntas seguindo uma ordem (azul claro, azul escuro, vermelho ou laranja, amarelo e branco) de arrumação conforme a Figura 18. O COLAR DE MIÇANGAS BRANCAS (*ekaamodä*) é feito de forma diferente dos coloridos. Ele possui uma característica boleada, por dentro é oco e, na parte de trás, fica um pequeno CINTO DE MIÇANGAS (*maseewinba*) penduradas (Figura 1). Esses colares geralmente são utilizados em dias de festa, combinando-se com o conjunto completo da indumentária.

Figura 1 - Da esquerda para a direita: Colar Ye'kuana de quatro cores + colar de miçanga branco boleado – FRENTE; Colar Ye'kuana de quatro cores + colar de miçanga branco boleado – COSTAS.



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

2- COLAR CIRCULAR QUATRO CORES: este se encaixa na curva do pescoço (Figura 2). Geralmente tem, no mínimo, quatro cores e é considerado, conforme relatou Josimar, o ícone do Ye'kuana. Além disso, as combinações de cores seguem a ordem dos primeiros colares relatados (azul claro, azul escuro, vermelho ou laranja, amarelo e branco), como podem ser observadas nas figuras a seguir. Por mais que essa ordem de cores seja considerada ancestral, também encontramos esse tipo de colar em outras cores. Ao ser perguntado das Ye'kuana o motivo de produzirem em outras cores, responderam que as vezes não possuem todas as cores e usam o que têm.

Figura 2 - Da esquerda para a direita: Colar circular Ye'kuana de quatro cores no pescoço; Colar circular Ye'kuana de quatro cores visão aérea.



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

3- COLAR TIPO GRAVATA: denominamos este colar assim porque carrega uma pequena semelhança com uma gravata (Figuras 3); o colar é comprido e segue até a altura do umbigo, aproximadamente. Nele, são inseridos elementos visuais que se dividem entre imagens geométricas e figurativas. Algumas dessas imagens geométricas são consideradas imagens ancestrais e cada uma tem um nome.

Figura 3 - Variedade de Colares Ye'kuana tipo gravata.



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

4- COLAR CRUZADO (sawiichaku): este é um conjunto com duas peças iguais (Figuras 4). São longos colares que passam por cima do ombro e finalizam na altura da cintura. Possuem dois modelos, um com figuras geométricas ancestrais e o outro com sementes e miçangas alternadas.

Figura 4 - colares cruzados sobre os ombros; colares de quatro cores circulares e colar tipo gravata. Nos punhos, amarração de miçangas brancas.



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

5- TANGA (*majuwade*): É nesta que encontramos a maior parte dos desenhos geométricos ancestrais. Somente as mulheres podem utilizar. Na tanga, além das miçangas, são inseridos outros materiais, como a lã vermelha (na barra) e chocalhos de sementes (nos lados), conforme Figura 5.

Figura 5 - Tanga Ye'kuana com sementes.



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

6- ADORNO DE MIÇANGA E LÃ PARA CABEÇA: esta consiste em uma peça de aproximadamente 1,5 cma de largura por 30 cm de tamanho, com pompons de lãs penduradas, para colocar na cabeça. Geralmente é usado em dias de festa ou pelo Tuxaua.

Os desenhos e símbolos encontrados na arte Ye'kuana possuem tanto nomes quanto representações de elementos encontrados em seu habitat. Conforme a entrevista com a Ye'kuana Juliana, os desenhos que são feitos com as miçangas também são reproduzidos nas cestarias e nos grafismos corporais. Quem está produzindo pode fazer o desenho que quiser. E isso serve para qualquer tipo de produção. Contudo, podemos observar que os elementos gráficos, em sua maior parte, trazem ícones que representam a natureza, como o macaco, o sapo, a cobra, o rabo de gavião etc. Eles são apresentados dentro de representações geométricas, mas, ao dominar a técnica da confecção com miçangas, outros elementos têm surgido de forma figurativa. Provavelmente, o motivo seja que, nas cestarias, por questões de técnicas, não há como reproduzi-los ao traçar as palhas. Nessas últimas, os exemplos de desenhos figurativos que encontramos são: papagaios, garças, a casa Ye'kuana, coração, tucano etc.

Pesquisas realizadas nos anos de 1976 por David Guss mostram que o uso das peças em miçangas estava no cotidiano; essas peças possuíam algumas formas de utilização, caso fizessem parte de algum ritual ou iniciação. O autor conviveu com os Ye'kuana e traz a contextualização cultural dessa época, voltando-se principalmente para as produções artísticas das cestarias e sua cosmologia. Uma história relevante para este trabalho é o relato deste autor sobre o ritual e o uso das miçangas, principalmente quando a moça tinha sua primeira menstruação. Segundo o pesquisador, “en una prolongada cerimonia parecida a la Fiesta del Conuco, se conduce a la joven que va a ser iniciada, de su reclusión en la casa redonda, al círculo interior del conuco” (GUSS, 1989, p. 67). Após esse ritual na casa redonda, a jovem ficava reclusa de seis meses a um ano. Ao sair da reclusão, fazia um novo corte no cabelo, era banhada por ervas por sua mãe ou irmã e, depois, podia usar as peças feitas com a miçanga, como os colares, amarrações nos braços e pernas e a tanga. É importante notarmos o fator cultural que envolve o uso das miçangas. Estas, entre os Ye'kuana, marcam o ciclo de vida de uma pessoa.

Encerraremos este subtítulo mostrando alguns exemplos sobre o uso das peças em miçangas na cultura Ye'kuana, as quais foram coletadas por meio de conversas informais e observações durante esta pesquisa. Ressaltamos que essas observações foram feitas a partir dos relatos dos indígenas que estavam na cidade. Para contribuir

com tais informações, acrescentaremos também, resultados da pesquisa do Ye'kuana Gimenes (2008), devido a este ter realizado seu trabalho com a temática sobre “Ritos e passagens de idade do povo Ye'kuana” e apresenta suas versões sobre o uso das miçangas nesses ritos:

1 - O Tuxaua, ao sair de casa, sempre utiliza o colar tradicional circular de quatro cores. O seu colar tem um diferencial dos demais utilizados pelos outros indígenas: possui mais uma fileira com miçangas vazadas brancas, onde estão penduradas umas sementes. E fica à mostra. Outro colar que faz parte da composição do uso das miçangas para este é o colar com figuras geométricas e bolinhas coloridas de lã. Também é utilizado em forma de xis (X) um conjunto de colares bem compridos, que vão desde o ombro até abaixo da cintura, que contêm as miçangas alternadas com sementes. Na cidade, por andar de blusa, por vezes esse adereço fica por baixo da roupa. Segundo o Tuxaua, toda essa composição serve para protegê-lo.

2 - A maioria das crianças entre 3 a 10 anos usa um cordão fino de única fileira de miçanga, com uma semente ou cabacinha pendurada. Geralmente, é feito por sua mãe ou sua avó. Além desse colar, que é comum ver as crianças usando no dia a dia, são usadas as tangas e o cordão circular. As mães colocam as miçangas em seus filhos para utilizá-las como forma de proteção. Conforme Gimenes (2008, p.12), um Ye'kuana passa por seu primeiro ritual na infância. O rezador, considerado hoje uma figura de suma importância para fazer as rezas nos artefatos antes de serem utilizados, fazer a reza quando alguém está doente, ou ainda nas cerimônias que envolvem os rituais, reza nas primeiras peças de miçanga da criança, geralmente feita por sua mãe ou avó, coloca na criança e, apenas depois desse ritual, é que a criança pode sair de casa para que os demais parentes os conheçam. “Watunnã disse que a retirada do recém-nascido de casa não pode fazer sem o rezador, porque ele quem tem o poder de expulsar os espíritos malignos, inimigo do povo e por isso que o rezador é importante”.

3 - Quando a moça tem sua primeira menstruação, utiliza apenas um colar azul com uma cabacinha. Esse colar possui várias linhas, que são entrelaçadas, obtendo uma espessura de aproximadamente um centímetro e meio. Gimenes (2008) relata que nessa primeira menstruação ocorre um ritual onde a mãe da moça chama um rezador para cantar músicas ancestrais para proteção; toma banho com ervas consideradas sagradas; a moça ingere uma planta chamada *Ma'kuadi*, pois serve para fortalecer a alma e não deixar enfraquecer o corpo. Depois desse processo fica em jejum no decorrer do resguardo e não pode sair de casa. Durante esse tempo, também não pode falar com as pessoas, apenas com os mais velhos. Após o fim

dessa primeira menstruação, ocorre outro ritual para que a jovem possa sair da casa e toda a comunidade é convidada para dar conselhos, pois este ritual é considerado um momento de renovação, deixando para trás as coisas que fez de errado. A todo momento o “rezador” canta para expulsar os espíritos considerados malignos. Posteriormente, cortam os cabelos da Ye’kuana e dão banho com a massa de mandioca podre. Realizam “todo este processo para que ela fique poderosa, valente, superior do que os espíritos malignos” (GIMENES, 2008, p. 22). Então a jovem passa de seis meses a um ano com esse colar, sendo esse tempo determinado pela mãe. Depois desse período, a moça é considerada mulher adulta e ocorre um outro ritual para receber toda a indumentária de miçangas Ye’kuana, o que a permitirá ter um relacionamento matrimonial, é a cerimônia de colocação de adornos. Nessa etapa, se produz toda a indumentária de miçangas e repassa para o rezador fazer seus rituais. Segundo Gimenes (2008), o rezador pede para que, na hora da colocação dos adornos, que não faça mal a ela, bem como as pinturas que serão utilizadas e que fique bela como *Kawaadatu* (jibóia). No dia da cerimônia, o rezador entrega as peças em miçanga para a jovem, que passa a se vestir e se pintar com os grafismos ancestrais. Nesse momento esta se torna mulher adulta.

MULHER YE’KUANA E O PROCESSO DE CRIAÇÃO DA ARTE EM MIÇANGA

Para observar o processo de criação das peças em miçangas, tivemos auxílio de uma indígena Ye’kuana que sabia sobre as artistas que estavam presentes em Boa Vista. Assim, foi possível reunir um grupo de mulheres indígenas para realizar uma oficina de miçangas, que durou quatro dias, de 13 a 16 de abril de 2017. Isso foi planejado previamente com as indígenas Ye’kuana e permitido pela liderança da comunidade, pois existe toda uma logística para que elas pudessem se reunir e produzir as miçangas.

Por já terem feito esse tipo de atividade, isto é, de se reunirem para produzir miçangas seja com pesquisadores, seja em eventos indígenas, elas denominam esse tipo de ação como “Oficina”. Assim, conversam entre si para ver o melhor dia, horário e local e, no caso específico desta pesquisa, procuram convidar as mulheres que estão na cidade para formar o grupo. Para que isso ocorresse, foi necessário um apoio logístico para transportá-las, pois cada uma estava em um lugar diferente. Ao total, foram sete pessoas, sendo que três estavam na CASAI (Casa de Apoio à Saúde

do Índio), duas no bairro Caranã e duas no bairro Mecejana².

Durante todo esse processo, foram feitas as observações necessárias para compreender como são adquiridas as miçangas, sua produção e comercialização. Além de participar diretamente no processo, tentando aprender as técnicas empregadas para cada peça, tivemos a participação na compra e confecção do material de apoio. Todas as participantes também foram informadas sobre o que se tratava este trabalho de pesquisa e autorizaram para que fossem feitos registros e gravação de entrevista.

No primeiro dia, fomos fazer as compras das linhas que são apropriadas para confeccionar as peças, pois já havíamos comprado as miçangas na cidade de Manaus-AM. Contudo, ao verem as miçangas, as indígenas disseram que aquelas não eram as melhores, pois possuíam formatos irregulares, eram tortas. Atualmente, elas trabalham apenas com um tipo de miçanga, que é importada e tem forma simétrica, são todas regulares e bem arredondadas, diferenciando apenas o tamanho e a cor. Em meio a isso, foi possível conhecer como os Ye'kuana conseguem comprar essas miçangas tão específicas. Observando que não teria êxito na oficina com as miçangas tortas, passamos em torno de quarenta minutos ligando para pessoas que vendem as “miçangas boas” em Boa Vista; demoramos porque esse produto não é comercializado no mercado local. Sendo assim, conseguimos fazer a compra por meio de um missionário que vende miçangas aos indígenas por muitos anos. Este disse que sabe do trabalho dos indígenas tanto Yanomami como Ye'kuana e que vende essa matéria-prima para poder ajudar, já que não existe no mercado local. A respeito disso, questionamos às artistas indígenas se já tentaram fazer compra diretamente pela internet, pois foi observado que todas tinham celulares e faziam uso da mesma, assim como também participam de redes sociais; no entanto, elas responderam que não - compram, apenas, dessas pessoas.

Ao iniciar a oficina, foi percebido que ainda faltava mais um material importante, a agulha de número 12. Esta é mais fina e passa facilmente pelos orifícios das miçangas. Por sorte, uma das mulheres carregava consigo algumas dessas agulhas. Dependendo do tipo da peça a ser confeccionada, também é necessário um suporte feito de algum galho que seja maleável, para que possa ser feita uma curva sem quebrar. Como havia apenas um suporte, saímos pelo bairro à procura de árvores com essas características. Para isso, cortava-se o galho com um facão e testava-se pressionando-o no joelho ou nas costas, para ver se curvava sem quebrar. Cada uma

² A locomoção para pegar e deixar em seus respectivos lugares levou em torno de uma hora e meia, uma hora para almoço e seis horas de produção.

fez o seu suporte de acordo com o tamanho da peça a ser produzida. O suporte para o colar tipo gravata era mais comprido; já o da pulseira, era menor.

Com todos os materiais a postos, cada uma pensou no que gostaria de fazer e, após isso, escolheram as cores e quantidade de miçangas. Elas tinham outras peças de miçangas Ye'kuana para usar como referência na criação dos ícones. Além destas, também puderam usar algumas peças de indígenas de outros países (Colômbia, México e Peru) que estavam no local da oficina. Essas outras peças faziam parte do acervo da pesquisadora em questão. Depois das miçangas escolhidas, no caso das mulheres que utilizaram o suporte de cipó, pegaram alguns metros da linha mais grossa e fizeram uma espécie de linhas enfileiradas verticalmente em uma quantidade que variava de acordo com a espessura da peça. As linhas verticais eram bem arrumadas e amarradas para que se mantivessem firmes, não correndo o risco de sair do suporte. Em seguida, utilizavam alguns outros metros de linha mais fina, colocavam na agulha e iniciavam a colocação das miçangas em vertical, como forma de tecelagem. Para que se mantivesse uma perfeita perspectiva, foi usada uma linha vertical no suporte para servir de parâmetro (Figura 6).

Figura 6 - Ye'kuana produzindo miçanga.



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

Desde a colocação da primeira miçanga até o acabamento, uma das peças mais confeccionadas é a gravata, que levou em torno de doze a dezoito horas. Isso depende da destreza de cada uma, visto que as mais antigas demonstravam ter mais habilidade. Durante todo o processo, podia ser percebida a concentração nos ajustes das linhas, na contagem das miçangas e se tudo estava bem amarrado. Quando

alguma mulher tinha dúvida, perguntava para a outra e, assim, se ajudavam durante todo o tempo. Constantemente, falavam na língua materna. Somente quando muito necessário falavam em português, mas não todas, visto que algumas não dominam a língua portuguesa. Caso fosse percebido que uma única miçanga estava colocada no lugar errado, logo era desmanchada a parte já produzida até chegar na que estava fora do lugar. Essa cena se repetia por muitas vezes e calmamente se refazia o processo, seguindo-se adiante apenas se tudo estivesse em seu devido lugar.

Durante a oficina de três dias, foram produzidas tanto as peças consideradas tradicionais como outros modelos aprendidos a partir da troca de técnicas com outras peças e artistas. Dentre as peças, como resultado, foram finalizados: um colar circular tradicional; três modelos tipo gravata; duas pulseiras tecidas no tear tradicional; duas pulseiras tipo bracelete sem amarras; um colar tipo boleado oco; dois colares finos; e a reprodução de um colar utilizando o modelo da peça colombiana.

Ao finalizar a oficina, cada indígena lavou sua peça, pois, segundo elas, se não lavar, pode dar preguiça e não produzir mais peças em miçangas. Deixaram as peças secando ao sol e, posteriormente, recolheram-nas. Depois disso, fizeram a divisão das miçangas que restaram de forma bem calculada. Usaram um pequeno recipiente como medida e saíram dividindo cada cor em pequenos saquinhos. Ao término, todas ficaram com suas miçangas que restaram nos potes para continuar com outras produções.

Com relação ao uso das miçangas, elas alegaram que usam quando têm vontade e em momentos festivos. Já as crianças, em algumas delas, vimos que estão sempre usando a miçanga com uma pequena cabaça ou semente. Dentro da cabaça existem algumas ervas que receberam - uma espécie de reza/ritual que serve para proteger. Algumas vezes não usam as miçangas por não as ter, pois acabam vendendo inclusive as que usam. No entanto, em dias de festa, assembleias ou rituais, os Ye'kuana usam todas as ornamentações acessíveis. Um fato interessante é a formatura dos adolescentes na escola quando concluem o primeiro grau, pois o encerramento é realizado com festa e os jovens usam toda a vestimenta tradicional.

Figura 7 - Ye'kuana dançam na festa de abertura da Assembleia APYB.



Fonte: Acervo de Moreno Saraiva Martins/ISA (s.d.). Disponível em: <www.hutukara.org>. Acesso em: 4 maio 2017.

Sobre a criação, criatividade e ofício da produção com as miçangas, era visível a diferença entre as personalidades. Das sete mulheres, três estavam mais entusiasmadas e envolvidas, uma estava muito concentrada, e as outras três mais dispersas. Sempre que começava a escurecer, tinha que parar □ essa é regra. Dizem que, se continuarem a produzir depois daquele horário, podem perder a visão. Faz mal. O ser sobrenatural tira a visão. O mundo invisível para os Ye'kuana é composto por seres/espíritos bons ou malignos e, caso os indígenas não sigam os ritos ao produzir arte, esses seres podem trazer malefícios.

Ter convivido com os Ye'kuana durante encontros na cidade, por vezes curtos e, em outros momentos, mais demorados, ou ainda a convivência com um Ye'kuana a partir do intercâmbio cultural, e poder presenciar o processo de produção da arte em miçanga, sua comercialização, o uso dos acessórios tanto no cotidiano quanto em dias de festas ou apresentações faz-nos perceber que o valor cultural dessas contas coloridas e em diversas formas é presente e muito forte. Esses indígenas são facilmente reconhecidos devido ao uso das indumentárias tradicionais Ye'kuana, seja o colar mais simples, seja outro acessório mais complexo, pois nestes existem elementos, formas e cores que apenas essa etnia utiliza, o que torna as miçangas, portanto, uma característica marcante na vida social desse grupo étnico, ou seja, estes possuem uma identidade visual facilmente notada devido às suas peculiaridades.

ARTE DAS MIÇANGAS NA PERSPECTIVA DA COSMOLOGIA YE'KUANA

Os indígenas mantêm incorporada em sua cultura uma forte relação entre as práticas religiosas e a vida social. Essas práticas estão associadas, de forma inseparável, ao modo de viver desses povos, segundo Ramos (1988). Entre os sistemas religiosos adotados pela sociedade humana, há algumas semelhanças, mas as diferenças se apresentam de forma explícita: nas sociedades indígenas, por exemplo, não se constroem templos ou igrejas; essas sociedades são organizadas de forma que a religião esteja intrinsecamente relacionada com as demais práticas da vida social, diferentemente da religião praticada pelas sociedades organizadas em estado-nação, em que há a formação de uma estrutura eclesiástica hierarquizada. Em algumas sociedades indígenas, a religião está atrelada às demais atividades cotidianas, como caçar, pescar e trabalhar na roça. Dessa forma, podemos afirmar que a religião está presente de maneira bastante intensa nas sociedades indígenas. Outra diferença presente entre as sociedades indígenas e as demais é que, entre essas sociedades, há ausência de seitas concorrentes, principalmente antes da interferência de missionários durante o processo de colonização. Tradicionalmente, em uma sociedade indígena, a religião está alinhada aos valores individuais e coletivos nela inseridos.

Ainda segundo Ramos (1988), as sociedades indígenas estão estreitamente alinhadas com suas concepções cosmológicas; representam desde a criação do mundo até as relações sociais, interagindo com a natureza e tudo que possa estar inserido nesse conjunto de experiências que alimentam os elementos culturais que as acompanham. O sistema cosmológico dessas sociedades agrega conhecimentos diversos, os quais podem partir da própria experimentação, baseado em tudo que está em consonância com o meio que os envolve, assim como com o conhecimento que transcende o ambiente físico e que está associado ao plano espiritual. Nas sociedades indígenas, a cosmologia serve de orientação para entender e explicar os fenômenos naturais, acontecimentos inusitados, calamidades e tudo mais que envolve a realidade que as cerca. A ausência ou desestruturação dessa visão de mundo podem acarretar muitas mudanças na cultura dos povos indígenas, trazendo dúvidas e incertezas (RAMOS, 1988).

Na organização social das sociedades indígenas, o xamã ou pajé representa uma referência religiosa e espiritual, mas há diferença entre essas sociedades quanto aos que ocupam essa responsabilidade - cada grupo étnico se manifesta de forma particular sobre essa questão. Suas práticas envolvem rituais que podem utilizar substâncias alucinógenas, instrumentos musicais e se manifestar por meio de experiências

sensoriais induzidas pela prática de seus rituais e substâncias (RAMOS, 1988). O xamã exerce importantes funções que vão desde os cuidados com a saúde dos indivíduos, resolução de problemas, até o bem-estar social da comunidade. Contudo, na organização social do povo indígena Ye'kuana do Brasil, não existem mais xamãs. Estes ainda são encontrados dentre os Ye'kuana da Venezuela. Atualmente, há o Ye'kuana Vicente Castro, que é considerado o último dos sábios, pois conhece as histórias de Wätunnä, as rezas, os cantos e plantas medicinais. Existem, também, os tuxauas que têm conhecimento, mas não como um xamã. Apesar disso, tanto o tuxaua quanto outros líderes destacados dentro da comunidade pode fazer reza e cânticos, desde que tenham aprendido com o sábio e queiram exercer essa função. Têm de conhecer as histórias, as rezas, os cânticos. Para isso, os Ye'kuana têm tudo anotado em papéis para que não se percam.

Adentrando o universo cosmológico dos Ye'kuana, imagens e peças em miçanga têm o poder de agência. As rezas e rituais atuam com possibilidades de elaborar transformações no caráter agentivo dos artefatos. Quando a criança ou a moça passam pelo ritual da miçanga, por exemplo, o sábio precisa rezar nelas para que não façam mal. Precisa tirar todo o espírito de *Odo'sha*³. Caso contrário, quem usa a miçanga pode adoecer, ficar com o espírito fraco ou até morrer. As imagens que constam esboçadas nas peças também têm o poder de agência. É como se fossem seres com vida própria, que podem passar suas características para os Ye'kuana. Nesse caso, podemos citar o exemplo de alguns animais que geralmente são representados nas artes Ye'kuana (cestaria, miçangas, pintura corporal), seja em forma figurativa ou abstrata, como o rastro da cobra, que é o desenhado em forma de ziguezague. As obras e imagens afetam essas pessoas que fazem seu uso dentro ou fora da comunidade. Da mesma forma, segundo Vivas (2010, p. 79),

[...] utensílios que aparentemente só teriam sua função instrumental, também produzem agência e contemplação, pois possuem por trás de sua confecção toda uma estrutura de conhecimentos e saberes que devem ser apreciados como arte. Gell entende todos os objetos como arte a partir do conceito que nomeou como *abdução*. Segundo o autor, o objeto age sobre suas vítimas, condensa atitudes e sentimentos, isto é, a imagem é agente, quando representa a intenção de quem a fez.

Ao abordarmos a arte das miçangas na perspectiva da cosmologia Ye'kuana a partir da premissa agentiva, temos as imagens que estão presentes nas miçangas com motivos zoomórficos e antropomórficos figurativos e abstratos. Para Hames

³ Espírito mal.

e Hames (1976), *waja*, *kungwa* e *muabo* – tangas vermelhas femininas ornamentadas com padrões abstratos em miçangas – condensariam toda magnitude das proezas artísticas dos Ye'kuana (HAMES; HAMES, 1976 apud CARVALHO, 2016, p. 97). Elas equivalem a elementos encontrados na natureza - e cada um deles possui sua forma de agir. Nesse caso, traremos o exemplo de algumas imagens baseadas no relato feito pelo Sábio Vicente Castro, com tradução do Tuxaua Marco Antônio (realizada em 7 de janeiro de 2018):

Köda'daí é desenho bom, pode usar.

Essa não é boa. Diz que quando vai mulher enfeitar ela a primeira vez, diz que vai mudar todo o pensamento dela né, por causa disso aí. O pensamento da pessoa vai mudar.

Essa daqui é do gavião tesoura.

Köyöököyö. Essa é boa.

Essa Wayaamunkadö. Essa é boa também

Esse não é bom. Esse é o macaco. Se vê, macaco é meio doido assim (risos).

Gato disse que não é bom também. Gato gosta de mexer na coisas. Tu vai cortar a carne aí, o gato vai levar sem saber nada aí. Por isso que não é bom. É traíçoeiro.

Esse aqui é bom. Sapo. Ke'kwe.

Não tem aquele bichinho que anda em cima do rio. Aqui chama kawari. Esse é o kawari.

Disse, tá contando, diz que tem um chefe né, que usava um desenho na bolsa dele, igual dessa aí. Aí, mataram o macaco né, todo tipo de macaco. Aí, mataram quase todo tipo de macaco. Por causa disso. Porque usou.

Se fizer desenho na peneira e colocar beijú dentro não é bom. Por isso compra material do branco. Porque não tem desenho.

Figura 8 - *Shidiichä eemadö* (caminho das estrelas).



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

Figura 9 - *Wayaamunkadö Ku'bhishi* (cobra).



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

Figura 10 - *Köyöökjöyö* (zigue-zague)



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 11 - *Abisha* (marcas da serpente).



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

Figura 12 - *Woroto skedi* (articulações do diabo).



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 13 - *Ke'kwe* (sapo).



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 14 - Rabo de pássaro tesoura.



Fonte: Acervo Dayana Paes.

Figura 15 - *Kasuwedeeki enundu* (olho de pica-pau).



Fonte: Dayana Paes.

Figura 16 - *Köda'dai* (caminho da cobra).



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

Figura 17 - *Wanaadi Motai* (ombros de Wannadi).



Fonte: Acervo da autora, 2017.

Figura 18 - *Iarakuru* (macaco).



Fonte: Acervo Dayana Paes.

Figura 19 - *So'yo* (humano).



Fonte: Acervo Dayana Paes, 2017.

Ao analisar o relato e as imagens, podemos dizer que, no caso da representação dos animais, ao utilizar miçangas com a imagem destes, estariam os Ye'kuana adquirindo seus comportamentos. Logo, deve-se estar atento aos animais que têm comportamentos não muito aceitáveis por esse povo, como o macaco, por exemplo. Nesses casos, pode-se fazer a reza para espantar “esses comportamentos”, neutralizando o poder do acessório sobre o indivíduo. Da mesma forma, existem os “maus” desenhos; os que são considerados de “grande poder”; os “bons” desenhos, como os pássaros e o sapo; e desenhos “ancestrais”, como *Köjöökjöö*.

Conforme aponta Carvalho (2016, p. 109), ainda sobre os macacos, esses animais são considerados como não domesticados. Uma das espécies conhecida como macaco-aranha, *Warishidi*, é considerado como símbolo do caos e da imoralidade. Assim, no universo cosmológico, o macaco traz maus presságios, de modo que existem histórias de wätunnã sobre a mitologia desses seres.

Essa forma do pensamento indígena pode ser melhor explanada pelo autor Viveiros de Castro ([1951], 2015, p. 59) quando trata do perspectivismo, em que “o mito fala de um estado do ser onde os corpos e os nomes, as almas e as ações, o eu e o outro se interpenetram, mergulhados em um mesmo meio pré-subjetivo e pré-objetivo”. Aqui, ele traz esse pensamento da passagem da natureza à cultura, personificando o objeto a tal ponto de entender a interpretação deste para com sua forma intencional com o sujeito, ou seja, sua função agentiva. O autor ainda diz que:

A ideia de que os agentes não-humanos percebem-se a si mesmos e a seu comportamento sob a forma da cultura humana desempenha um papel crucial. A tradução da “cultura” para os mundos das subjetividades extra-humanas tem como corolário a redefinição de vários eventos e objetos “naturais” como sendo índices a partir dos quais a agência social pode ser abduzida. O caso mais comum é a transformação de algo que, para os humanos, é um mero fato bruto, em um artefato ou comportamento altamente civilizados do ponto de vista de outra espécie: o que chamamos “sangue” é a “cerveja” do jaguar, o que tomamos como um barreiro lamacento os tapires experimentam como uma grande casa cerimonial, e assim por diante. Os artefatos possuem essa ontologia interessante e ambígua: são coisas ou objetos, mas apontam necessariamente para uma pessoa ou sujeito, pois são como ações congeladas, encarnações materiais de uma intencionalidade não material. E assim, o que uns chamam de “natureza” pode bem ser a “cultura” dos outros (VIVEIROS DE CASTRO ([1951], 2015, p. 53).

Viveiros de Castro ([1951] 2015) vai ao encontro dos pensamentos de Gell (2009) ao tratar da agência dos objetos, animais e outras subjetividades presentes na sociedade indígena. A forma de ver e de se ver é diferente da percepção da sociedade ocidental. Por isso, adereços, imagens, natureza e objetos para os indígenas não são

vistos da mesma forma que os ocidentais veem. Essa diferenciação também ocorre de uma etnia para outra. Os seres agem conforme cada cultura.

As imagens que constam nas miçangas podem ser as mesmas das cestarias, pintura corporal, ralador ou qualquer lugar em que se possa imprimir o desenho. Logo, ao produzir, o Ye'kuana permeia entre o mundo visível e o invisível. Esses objetos e imagens passam a produzir poderes sobrenaturais. Isso ocorre apenas com os artefatos produzidos por eles mesmos, o que recebe o nome de *tidi'uma*. Já os objetos que são adquiridos por outras pessoas não Ye'kuana não possuem o poder de agência, uma vez que não estão interligados ao sobrenatural da cosmologia Ye'kuana - são denominados *Mesuma*. Essa forma de lidar com a produção dos artefatos é o modo que têm para viver sua cosmologia, ou seja, ser um verdadeiro Ye'kuana (GUSS, 1989).

Definitivamente, viver, para os Ye'kuana, é muito perigoso. Como dissemos, trata-se de um universo transformativo. Os lugares são dotados de agencialidade e são, portanto, capazes de operar transformações nas pessoas. O território tradicional ye'kuana constitui um emaranhado de pontos de referência associados a *W'ätunnä*, e cada um desses opera uma transformação particular naqueles que, ao cruzá-los, são por eles afetados. O espaço é então, no entendimento de Andrade, “construído e transformado pelos seres e as relações sociais entre eles, causando alterações no plano invisível que lhe corresponde, mas também é alterado pelas forças que compõem este plano” (ANDRADE, 2010, p. 201). [...] As pinturas corporais *maada* são um dos itens de defesa nesse conflito contínuo que os Ye'kuana travam com as forças de *Odo'sha*. Não apenas os humanos, mas também os artefatos manufaturados recebem a proteção diária de tais pinturas. Os desenhos ou padrões que lhes são aplicados “implicam distintas formas de conhecimento que correspondem, também, a distintas disposições éticas e modos de ação” (CESARINO, 2012, p. 117). No caso Ye'kuana, sem a cobertura oferecida por essa pigmentação, um ser animado, ou inanimado, não é considerado humano. [...] As pinturas corporais, portanto, instauram uma transformação em pessoas e coisas, de tal modo que estas se tornem capazes de estabelecer relações pacíficas com interlocutores sobrenaturais. [...] As pessoas se constituem e se desconstroem continuamente, ao apropriarem outros e ao serem apropriadas por outros; não são, portanto, *selfs* unitários, idênticos a si mesmos (FAUSTO, 2008, p. 341). Ora, se o universo é transformativo, as pessoas também o são; não é sem motivo, portanto, que os Ye'kuana se pensem como réplicas de seu cosmos. (CARVALHO, 2016, p. 74-75).

Produzir, para os Ye'kuana, é estar interligado ao cosmos, é estar constantemente cultivando sua cultura. “Entretanto, devido ao arranjo complexo de elementos simbólicos incorporados à manufatura, ao desenho e ao uso de cada um desses objetos, os *tidi'uma* possuem uma relevância que ultrapassa seu valor funcional” (CARVALHO, 2016, p. 76).

Como dito pelo Tuxaua Marco Antônio, se colocar um alimento em uma cesta com desenho, é preciso rezar antes, a fim de que o desenho não passe coisas ruins para a comida e faça mal a quem ingeri-la. Logo, percebemos a questão que os artefatos fogem à funcionalidade, já que está aí também relacionado o aspecto cosmológico. O saber produzir artefatos leva a entender o mundo do cosmos, em que quem mais produz, ou produz por mais tempo, tem maior domínio não apenas do conhecimento técnico, mas também do conhecimento ritual.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Após as observações realizadas nesta pesquisa sobre a arte indígena Ye'kuana com as miçangas, podemos perceber que sua produção artística evidencia sua cultura e sua identidade étnica. Dentre os estudos de alguns pesquisadores em torno desse assunto, destacamos aqui nas considerações os estudos de Guss e Velthem, pois mostram claramente uma mesma concepção sobre a agência dos símbolos e artefatos sobre os povos indígenas, sendo Guss com os Ye'kuana e Velthem com os Wayana. Para ambos, a produção das artes indígenas está correlacionada à cada cultura, a cultura precisa ser “fabricada” cotidianamente. Dentro disso, não podemos esquecer que cada objeto e imagem produzida possui sua agência. Velthem (2003), enfatiza a condição de os Wayana de estarem constantemente se “adequando” às transformações. E, isto é o mesmo que podemos observar com o que tem ocorrido com os Ye'kuana ao explicitarem que estão no ciclo da profecia de wätunnä em que consideram necessário conhecer a cultura do não-índio para poderem tomar suas próprias decisões políticas, estruturais e manter suas relações de trocas.

Os grafismos indígenas presentes nos artefatos Ye'kuana, em especial, nas peças em miçanga, não mostram apenas características visuais que remetem aos animais, por hora representados com figuras geométricas, mas sua visão cosmológica. É como se espírito do animal, suas características comportamentais permanecessem nos desenhos. Este povo acredita que ao utilizá-los, há de se ter o cuidado para que estas características não passem para os humanos, principalmente os animais que têm comportamentos ruins considerado por eles, como o macaco. Os artefatos possuem seus espíritos que estão interligados com os cosmos e são “gente”, conforme as teorias de Viveiro de Castro, Velthem e Gell. Como foi apresentado no decorrer do trabalho, é preciso passar por rituais para usar peças de miçanga, para neutralizar o mal (espírito) e evitar a morte. É preciso ritual com uso de miçanga para entrar em

novas fases da vida. Caso contrário, o Ye'kuana acredita enfraquecer, ficar doente e até morrer.

A arte para os Ye'kuana está atrelada entre o mundo visível e invisível, entre o real e o simbólico e, por isso, artefatos e peças de miçangas possuem agencialidade e estão conectadas ao universo cosmológico deste povo. Os desenhos encontrados nas peças incorporam um complexo sistema de símbolos que atuam como base para a sustentação da cultura. No repertório gráfico utilizado para a confecção das peças, mesmo com novas incorporações, em maior parte, usam os desenhos enviados por wätunnã, sendo estes os desenhos considerados mais importantes pelo atual sábio da comunidade.

Assim, podemos dizer que a arte para os indígenas possui agência por meio de seus símbolos. Devido aos contatos interétnicos, foram incorporados novos elementos visuais e novas técnicas ao passo que, ao inserir esses novos elementos, estes artefatos são ressignificados, conforme tema discutido por Lagrou. Ao passo que os Ye'kuana adquirem uma nova variação de cores de miçangas, sua visualidade quanto à cor se abrange e toma novos formatos. Enfim, os Ye'kuana alimentam sua cultura cotidianamente com as miçangas e, ao que indica, novos ciclos virão, o que poderá permitir novas criações, novas ressignificações, e conseqüentemente, o fortalecimento cultural deste povo indígena.

REFERÊNCIAS

ACKAM, N. LEOCA TEKUOR. **Amplifying the ghanaian bead through publication design**. Tese (Doutorado) - Kingston University: Department of Communication Design, Faculty of Art. College of Art and Social Sciences, 2013.

ANDRADE, Karenina Vieira. **A Ética Ye'kuana e o espírito do empreendimento**. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Universidade de Brasília, Brasília, 2007.

_____. **Alteridades (in)corporadas**: notas sobre a chefia Ye'kuana, Anuário Antropológico, I, 2013, Publicado em: 01 out. 2013. Disponível em: <<http://aa.revues.org/382>>. Acesso em: 03 out. 2016.

BESSA FREIRE, José Ribamar. **Miçangas no Museu**: o mundo se faz de contas. 2015. Disponível em <<http://www.taquiprati.com.br/cronica/1158-micangas-no-museu-o-mundo-se-faz-de-contas>> Acesso em: 20 ago. 2017.

CAJUSUANAIMA ROCHA, Viviane. **História da miçanga na cultura Ye'kuana**: estudo realizado na Escola Estadual Indígena Apolinário Gimenes - Comunidade Fuduwaaduinha. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Curso de Licenciatura Intercultural, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2014.

CARVALHO FERREIRA, Eduardo Henrique. **Beleza e perigo**: domínio, maestria e tradição cesteira Ye'kuana. Dissertação (Antropologia) Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2016.

DUBIN, Lois Sherr. **The History of Beads from 30.000 B.C. to the Present**. New York: Abrams, 1987.

GALLOIS, Dominique Tilkin. **Patrimônio cultural imaterial e povos indígenas**: exemplos do Amapá e norte do Pará. São Paulo: Iepé, 2006.

_____. **Rede de Reações nas Guianas**. São Paulo: Associação Editorial Humanitas; Fapesp, 2005.

GELL, Alfred. Definição do problema: a necessidade de uma antropologia da arte. **Revista Poésis**, n. 14, p. 245-261, dez. 2009.

GEARY, C. M. (1986). Things of the Palace: Catalogue of the Bamum Palace Museum in **Foumbam**. Wiesbaden: Steiner Verlag.

GIMENES, Henrique Aleuta. **Ritos e passagens de idade do povo Ye'cuana**. (Trabalho de Conclusão de Curso) - Curso de Licenciatura Intercultural, Instituto Insikiran de Formação Superior Indígena, Universidade Federal de Roraima, Boa Vista, 2008.

GUSS, David M. **Tejer e cantar**. Tradução Carolina Escalona. Latinoamericana: Monte Avila, 1989.

_____. **To weave and sing**: art, symbol, and narrative in the South American Rain Forest. Berkeley: Univ. of California Press, 1989.

LAGROU, Els. Arte ou artefato? Agência e significado nas artes indígenas. Proa - **Revista de Antropologia e Arte**, ano 2, v. 1, n. 2, nov. 2010.

_____. No caminho da miçanga: arte e alteridade entre os ameríndios. Enfoques - **Revista dos Alunos do PPGSA-UFRJ**, v. 12, ano 1, jun. 2013. Disponível em: <http://issuu.com/revistaenfoquesufrj/docs/vol12_1>. Acesso em: 26 abr. 2017.

PAES, Dayana S. A. **Arte Indígena**: miçangas na Cultura Yekuana. Dissertação (Sociedade e Fronteira) – Centro de Ciências Humanas, Universidade Federal de

Roraima, Boa Vista, 2018. Disponível em: <<http://ufr.br/ppgsof/index.php/dissertacoes/category/35-d2018.html>>.

RAMOS, Alcida Rita. **Sociedades indígenas**. 2. ed. São Paulo: Ática, 1988.

SOCIOAMBIENTAL.ORG. **Povos Indígenas no Brasil (PIB)**. Disponível em: <<https://pib.socioambiental.org/pt/povo/yekwana>>. Acesso em: 07 jan. 2017.

VELTHEM, Lucia Hussak Van. **O Belo é a fera**: a estética da produção e da predação entre os Wayana. Lisboa: Museu Nacional de Etnologia; Assirio & Alvim, 2003.

_____. Das cobras e lagartas: a iconografia Wayana. In: RIBEIRO, Berta. A mitologia pictórica dos Desâna. In: VIDAL, Lux (Org.). **Grafismo indígena**: estudos de antropologia estética. São Paulo: Stúdio Nobel; FAPESP; Editora da USP, 1992.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. **Metafísicas canibais**: elementos para uma antropologia pós-estrutural. São Paulo: CosacNaify, 2015.

YEKUANA, Julio; YEKUANA, Wellington; YEKUANA, Maurício. **A lenda Yekuana**. 2016. Disponível em: <<https://youtu.be/AUeVU4RLnmU>>. Acesso em: 19 fev. 2018.

Daniel Montenegro Lapola*
Maxim Repetto**
Maria B. de M. Bethonico***
Patricia da Costa****

INTEGRIDADE SOCIEDADE/NATUREZA ENTRE OS WAI WAI DE JATAPUZINHO-RORAIMA¹

INTRODUÇÃO

No presente trabalho, apresentamos uma análise dos processos de relação e integridade sociedade e natureza do povo indígena Wai Wai, da comunidade Jatapuzinho, Terra Indígena Trombetas Mapuera-Roraima, tendo como ponto de partida a concepção de “sociotureza” proposta por Gasché e Vela (2012). Analisaremos ponto a ponto, como os Wai Wai se relacionam com a natureza em sua vida diária e cotidiana, e como, a partir daí podemos compreender, de uma forma mais ampla, a interação dos Wai Wai com a floresta amazônica e com o mundo.

Os principais meios de sustento do povo Wai Wai são a agricultura, a pesca, a caça, a coleta da castanha, o uso das plantas medicinais da floresta, as frutas e a venda de farinha de mandioca e das castanhas, esta última em quantidade crescente nos últimos anos. Neste sentido discutiremos a relação entre estes diversos aspectos, para buscar entender a relação e integridade sociedade – natureza dos Wai Wai com a Floresta Amazônica.

Os Wai Wai vivem na Amazônia setentrional, na região onde a Serra Acaraí delimita a fronteira entre o Brasil e a Guiana, e são falantes de uma língua da família Caribe. No Brasil, as comunidades Wai Wai estão em três Terras Indígenas: Wai Wai, no sudoeste de Roraima, Nhamundá-Mapuera, no noroeste do Pará e norte do

* Doutorando em História Social da Amazônia na Universidade Federal do Pará (UFPA), Mestre em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF) na Universidade Federal de Roraima (UFRR) e Graduado em História na Universidade Estadual Paulista (UNESP).

** Doutor em Antropologia Social; Professor no Programa de Pós Graduação em Sociedade e Fronteiras (PPGSOF) e no Curso de Licenciatura Intercultural da UFRR.

*** Doutora em Geografia; Professora no Programa de Pós-graduação em Recursos Naturais (PRONAT) e no Curso de Gestão Territorial Indígena da UFRR.

**** Dra. em Biodiversidade e Conservação; Pesquisadora da Embrapa Meio Ambiente, Jaguariúna/SP.

¹ O presente trabalho contou com o apoio do projeto *ECOGENCast. Ecologia e genética da castanheira como subsídio ao manejo sustentável e conservação da espécie*, desenvolvido desde 2014 pela EMBRAPA e realizado em parceria com a UFRR; assim como é um dos desdobramentos da dissertação de mestrado de Lapola (2019).

Amazonas, e Trombetas-Mapuera, que abrange uma grande área entre o extremo sul de Roraima, o extremo norte do Amazonas e o noroeste do Pará (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008). Na Guiana, os Wai Wai são encontrados no extremo sul do país, na região administrativa Upper Takutu-Upper Essequibo (cf. ISA, 2006). A comunidade de Jatapuzinho (aqui estudada) está localizada na Terra Indígena Trombetas Mapuera, em Caroebe-Roraima.

A partir da frente de atração organizada pela FUNAI (Fundação Nacional do Índio) e pelo PPTAL(Projeto Integrado de Proteção às Populações e Terras Indígenas da Amazônia Legal), junto dos indígenas nesta região, foi sendo organizado o processo de demarcação das terras indígenas do complexo cultural Tarumã- Parukoto, o qual envolveu diferentes povos da região, os quais tinham um parentesco linguístico e social, um intenso sistema de trocas e relacionamento entre comunidades e regiões, assim como um uso complexo de seu território.

Na Terra indígena Trombetas Mapuera, homologada em 22/12/2009, habitam hoje povos que são agrupados sob uma identidade Wai Wai, mas que internamente reconhecem diferenças sociais, são estes os seguintes povos: Wai Wai, Kaxuyana, Hixkaryana, Katuenayana, Karapawyana e populações de indígenas autônomos não contatos (isolados) (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008; ISA, 2006).

Segundo Jorge Souza (1998) e Ignacio Gutierrez (2015), os homens e as mulheres na comunidade têm as suas atividades organizadas e divididas de acordo com o gênero. Os homens se ocupam da confecção de instrumentos musicais, caça, pesca, derrubam árvores, constroem casas e colhem frutas silvestres na mata. Já as mulheres cuidam da casa, fazem fogo à lenha, cozinham e produzem artesanato, dentre outras ocupações. As atividades que envolvem homens e mulheres é a coivara, a capina, a plantação das roças e a confecção de plumárias. Embora haja diferentes dinâmicas de organização dos trabalhos, podemos ver uma ampla colaboração mútua e o domínio de diversas atividades por partes dos membros da comunidade. Sobre essas atividades diárias, Caixeta de Queiroz conclui:

As atividades produtivas dos diversos grupos indígenas Tarumã- Parukoto combinam a prática da agricultura de coivara- na qual o cultivo tem lugar de destaque-com a prática da caça e da coleta. Os vários estudos sobre o processo de formação desses grupos apontam que, no passado, muito provavelmente eles praticavam a caça e a coleta, adotando nomadismo como forma de organização social capaz de aproveitar os diversos recursos potenciais oferecidos pela natureza (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008, p. 242).

O autor afirma que esses indígenas “davam grande importância à agricultura, ainda que sua prática era rudimentar, pois não tinham acesso aos instrumentos de

metal e o machado de pedra constituía-se a única ferramenta para cortar árvores e abrir roças” (CAIXETA DE QUEIROZ, 2008, p. 242).

Os Wai Wai organizam-se como uma sociedade na qual as principais atividades são a caça, a pesca, a coleta de frutos da floresta e a agricultura.

Floresta: Sustenta direta ou indiretamente às atividades de coleta, caça e agricultura; Curso d'água: relaciona-se à unidade de paisagem de planícies fluviais, os recursos retirados, se desenvolvem através da atividade de caça, pesca e coleta; Fruteira e Castanhal, ocorrem em árvores frutíferas (buriti, bacaba, patuá, castanha) que fornecem frutos e ambiente para caça; Terra Firme: porções da floresta que já passaram por agradação e encontra-se protegida de inundações, ambiente onde os Wai Wai desenvolvem as atividades agrícolas (CANÇADO, 2003, p. 21).

Tais recursos estão categorizados nas principais atividades dos Wai Wai. Assim sendo, analisaremos estes diversos aspectos relacionados a vida de este povo.

INTEGRIDADE SOCIEDADE E NATUREZA

Lévi Strauss reconhece através de Balzac, Sartre e Marx, que o homem é parte da natureza e, através da prática, é o mediador nas mudanças sociais naturais, pois não há cultura sem pessoas (LÉVI STRAUSS, 2012). Como exemplo, Luis Cayón (2012) observa na paisagem ambiental as influências das ações humanas na floresta Amazônica:

De fato, a paisagem que observamos atualmente foi selecionada, em grande medida, pelos humanos e não é um jardim prístino herdado da criação. As ações humanas sobre a selva amazônica permitiram muitos processos naturais, como as atividades agrícolas indígenas de derrubar, cultivar e abandonar os terrenos para facilitar a recomposição da floresta, selecionando e fomentando a proliferação de palmeiras e árvores que produzem frutos comestíveis dos quais se alimentam os peixes, os animais e as pessoas (CAYÓN, 2012, p. 180).

Desde esta perspectiva surge aqui um questionamento sobre a oposição natureza/cultura, a qual se funda na ontologia e dualidade ocidental, ao defini-las como coisas diferentes, inclusive opostas. Por isto parece uma contradição as perspectivas antropológicas que ressaltam sua integração (CAYÓN, 2012).

Neste sentido, podemos observar que os diferentes povos da floresta amazônica constroem seus conhecimentos, suas relações e cultura a partir de suas experiências

específicas, embora podemos apreciar elementos comuns, devido a viverem entre os mesmos ciclos naturais. Contudo as referências, os conceitos, as visões e explicações de mundo possam ser bem diferentes, por exemplo, entre os diversos povos indígenas e entre os indígenas e outros povos da floresta, como seringueiros, extrativistas, ribeirinhos, etc. (CARNEIRO DA CUNHA; ALMEIDA, 2002).

Em obras como as de Berta Ribeiro (1990), autora de “Amazônia Urgente” e de Manuela Carneiro da Cunha e Mauro Almeida (2002), “Enciclopédia da Floresta”, é possível observar visões muito diversas sobre a Amazônia junto dos denominados povos da floresta, como indígenas, ribeirinhos, colonos agrícolas e seringueiros a partir de uma preocupação social e ecológica.

Berta Ribeiro (1990) focalizou a problemática ambiental no contexto geral do desenvolvimento de região. Para tal, ela registrou o impacto da ação humana sobre ecossistemas amazônicos e os fatores de degradação que devem ser evitados para que a destruição dessa grande biomassa não se torne irreversível.

Segundo Manuela Carneiro da Cunha e Mauro Almeida (2002), as práticas e vivências na floresta comandam a observação e a experimentação; e, no dia em que não existir mais a floresta, um mundo de conhecimentos e de possibilidades de descobertas terá sido perdido. Portanto, “é na caçada, é no marisco, na agricultura e no corte da seringa, nas práticas em geral, que se transmite e se amplia o conhecimento da floresta. Não existe e não persiste um saber desvinculado da prática” (CARNEIRO DA CUNHA e ALMEIDA, 2002, p.13).

Notamos nesses trabalhos que além da preocupação com a floresta, através de um discurso de defesa dos povos da floresta, há a preocupação com o humano e a sua sabedoria sobre a floresta, como é o caso das atividades de práticas de manejo das populações indígenas, ribeirinhas e outras populações. Portanto, se a floresta morrer, morre junto toda a sabedoria. O impacto climático já vivido nos dias de hoje é apenas um dos exemplos das mudanças e dos impactos negativos sobre o mundo.

Gasché (2008), sugere a utilização do conceito de “sociotureza” para compreender a estes povos da floresta, para referir-se à integridade indissociável entre sociedade e natureza, na qual aspectos simbólicos, estruturais e ecológicos são indissociáveis. O uso do conceito “sociotureza” é interessante e prático para compreendermos como os povos da floresta amazônica desenvolvem suas atividades sociais e seus conhecimentos.

O conceito de cultura para Jorge Gasché (2008) é o resultado da integridade sociedade/natureza, a qual se revela nas atividades sociais. Se para Marx a principal atividade humana era o trabalho, os autores da Teoria Histórico Cultural e da

teoria da Atividade (Vygotsky e seus seguidores) puderam aprofundar a análise destas atividades e os processos pelos quais se desenvolvem, compreendendo que as atividades humanas tem uma lógica, não são anárquicos, e que esta lógica é construída no contexto social e histórico de cada povo. Quando Gasché retoma esta ideia para explicar as atividades humanas na Amazônia, nos mostra um caminho para compreender a cultura.

De acordo com Daniels, a Teoria da atividade se alicerçava na atividade humana como princípio explicativo da construção da consciência, que seria arquitetada por meio das relações sociais historicamente contextualizadas (DANIELS, 2003, p. 16)

Podemos pensar nas “atividades humanas” como categorias de análise, para compreender este complexo processo de apropriação de mundo, pois por meio delas a natureza é transformada e a cultura se manifesta. Portanto, a teoria da atividade nos orienta a compreender que o desenvolvimento humano se expressa através das ações de transformação da natureza (VYGOTSKY, 1991; ASBAHR, 2005; NÚÑEZ, 2009; LIBERALI, MATEUS, DAMIANOVIC, 2012).

É difícil compreender a cultura, pois, em certo sentido, torna-se um com conceito genérico e ambíguo. Mas se pudermos estudar as atividades humanas, poderemos compreender como se desenvolvem os conhecimentos e a cultura, sendo que os conhecimentos envolvem todos os aspectos do processo, sejam materiais ou simbólico/espirituais. Pois as sociedades da floresta proferem um profundo respeito as forças sobrenaturais que vivem e agem neste mundo.

Jorge Gasché e Napoleón Vela (2012), nos seus estudos sobre a “Sociedade dos Bosquesinos”, que poderíamos traduzir amplamente para o conceito de “Sociedades da Floresta”, analisam diversos aspectos que permitiram compreender estas sociedades amazônicas, a partir dos processos de adaptação aos diferentes ambientes ecológicos, assim como a partir da estreita relação que existe entre as atividades realizadas e as concepções da vida e do mundo.

Jorge Gasché (2014) parte da definição de “trabalho”, que define as atividades, através das quais se adquirem recursos naturais e são transformados. Dessa forma, ao estudar as atividades e conhecimentos associados, é possível reconstruir as concepções de essas sociedades. Nos oferece um método para estudar estas sociedades amazônicas, nas quais a integridade sociedade/natureza ainda é evidente, em contraste com os contextos urbanos, onde a domesticação da mesma nos distancia da compreensão do processo.

Através das atividades diárias, nas quais a cultura se cria e se vive, é possível compreender a dinâmica cultural das populações da floresta amazônica.

Em outro sentido o conceito de sociotureza, inclui a concepção xamânica dos povos amazônicos, como um elemento substancial desta integridade sicionatural. Viveiros de Castro (2002), afirma ser necessário recombinar os conceitos de cultura e natureza, no caso dos povos indígenas amazônicos.

Pois as categorias de Natureza e Cultura, no pensamento ameríndio, não só não subsumam os mesmos conteúdos, como não possuem o mesmo estatuto de seus análogos ocidentais; elas não assinalam regiões do ser, mas antes configurações relacionais, perspectivas móveis, em suma – pontos de vista” (VIVEIROS DE CASTRO, 2002, p. 241).

Gasché concorda em que o conceito de sociotureza não pode ser visto apenas como um processo político, mas também envolvendo dimensões religiosas e espirituais, como o xamanismo. A relação com a floresta, não é uma relação mecânica e apenas definida pelos interesses do mercado mundial.

Através do método de Jorge Gasché, identificamos as principais atividades de sustento Wai Wai, para a partir delas entendermos mais especificamente o conhecimento indígena sobre a Amazônia.

A seguir identificaremos algumas das principais atividades realizadas pelos Wai Wai, para posteriormente mostrar como estas atividades e os conhecimentos associados a elas, nos ajudam a compreender sua visão de mundo e da floresta.

AGRICULTURA

A Terra Firme é o ambiente onde os Wai Wai abrem suas roças e dedicam-se a agricultura. A escolha da área do roçado é feita a partir de critérios bem claros que levam em conta a estabilidade do terreno frente às enchentes, a distância do rio, o tipo de solo, etc. (CANÇADO, 2003, p.36). O processo de abertura da roça consiste basicamente na escolha do local, no qual ocorre a derrubada das árvores entre os meses de agosto e outubro. Após isso, de outubro a novembro, são feitas as queimadas, e de novembro a janeiro é feita a coivara para o plantio ser feito de novembro a fevereiro.

O plantio se dá em meio a pedaços de troncos abatidos ou enraizados e queimados. Uma das roças comunitárias chama-se *tucuryam* (terra vermelha) em referência à cor do tipo de solo presente na roça: um latossolo arenoso. Eventualmente ocorrem cheias que alagam algumas roças, na estação do inverno chuvoso. Planta-se principalmente: mandioca, cará, batata; Frutas: banana, cana de açúcar, abacaxi, mamão (p.36); Temperos: pimenta; Cipós: *kereuet*; Palhas: *pári* (CANÇADO, 2003, p. 36-37).

Nas atividades agrícolas não é utilizado nenhum tipo de adubo ou defensivo. A roça Wai Wai é completamente ecológica e, segundo os critérios mercadológicos atuais, totalmente apta para receber o selo verde (CANÇADO, 2003, p. 37).

As roças são utilizadas ao longo de grande período (5 a 6 anos) observando-se a sazonalidade dos produtos. Ao longo deste período a roça vai se transformando em juquirá (ewtotho), mas ainda com grande variedade de alimentos e utensílios. Após esse período o juquirão é derrubado e queimado, gerando nova roça. Plantios anuais são feitos em diferentes roças. As roças de forma geral são circulares e possuem disposição. Atualmente têm se adotado roças retangulares (CANÇADO, 2003, p. 37).

A mandioca é o principal recurso de subsistência dos Wai Wai. Dela é feita a farinha e o beiju que são produtos essenciais da dieta alimentar do grupo. A responsabilidade do plantio e coleta é coletiva (SOUZA, 1998; CANÇADO, 2003; GUTIERREZ, 2015; SOUZA, 2015).

Desta forma notamos como os Wai Wai organizam seu território, através da sua subsistência de acordo com a estação chuvosa em que há mais abundância de caça e o verão que há mais atividade de pesca e início das derrubadas de árvore para dar início ao ciclo das roças, principalmente para plantar mandioca.

O plantio da mandioca se faz colocando dois pedaços dela, com aproximadamente 20 cm, em covas de 50 cm de largura por 30 cm de profundidade. As covas são abertas com o auxílio de enxadas (CANÇADO, 2003).

Quadro 1 - Algumas espécies de mandioca plantadas pelos Wai Wai.

Nome das mandiocas na língua Wai Wai	Espécies de mandioca	Nome científico das mandiocas
Wyepu	Brava, utilizada na confecção da farinha	<i>Manibot</i>
Xereyepu	Brava, utilizada para confecção do beiju	<i>Manibot Aipi</i>
Tarsomyepu	Macaxeira, come-se cozida	<i>Manibot Esculenta</i>
Torowopo	Utilizada na confecção do beiju de goma	<i>Manibot Esculenta Crantz</i>

Fonte: Cançado, 2003, p. 41.

Inácio Pereira Gutierrez (2015) afirma que o manejo das roças dos Wai Wai pode ser chamado de agricultura itinerante, visto que, de tempos em tempos, mudam de lugar. O mesmo ocorre com os locais das caçadas. A vantagem de tal estratégia se dá por uma solução ecológica racional, pois é uma solução para as adaptações físicas e climáticas da floresta, tomando assim, portanto, os cuidados necessários em relação a sua segurança alimentar. “As principais espécies plantadas na comunidade

do Jatapuzinho, são: o algodão, abacaxi, banana, cana de açúcar, mamão, diversas espécies de cará, batatas, macaxeiras, mandioca amarela, sobretudo a mandioca brava” (SOUZA, 2015, p. 84).

A roça é uma das principais fontes de alimentação. Quando chove demais e as roças ficam distantes, os principais elementos de fora que são consumidos na comunidade nesse período são: arroz, feijão, açúcar, sal e o óleo (SOUZA, 2015, p. 83). Esse é um exemplo das adaptações relacionadas à segurança alimentar, como a necessidade de correr atrás de caça, pesca ou mercadoria alimentar junto dos não indígenas.

O método de construção da roça através da queima e da coivara, está melhor adaptado ao meio ambiente tropical do que a técnica da agricultura intensiva, pois esta implica a destruição do terreno e de toda a vegetação (MEGGERS, 1999). No âmbito comunitário, a derrubada das árvores e a coivara são feitas coletivamente. Após o processo, a colheita é dividida igualmente entre aqueles que participaram. Esse direito é reservado às famílias que participaram ativamente do trabalho na horta coletiva (SOUZA, 2015, p. 83).

A comunidade Jatapuzinho foi localizada perto de terras boas para o plantio, mas já mostra indícios de esgotamento. Por isso, na maior parte do ano, as famílias possuem roças distantes da aldeia, chegando a fazer roças nas áreas de outras comunidades (SOUZA, 2015).

A atividade econômica básica em Jatapuzinho, à maneira das demais aldeias, é a agricultura desenvolvida no modelo tradicional de roças. Sobre a localização dessas roças Souza discorre:

O grupo local possui roças familiares e uma roça maior comunitária. Atualmente as roças da comunidade começam a ser desenvolvidas em locais distantes da aldeia. Muitas delas podem levar um dia inteiro até que sejam alcançadas a pé ou de canoa. O território que abriga as roças de Jatapuzinho expande-se em todas as direções. A aldeia funciona como centro referencial a partir do qual se irradiam inúmeras veredas por dentro da mata que dão acesso às roças. Muitas delas estão localizadas nas direções opostas à jusante e à montante do rio a partir da aldeia. Isto se deve às condições de transporte e mobilidade. Facilita o acesso das pessoas e o transporte dos produtos que são acondicionados em canoas, meio mais eficiente utilizado durante a fase da colheita sazonal de mandioca e demais tubérculos coletados ao longo de quase todo o ano. Mas a tática de utilizar a canoa como meio e o rio como via para transportar os produtos faz com que cada vez mais as roças se distanciam da aldeia. Este distanciamento crescente da roça em relação à aldeia tem obrigado famílias Wai Wai a permanecerem por mais tempo longe do grupo local quando estão preparando suas roças. No sentido longitudinal paralelo ao curso do Jatapuzinho, as roças Wai Wai estão localizadas na zona compreendida entre o Jatapu à jusante, e à montante da foz do Jatapuzinho, até o curso médio deste rio, onde recebe o seu principal afluente, o rio Girão.

Também existem roças espalhadas no sentido norte/sul em relação à aldeia. As primeiras estão localizadas às margens da picada que permite acesso ao Jatapu, as outras, entre a aldeia e a serra do Curupira (SOUZA, 1998, p.173-174).

Visto o reconhecimento da roça como o principal meio de subsistência dos Wai Wai, o distanciamento das roças das aldeias faz com que o transporte até elas sejam realizado de canoa, principalmente com motor de popa, fato que os torna extremamente dependentes de combustível e dos ciclos de enchente do rio, especialmente frente as dificuldades do verão. Tal carência faz os Wai Wai refletirem sobre a necessidade de fazer revezamento de locais de roças, prática mantida com o objetivo de não desgastar excessivamente os solos.

PESCA

O principal espaço relacionado à prática da pesca é o curso d'água, que se constitui pelos leitos fluviais e, principalmente, os poções. Explicando:

Poções no rio Cafona são unidades de recurso, pois são locais aos quais os Wai Wai sempre recorrem para pesca do trairão. O rio Jatapuzinho também é muito utilizado para a pesca com linha e anzol. As principais espécies pescadas são trairão, surubim, curimatã e piau (na cheia) e tucunaré, trairão, jandiá e piranha (na seca). Os mais apreciados são surubim, jandiá, piau e tucunaré (CANÇADO, 2003, p. 24).

Dentre as técnicas Wai Wai de pesca,

A pesca inclui variadas técnicas desenvolvidas para capturar peixes. Os rios, igarapés e lagos costumam oferecer abundância de pescado em determinadas épocas do ano, principalmente no período de vazante. Entre os recursos mais frequentes estão a utilização de arco e flecha, armadilhas submersas, jiqui, envenenamento, e mais recentemente utilizam linha de *nylon* com anzóis, tarrafas e pequenas redes (SOUZA, 1998, p. 144).

Os tipos de iscas coletados da floresta utilizados para pesca pelos Wai Wai:

Na pesca com anzol e linha utiliza-se como isca larva (*akrí*) do coquinho da palmeira *kuié*, minhoca (*kariwa*) e buxo de arara. Destas iscas a mais utilizada é ao longo de todo ano é a *akrí*. A coleta de coquinhos da palmeira *kuié* ocorre em locais bem definidos pelos Wai Wai que constituem-se de unidades de recurso. Para se pescar pacu e aracu, utiliza-se eventualmente a semente de *kuxuwyi*. Esta planta é um arbusto pequeno que nasce nos quintais das casas (CANÇADO, 2003, p. 24).

Há também um tipo de pesca realizada com o arco e flecha, técnica utilizada principalmente para pesca do trairão. As flechas possuem ponta de ferro para perfurarem as escamas do peixe (CANÇADO, 2003).

Sobre a farta alimentação de peixes:

A piscosidade dos rios permite aos Wai Wai uma alimentação farta, salvo algumas regiões onde os rios são demasiadamente tomados por grandes quedas d'água que dificultam o desenvolvimento da maioria das espécies de médio e grande portes, bem como impossibilita os ciclos reprodutivos regulares da piracema que não consegue atingir o alto curso desses rios, tornando-os pobres em peixes (SOUZA, 1998, p. 145).

O período da Piracema, que é o momento da reprodução dos peixes, ocorre no início da cheia, no mês de maio/junho. Os Wai Wai se referem a ela como *eurutofojôman*. Nesta época, pesca-se principalmente com linha e anzol e, eventualmente, com rede (CANÇADO, 2003, p. 27).

Quadro 2 - As espécies de peixes mais comuns na dieta dos Wai Wai.

Nome dos Peixes em Portugêses	Nome dos Peixes em Wai Wai	Nome Científico
Tucunaré	Parana	<i>Cichla</i>
Surubim	Okoropicho	<i>Pseudoplatystoma corruscans</i>
Jundiá	Karamuruku	<i>Rhandiam quelen</i>
Trairão	Aymara	<i>Hoplias</i>
Piranha	Poñe	<i>Serrasalmus nattereri</i>
Pacu	Kurwarí	<i>Myleinae</i>
Cascudo	Pore	<i>Loricariidae</i>
Aracu	Kotiso/bamu	<i>Leporonius friderici</i>
Poraquê	Kaxmi	<i>Electrophorus electricus</i>
Arraia	Xpari	<i>Batoidea</i>
Mandi	Marakara	<i>Pimelodus pabli</i>
Matrinxã	Puxa	<i>Brycon cephalus</i>
Curimatã	Poosu	<i>Prochilodus lineatus</i>

Fonte: Souza, 1998, p. 148-E.

No que se refere à pesca, há muitos peixes no rio. Lá os principais rios de pescaria são o Jatapuzinho e o Jatapu. O período mais comum de se encontrar uma grande quantidade de peixe é no ciclo seco, que vai de setembro a fevereiro (SOUZA, 1998; SOUZA, 2015). Os peixes mais comuns são o trairão, surubim, pacu, piranha, aracu,

tucunaré, mandi e outros. O jacaré e a arraia também são animais de que os Wai Wai se alimentam. Dentre os tipos de peixes citados acima, o jacaré, o trairão e o surubim são os que estão diminuindo ultimamente nas proximidades da aldeia (SOUZA, 2015, pp.84- 85).

Os Wai Wai sabem da utilização de formas predatórias de pesca, como a explosão de botijões de gás, mas as rejeitam. Os Wai Wai se preocupam com seus impactos na natureza e discutem em assembleias como instruir a nova geração de estudantes, crianças e adolescentes sobre os danos causados à natureza proveniente pelo uso do timbó para pescar nos rios.

CAÇA

A prática da caça também está associada aos cursos d'água (margens, barras e ilhas fluviais), fruteiras e floresta.

Dentre a importância das caçadas para os Wai Wai:

As atividades relacionadas à caça são de importância fundamental para os Wai Wai se reconhecerem como grupo. Grande parte das atividades rotineiras do grupo está relacionada à caça, envolvendo práticas que se iniciam na busca da árvore do arco (krapayeu), passa pela manufatura do arco e pelas técnicas de caça, abate e conservação do alimento. A caça constitui-se ainda da principal fonte de proteína. A atividade é exclusivamente masculina (CANÇADO, 2003, p. 22).

O inverno, período das chuvas, é a estação em que há maior abundância de presas. Ao longo deste período os rios e igarapés estão cheios e formam-se ilhas fluviais, que são verdadeiras ilhas de recurso abundantes em caça (SOUZA, 1998; CANÇADO, 2003; CAIXETA DE QUEIROZ, 2008; SOUZA, 2015).

Durante a época de seca, a caçada é realizada principalmente na madrugada. São utilizadas, portanto, técnicas de fastio: fochos de luz lançados a partir dos barcos em direção às margens de rios e igarapés a fim de surpreender os animais que por ali estejam. (CANÇADO, 2003)

Dentre as técnicas e armas utilizada para as caçadas Wai Wai,

Os indígenas descreveram técnicas de tocaia próximo a fruteiras e em trilhas marcadas na floresta. A imitação de sons para atrair as presas é outra técnica utilizada. Observou-se a utilização de assobios para chamar a anta que resultou na caçada e abate do animal. Atualmente as caçadas são realizadas utilizando-se principalmente espingardas calibres

20, 22 e 32. Arco e flecha é utilizado basicamente para se matar peixes, aves e macacos (CANÇADO, 2003, p. 22).

Além do estilo de caçada de tocaia, há o de percurso com o cachorro de caça; esta ocorre durante a manhã ou à noite; ou sem o cachorro, assim como a caçada na roça, no castanhal e de dentro do barco.

Quadro 3 - Animais de caça mais apreciados pelos Wai Wai.

Nomes dos principais animais de Caça em Português	Nomes dos principais animais de Caça em Wai Wai	Nome científico dos principais animais de caça
Paca	Wira	<i>Cuniculus paca</i>
Porcão	Poniko	<i>Tayassu pecari</i>
Catitu	Pakria	<i>Pecari tajacu</i>
Anta	Yaipî	<i>Tapirus</i>
Jabutí	Wayamu	<i>Chelonoidis carbonaria</i>
Macaco	Poroto	<i>Primates</i>
Jacaré	Watwa	<i>Alligatoridae</i>
Mutum	Pawxy	<i>Cracinae</i>
Cutia	Aikrî	<i>Dasyprocta</i>
Tatu	Kapayo	<i>Dasypodidae</i>
Veado	Kooso	<i>Cervidae</i>

Fonte: Hawkins, 2002.

Dentre estas diferentes espécies de animais procurados, a carne de paca é a mais apreciada. Os alimentos são consumidos assados, moqueados ou em caldeiradas. Prefere-se caçar jabuti fêmea por este animal possuir ovos que são muito apreciados pelo grupo indígena (CANÇADO, 2003, p.22).

PRODUTOS FLORESTAIS NÃO MADEIREIROS

O Ministério do Meio Ambiente define os Produtos Florestais não Madeireiros como:

produtos florestais não-lenhosos de origem vegetal, tais como resina, cipó, óleo, sementes, plantas ornamentais, plantas medicinais, entre outros, bem como serviços sociais e ambientais, como reservas extrativistas, sequestro de carbono, conservação genética e outros benefícios oriundos da manutenção da floresta (BRASIL, 2019).

Neste sentido entram nesta categoria diversos produtos e serviços da floresta, os quais são de grande valor para a vida cotidiana dos Wai Wai. Dentre estes, destacamos alguns que por sua relevância, são de extrema importância para compreender a vida de este povo.

As fruteiras exploradas pelos Wai Wai, fazem parte da floresta ombrófila da densa submontana desta seção amazônica. São retiradas de acordo com a disponibilidade dos mesmos na floresta e são um importante complemento alimentar. Destacamos a continuação os seguintes:

Quadro 4 - Os frutos apreciados pelos Wai Wai.

Frutos	Utilização	Mês de coleta	Nome científico
Buriti (<i>yoi</i>)	Composição de sucos.	novembro e dezembro	<i>Mauritia flexuosa</i>
Bacaba (<i>kumu</i>)	Composição de sucos	abril	<i>Oenocarpus bacaba</i>
Patuá (<i>Kvaanamari</i>)	Composição de sucos que são consumidos durante trabalhos distantes da aldeia	todos os meses	<i>Oenocarpus batana</i>
Maçaranduba (<i>ookoropo</i>)	Consumido in natura	junho	<i>Manilkara bidentata</i>
Tatajuba (<i>Katwari</i>)	Consumido in natura e como suco (semelhante a jabuticaba)	setembro a fevereiro	<i>Maclura tinctoria</i>
Açaí (<i>manaaka</i>)	Não é utilizado como alimento, utiliza-se o tronco na confecção de casas	agosto à novembro	<i>Euterpe oleracea</i>

Fonte: Cançado, 2003, p. 32-33.

Um importante produto retirado da floresta é a Castanha da Amazônia ou Castanha do Pará (Titko) (*Bertholletia excelsa*). A castanha é fonte de alimento para os Wai Wai, sendo utilizada in natura ou para a preparação de um leite tirado desta oleaginosa.

Em relação a localização e os processos de coleta da castanha,

Os castanhais são recorrentes na mata ombrófila densa, com árvores espaçadas aproximadamente cerca de 10 metros. O período de coleta se estende de março a julho, às vezes agosto. Os ouriços são coletados no chão e abertos com terçado (facão) coletando-se então as castanhas. Encontra-se em dezembro ouriços no chão com boa castanha. Em abril os ouriços caídos começam a brotar. O igarapé das Castanhas (Titkoyeku), afluente da margem esquerda do Rio Jatapu é uma região especialmente importante para os Wai Wai. Devido à sua localização de abundância de castanheiras constituiu-se de uma unidade de recurso com valor comercial. O acesso ao Igarapé Castanha é feito de barco

com motor, sendo necessário 3 dias a partir da confluência do referido igarapé com o rio Jatapu (CANÇADO, 2003, p. 28).

A castanha é processada de diferentes formas e utilizada para o enriquecimento na preparação de alguns alimentos da dieta tradicional. É também o produto da atividade extrativa vegetal de maior valor econômico comercializado pelo grupo (SOUZA, 1998, p. 145).

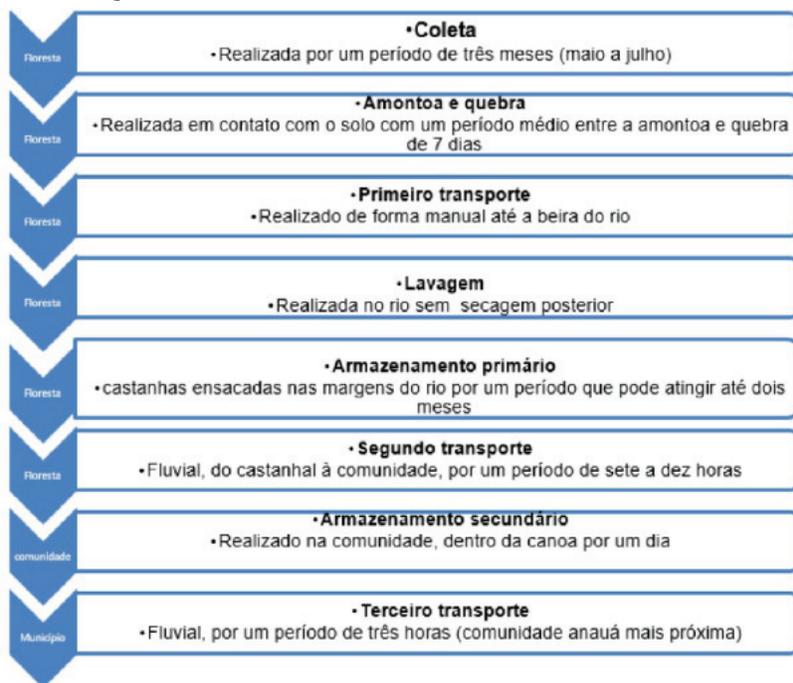
Cabe ressaltar que a dispersão de sementes na floresta é realizada por animais, agentes responsáveis também pela transformação do ecossistema. Relacionando a castanha com os animais de caça em questão, Salvador Nogueira (2012) afirma que o ouriço da castanha (*bertholletia excelsa*) é difícil de ser quebrado e que a cutia, animal roedor, é capaz de fazê-lo. A cutia consegue quebrar o ouriço, transportá-lo e enterrá-lo junto com as sementes em um raio de até 1 km. Segundo o engenheiro agrônomo Evandro Ferreira e Izailene Saar (2013), o macaco prego (*sapajus apella*) também é importante, visto que esses animais sopram a abertura do ouriço e batem nele até quebrá-lo. Parte das sementes caem no solo da floresta, sendo, portanto, consumidas e espalhadas por outros animais.

Os Wai Wai lutam por um projeto que melhore o preço de comercialização da castanha e assim consigam aumentar esta fonte de renda. Os castanhais ficam muito distantes da aldeia, portanto as famílias precisam acampar durante vários dias na mata durante a colheita da castanha. Além de ser um importante produto de comercialização a castanha também é bastante utilizada na alimentação: beiju, mingau e outros (SOUZA, 2015, p. 86).

Recentemente os Wai Wai se aproximaram de ONGS, como o ISA (Instituto Sócio Ambiental), que assessora o processo de comercialização e preço da Castanha e o IEPÉ (Instituto de Pesquisa e Formação Indígenas), que colabora em parceria com o ISA (LAPOLA; REPETTO, 2018, p. 161).

Podemos conferir abaixo, um quadro que diz respeito a uma pesquisa realizada em 2014 pela Embrapa que mostra as fases de coleta de castanha dos Wai Wai no Estado de Roraima.

Quadro 5 - Extrativismo da castanha dos Wai Wai em Roraima.



Fonte: Embrapa Roraima, 2014.

Este quadro agrega informações à pesquisa, visto que traz dados sobre as fases relacionadas a atividade de colheita de castanha de todas as comunidades Wai Wai. Inclusive, no caso específico de horas e dias de transporte da castanha por meio fluvial, é citado o da comunidade mais próxima da capital Boa Vista, que é Anauá, localizada na Terra Indígena Wai Wai.

Sobre a esta experiência vivida entre os Wai Wai, temos o depoimento de Juvino Alba, zootecnista da FUNAI que estava a campo junto com a EMBRAPA em 2014 durante a pesquisa sobre a castanha:

Quando começamos com eles, identificamos que já era uma tradição antiga deles, era mais para consumo, alguma coisa eles comercializavam, mas não tinha nada de formação e qualificação. Então foram feitos treinamentos para colheita da castanha, manejo de castanhais, com corte de cipó, para que exatamente a castanha crescesse sua capacidade produtiva, demonstrar a maneira certa de limpar debaixo dos castanhais, a fórmula de amontoar a castanha para não infectar, problemas de acidente na hora em que está cortando o ouriço, isto são motivos de preocupação e também pelo manejo da colheita e

do pós colheita, por exemplo de não ficar cortando o ouriço no chão, para não contaminar a castanha e aí todas estas orientações foram feitas com o pessoal da EMBRAPA, que tinha técnicos da castanha, aí quando a EMBRAPA se afastou, a gente fez uma parceria com o SEBRAE, que contratou a consultoria do Acre que trabalhou com castanha lá, então foi feito. O SEBRAE entrou com pagamento de consultoria e uma empresa do Acre. Isso aconteceu em 2011 (ALBA, 2018).

Em relação ao transporte da Castanha, segundo informações provenientes do diálogo com os Wai Wai, é possível perceber que eles se preocupam com a cobrança de pedágios feita quando passam obrigados pelas terras de fazendeiros vizinhos carregando a produção de castanha (LAPOLA; REPETTO, 2018), assim como as dificuldades do transporte fluvial das mesmas nas canoas. No caso, o pedágio é pago em sacas de castanha.

Os Wai Wai são importantes produtores de castanha no Estado de Roraima. É relevante salientar que a FUNAI desde a década de 80 esteve presente no projeto da castanha junto deles, estimulando a comercialização. Mesmo no momento atual, contando com ajuda de ONG'S, uma reclamação geral é a falta de empresas na região que comprem o produto. Com isso, há a necessidade delas serem vendidas a atravessadores, ainda que parte da produção acaba estragando. Estas dificuldades são grandes e pouco a pouco começam a ser esclarecidas.

O acesso a **plantas medicinais** se dá na Floresta e na Terra firme. Os Wai Wai utilizam pouco de plantas para fins medicinais. Tal situação decorre de dois fatores:

1º a existência de um posto de saúde da FUNASA que fornece os medicamentos mais necessários; 2º fato da utilização destas plantas ser considerada arcaica, sendo mal vista e extremamente desencorajada pelos pastores. Em situações extremas os Wai Wai, usam as plantas medicinais junto aos remédios de natureza alopática e também de maneira isolada (CANÇADO, 2003).

O Wai Wai Miguel Wepaxi comenta sobre a utilização de remédios de plantas da floresta:

Se usam muitos remédios da mata, como para curar ferida, leishmaniose se cura com um cipó, para curar diarreia faz-se um remédio de casca de caju, o caju da mata né, usa-se também casca de árvore, muito bom para diarreia, para malária nós não conseguimos curar com remédio da mata, assim como dor de cabeça, antigamente pajé curava, hoje não existe mais, só remédio alopático mesmo (WEPAXI, 2018).

Miguel Wepaxi afirma que, de certa forma, os Wai Wai utilizam remédios de plantas da mata, mas, para doenças mais graves, acabam recorrendo a medicina

com tratamentos e medicamentos de brancos. Esta situação está diretamente ao processo de evangelização por parte da Missão Evangélica da Amazônia (MEVA), desencadeada dramaticamente a partir do final da década de 40, do século passado.

Quadro 6 - Principais espécies vegetais medicinais.

Planta Medicinal	Utilização	Nome científico
Wataaky (quina-quina)	Tratamento de Malária	<i>Cinchona officinalis</i>
Xixinatí ou Waynamukaynintopu (cipó escada de jabuti)	Tratamento de disenteria	<i>Bauhinia rutilans Spruce</i>
Kuxpayepu (Óleo de copaíba)	Tratamentos de dores de garganta	<i>Copaifera</i>
Katawera (casca do tronco)	Tratamento de disenteria	<i>Luehea divaricata</i>
Timbó	Utiliza-se o leite do cipó sobre o local em que ocorreu ferroadade de arraia a fim de cicatrizar rapidamente a diminuir a dor.	<i>Serjania laruooteana Cambess</i>
Caldo de cana	Utilizado para cortar o efeito do veneno de cobra.	<i>Saccharum officinarum</i>
Casca batida de makwawru	Tratamento Anticaspa	<i>Cyntharexylum myrianthum</i>

Fonte: Cançado, 2003, p. 33-34.

Notamos no quadro acima algumas espécies de plantas medicinais advindas da Floresta que fazem parte do conhecimento dos Wai Wai. Na atualidade é normal e mais comum a utilização de remédios alopáticos, mas os Wai Wai também continuam utilizando plantas medicinais, mesmo com a restrição religiosa e a introdução de medicamentos pelo posto de saúde.

Desde o século XIX que os Wai Wai são descritos como um povo indígena que faz **trocac comerciais** na região do sul da atual Guiana com o Brasil. São bastante hábeis na confecção de raladores de mandioca, no treinamento de cães de caça e de papagaios falantes (HOWARD, 2002).

Segundo Eliane Souza (2015), a fonte de renda dos Wai Wai de Jatapuzinho se baseia principalmente

Na venda da castanha do Pará, da farinha, do artesanato, da galinha e de canoas. A canoa é vendida principalmente entre os Wai Wai. Em Jatapuzinho não existem muitas criações de animais domésticos que servem como fonte de alimento. Apenas a galinha caipira serve de alimento e é vendida quando os Wai Wai vão às vilas. Com o dinheiro desses produtos são comprados motor de popa, roupas calçados, anzóis, linha de pesca, munição, espingarda,

malhador, gasolina, sal, sabonete, sabão, redes e às vezes alimentos quando ocorre o alagamento das roças (SOUZA, 2015, p. 88).

A castanha do Pará ou da Amazônia (*bertholletia excelsa*), é um dos produtos mais importantes destinados a comercialização pelos Wai Wai. Da mesma forma vendem farinha quando precisam capitalizar dinheiro para adquirir elementos que não encontram na floresta. A castanha é coletada nos municípios do sul de Roraima e destinada diretamente a Manaus.

Muitas vezes comercializam a castanha com atravessadores, o que desvaloriza o trabalho Wai Wai. Pois os compradores pagam preços tabelados e sem considerar tudo o valor agregado pelos Wai Wai a partir das capacitações que vimos acontecer. Eles lavam o produto, limpam, selecionam, secam e ensacam, sendo que ainda deve ser considerada a dificuldade da distância da comunidade do Jatapuzinho. Mas os compradores na maioria das vezes pagam o mesmo preço se a castanha esta in natura ou já passou por algum beneficiamento, independente do lugar de origem.

Catherine Howard (2002) relata que para os Wai Wai sempre há um espaço para driblar a dominação dos brancos, visto que se adaptam e acomodam negociando as mercadorias. O intercâmbio desses bens, longe de ser apenas uma troca de objetos, gera novos significados e poderes cristalizados em forma material (HOWARD, 2002, p. 25).

Dentro do sistema de relações interétnicas, os Wai Wai abrem caminhos de protesto junto aos símbolos dos brancos, criando novos significados. As práticas que preenchem esse espaço subvertem o projeto colonizador de modo sutil e multifacetado (HOWARD, 2002, p. 28). Se submetem a negociação comercial com os não índios de acordo com as suas necessidades, impondo suas condições.

Na seguinte seção, e para analisar de forma integrada os diferentes elementos até aqui apresentados, abordaremos a perspectiva da integridade sociedade – natureza e o Calendário Socionatural dos Wai Wai.

CALENDÁRIO SOCIONATURAL DOS WAI WAI DE JATAPUZINHO

Retomando a análise de Gasché e Vela (2012), mostraremos como as diferentes atividades Wai Wai se integram em um calendário anual, ajudando-nos a compreender a integridade sociedade/natureza. Para tanto identificamos e analisamos as principais atividades sociais desenvolvidas pelos Wai Wai na comunidade Jatapuzinho-RR.

Em um trabalho semelhante, mas diferente, pois centra sua atenção nas mudanças climáticas, Cabalzar (2010) relata a importância da realização do calendário anual que descreve as atividades gerais realizadas mensalmente pela comunidade estudada.

Gasché (2008), traz uma perspectiva *suigeneris*, por estar centrado na compreensão da integridade sociedade/natureza, propõe elaborar os calendários sacionaturais, para explicitar os processos e conhecimentos implícitos nas atividades sociais. Assim apresentou o conceito sintático de cultura, o qual se explicita no Calendário Sacionatural. Este conceito explica a cultura, não apenas como o resultado da relação sociedade natureza, mas como a própria relação, manifesta nas atividades sociais. A realização de uma atividade é a manifestação plena da cultura. Ou seja, a cultura está na vivência das atividades. Queremos compreender a cultura, então devemos seguir o rasto dela nas atividades (REPETTO; SILVA, 2016, p.45).

Utilizando o método de Jorge Gasché (2008) temos base para entender as atividades de sustento dos Wai Wai, mais especificamente como eles organizam os seus processos de sustento e de segurança alimentar, aliado a isso, utilizaremos o Calendário Sacionatural para identificar as principais atividades dos Wai Wai durante o ano, através de sete indicadores: atividades da comunidade, atividades dos jovens, conhecimentos sobre o clima, astronomia, animais, vegetais e problemas socioambientais e saúde.

Observando o quadro do Calendário Sacionatural que se encontra abaixo, verificamos as atividades da comunidade do Jatapuzinho e a interrelação entre seus diferentes aspectos, de acordo com as estações do ano. O inverno tem como características a abundância de água, ser rico em animais de caça e ser a época da coleta da castanha, enquanto o verão é estação mais seca, propícia a pesca, a queima da roça, plantação e colheita da mandioca e de outros produtos agrícolas. Eliane de Souza (2015) traz as principais atividades sociais dos Wai Wai relacionando-as com os períodos climáticos. Em suas palavras:

O inverno é anunciado segundo eles pelo canto de um sapo chamado *sunaví*, em que março é o mês de caçar macaco gordo, abril o mês da festa de páscoa, maio, junho e julho a época da colheita da castanha e de sua comercialização e agosto o período da derrubada da roça; e o verão, anunciado por um meio do canto de um tipo de cigarra chamada *taritari*, sendo que em setembro são queimadas as roças, de novembro a janeiro as roças são plantadas, de dezembro a abril ocorre o período de coleta do patoá, bacaba, buriti e é época de festa e em fevereiro ocorrem reuniões gerais dos Wai Wai (SOUZA, 2015, p. 81).

Dentre os problemas e dificuldades, o inverno, período das chuvas que vai de março a agosto, é o momento em que as famílias Wai Wai se dispersam em roças

mais distantes, com significativa redução das atividades agrícolas. Isso faz com que procurem recursos alimentares de sua subsistência nas caçadas, na pesca e em alimentos oriundos das cidades. O verão, época de seca que acontece de setembro a fevereiro, é o período que ocorre o maior número de problemas socioambientais. Sobretudo entre outubro e dezembro, pois ocorre a maior falta de água encanada na comunidade, devido à escassez de chuva. É um momento de muitos problemas de saúde e os enfermos são atendidos na unidade básica da saúde. Os Wai Wai encontram dificuldades para se locomoverem nos rios na medida que o verão se torna mais forte.

Em relação aos conhecimentos sobre astronomia, notamos que identificaram, no primeiro momento, duas referências principais, que são: no mês de fevereiro, durante a lua escura, planta-se banana e abacaxi e, entre abril e maio, as sete estrelas prenunciam a chuva às 4h da manhã. Notamos que quanto ao clima, as duas estações, tanto o inverno como verão, são bastante extremas e definem as atividades dos Wai Wai.

Quadro 07 - Calendário Socionatural da Comunidade Jatapuzinho-RR.

Problemas Socioambientais	Vegetais	Animais	Astronomia	Clima	Atividades Jovens	Atividades da Comunidade	Atividade / Mês
Falta de água Seca		-Tatuá, Araxá, Bodo, Caitim, Mandi, Curimatá. -Poroto: Macaco, Aranha		Mudando do calor para chuva	-Férias Escolar -Ajuda os pais na roça -Meninos pescam megalhão -Meninas ajudam a fazer: beiju, farinha, goma, enroscam lenha e plantam	-Construindo Igreja -Derribando roça -Brevendo Capocira -Pescar -Cajupá -Limpeza de Roça	Janeiro
Falta de Água Seca	-Consega a cair castanha -Planta Maniwa, Mandioca -Cajupá, jiló, banana, cana, cana albacora, citanari, milho e nani		-Na Lua escuro, planta-se Banana e Abacaxi.	Mudando do calor para chuva	-Férias: Meninos: pescam megalhão -Meninas ajudam a fazer: beiju, farinha, goma, enroscam lenha e plantam	-Queima -Covara -Fazer farinha -Colheita da Mandioca -Fazer farinha	Fevereiro
Crise Inverno	-Alborea -Ibicuru			-Começa a chuva	- Escola	-Planta -Colheita da Mandioca -Fazer farinha	Março
Dureza -Inverno -Lixo	-Alborea, -Ibicuru, -Cajupá, maniwa, toman, cajupá e buriú	-Aruá, sumbam, porco com filhotes, caitim com filhos e marum	-7 estrelas avisa a chuva às 4hs da manhã	-Começa a chuva	- Escola	-Colhe: Iaperebiá, burri(oto), maná, bunowara, Batata, cana, maniwa, jiló, macaco, capocira (Serena Santa).	Abril
Dureza -Inverno -Lixo	-Castanha	-Tejão nos igapó's -Aruá -Newreçu	-7 estrelas avisa chuva as 4 hs da madrugada.	-Chuva	-Escola	-Manar na ilha -Colheita da Castanha -Dia das mães	Maior
Problemas Sanitários na Beira do Rio	-Castanha	-Ilha: Cutia, aruá, peca, veadlo, marum, nambu, jabuti, caitim, porco, ana e onca		-Frio	-Escola	-Manar na ilha -Colheita da Castanha	Junho
	-Castanha			-Chuva	-Escola	-Conferência da Igreja -Venda da Castanha	Julho
	-Tanjuba			-fim da Chuva	-Escola -Ajudar a fazer canoa	-Fazer Canoa -Limpeza de Roça -Colheita Cara -Colhe Mandioca para vender -Venda de ovos do casalão -Assambléia da Associação APW	Agosto
	-Colheita de Maniwa: Mandioca	-Camalão com Ovos		-Calor	-Escola -Ajudar a fazer canoa	-Fazer Canoa -Limpeza de Roça -Colheita Cara -Colhe Mandioca para vender -Venda de ovos do casalão -Assambléia da Associação APW	Setembro
-Falta Água encanada	-Colheita de Maniwa: Mandioca	-Camalão com ovos		-Calor -Seca	-Escola -Pescar	-Colheita Cara -Colhe Mandioca para vender -Venda de ovos do casalão -Pescar de megalhão	Outubro
-Falta de Água encanada -Dureza -Rio Abaixo: Problema de navegar no rio até fevereiro		-Aruá, veronilha e azul -Tucano, papagaio, marum e Cajubam		-Calor -Seca	-Escola -Pescar	-Colheita do Abacaxi -Arrozado -Pescar de megalhão	Novembro
-Falta de Água encanada -Dureza -Rio Abaixo: Problema de navegar no rio até fevereiro				-Calor -Seca	-Fornatura da Escola -Pescar	-Natal -Coletivo -Cajupá e Pesca -Mulheres: Heiji e família (antes das homens capar)	Dezembro

Fonte: Pereira, 2018; Wepaxi, 2018; Projeto Ecogencast, 2018; Alba, 2018.

É notável como os períodos de abundância ou de falta de água são fundamentais na definição das atividades sociais dos Wai Wai, com exceção ao período escolar que perpassa os dois momentos.

A agricultura, a pesca, a caça e a exploração de produtos florestais não madeireiros são essenciais na vida alimentar e no sustento dos Wai Wai, pois envolvem conhecimentos, experiências e nos falam da integridade sociedade/natureza. Nos mostram a relação estreita entre atividades e os ciclos da natureza, os períodos climáticos e sua relação direta com plantas e animais, todo esse processo ajuda a definir e organizar as atividades das comunidades.

A continuação podemos ver uma síntese do Calendário Socionatural de Jatapuzinho, no qual são tabuladas as informações referentes aos diferentes indicadores da integridade sociedade/natureza.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A proposta da presente linha de estudo, que partindo do Calendário Socionatural nos leva a aprofundar a análise das atividades sociais, para dessa forma, compreender melhor os conhecimentos indígenas e seus complexos significados, processo que ainda está em construção.

O Calendário Socionatural da Comunidade Jatapuzinho nos permite compreender as atividades das pessoas, e como estas compreendem os diferentes elementos do meio natural. Podemos assim compreender em uma perspectiva nova os ciclos das plantas na floresta e das plantas cultivadas na roça, assim como a relação com os animais, sejam terrestres ou aquáticos, ou os indicadores climáticos e astronômicos e as problemáticas sociais e ambientais que afetam a comunidade. Ao distribuir as atividades em um calendário anual, conseguimos organizar elas de forma a visualizar a integridade que existe entre sociedade e natureza e a complexa integração e relação indissociável entre suas partes.

Vale ressaltar que uma das poucas atividades que não depende diretamente dos ciclos naturais são as relativas à escola, as quais ocorrem de março a novembro, contando também com as formaturas em dezembro e o intervalo escolar na época de coleta da castanha. Nestes anos todos acompanhamos diversos momentos em que as atividades escolares foram suspensas diante da iminência de atividades de caça e de coleta de castanha, devido a necessidade de envolver os jovens nessas

atividades e mostrando a importância de dar prioridade a estas atividades, por surgirem relacionadas a motivos pontuais e inadiáveis.

A integridade sociedade/natureza se expressa também nos simbolismos e na espiritualidade das pessoas. Embora os Wai Wai tenham vivenciado uma impactante conversão evangélica nas últimas décadas, os novos significados do cristianismo, não extinguiram a relação direta com os ciclos naturais. Novos significados foram atribuídos, mas continuam a acompanhar os ciclos dos peixes, das plantas, das chuvas. Não que seja um determinismo geográfico, pois não é uma relação mecânica, mas manifestam uma relação direta e inseparável entre estes diferentes aspectos no meio da floresta amazônica.

Portanto para compreender o significado da cultura e da vida Wai Wai, é importante partir por compreender esta integridade sicionatural. É neste sentido que Gasché propõe compreender a própria cultura como “sociotureza”. Não que a cultura seja um resultado posterior à atividade humana. Mas no sentido de que a própria atividade humana e todos os sentidos atribuídos a elas na relação indissociável com a natureza, mesmo que estes sentidos estejam em transformação e mudança, são a cultura.

O presente debate nos leva a pensar a cultura a partir da integridade sociedade/natureza. Nesse sentido a análise das atividades nos ajuda a compreender o alcance e sentido da cultura. É importante verificar como a cultura não surge depois da realização das atividades. Senão que as atividades surgem pelo conhecimento e compreensão dos ciclos naturais. Nesse sentido é uma relação indissociável, de estímulo e interação mútua. A cultura envolve os diferentes significados, as ações e o contexto. Esta perspectiva não desconsidera a dimensão simbólica da cultura, apenas a reposiciona, para compreender como a cultura e seus processos envolvem a complexa e dinâmica vida das pessoas. É nesta perspectiva que buscamos compreender o significado da cultura como sociotureza.

REFERÊNCIAS

ALBA, Juvino. **Vivendo na floresta**: reflexões sobre a relação sociedade natureza a partir da atividade de caça do povo Wai Wai da comunidade Jatapuzinho-Roraima. Entrevista concedida a Daniel Montenegro Lapola no dia 13 de agosto de 2018.

ALMEIDA, Mauro; LIMA, Edilene; AQUINO, Terri; IGLESIAS, Marcelo. Caçar. In: CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa (Org.). **Enciclopédia da Floresta**. São Paulo: Cia. das Letras 2002, p. 311-335.

ASBAHR, Flávia, A pesquisa sobre a atividade pedagógica: contribuições da teoria da atividade. **Revista Brasileira de Educação**, n. 29, p. 108-119, 2005.

BRASIL. **Florestas**. Brasília: Ministério do Meio Ambiente, 2019. Disponível em: <(http://www.mma.gov.br/florestas/manejo-florestas-sustentavel/produtos-madeireiros-e-nao-madeireiros.html)>. Acesso em: 20 abr. 2019.

CABALZAR, Aloisio. **Manejo do Mundo**: conhecimentos e práticas dos povos indígenas do Rio Negro, Noroeste amazônico. São Paulo: ISA; São Gabriel da Cachoeira, AM: FOIRN, 2010.

CAIXETA DE QUEIROZ, Ruben. **Trombetas-Mapuera**. Território Indígena. Brasília: FUNAI/PPTAL. 2008.

CANÇADO, Fernando Lucena. Relatório técnico Ambiental: Manejo dos Recursos Naturais e Territorialidade dos Waiwai. In: FUNAI. **FUNDAÇÃO NACIONAL DO ÍNDIO**. Programa Integrado de Proteção às Terras e Populações Indígenas da Amazônia Legal - PPTAL GT- Terra Indígena Trombetas Mapuera-DOU 20/09/2000, v(s) 2 e 3. Brasília, ago. 2003.

CAYÓN, Luis. Trocando vitalidade: um exemplo de manejo ecológico no noroeste amazônico. In: BAINES, Stephen Grant (Org.). et al. **Variações interétnicas**: etnicidade, conflitos e transformações. Brasília: Ibama; UnB/Ceppac; IEB, 2012. 560 p.

COLE, Michael; SCRIBNER, Sylvia. Introdução. In: VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 2007. p.7-15.

CUNHA, Manuela Carneiro da; ALMEIDA, Mauro Barbosa. **Enciclopédia da Floresta**. São Paulo: Cia. das Letras 2002.

DANIELS, H. **Vygotsky e a pedagogia**. São Paulo: Loyola, 2003.

DESCOLA, P. **La selva culta**: simbolismo y praxis en la ecología de los achuar. Quito: Abya-Yala, 1989.

EMBRAPA RORAIMA. Caracterização do sistema extrativista e coeficientes técnicos de produção para o Sistema Extrativo da Castanheira-do-Brasil (*Bertholletia excelsa* H.b.k) praticado pelos índios Wai Wai em Roraima. **Documentos**, Boa Vista, n. 58, 2014.

FERREIRA, Evandro; SAAR, Isailene. **Quem dispersou a castanheira na Amazônia?** 2013. Disponível em: <<http://agazetadoacre.com/quem-dispersou-a-castanheira-na-amazonia/>>. Acesso em: 29 jun. 2017.

GASCHE, J. Niños, maestros, comuneros y escritos antropológicos como fuentes de contenidos indígenas escolares y la actividad como punto de partida de los procesos pedagógicos interculturales: un modelo sintáctico de cultura. In: GASCHE, J.; BERTELY, M.; MODESTA, R. (Coord.). **Educando en la diversidad: investigaciones y experiencias educativas interculturales y bilingües**. Quito: Abya-Yala, CIESAS, IIAP, 2008.

GASCHE, Jorge. ETSA: Los alcances de la noción de cultura en la educación intercultural. Explotación de un ejemplo: sociedad y cultura borá. In: GODENZZI ALEGRE, C. (Comp.). **Educación e interculturalidad en los Andes y en la Amazonia**. Cuzco, Centro de Estudios Regionales Andinos: Bartolomé de Las Casas, 2014. p.187-294.

GASCHE, Jorge; VELA, Napoleón. Sociedad Bosquesina. Tomo I. Ensayo de antropología rural amazónica, acompañado de una crítica y propuesta alternativa de proyectos de desarrollo. **Iquitos**: Instituto de Investigaciones de la Amazonía Peruana (IIAP); Lima: Consorcio de Investigações Econômicas e Sociais (CIES); Japón: Center for Integrated Area Studies, Kyoto University (CIAS), 2012.

GUTIERREZ, Inácio Pereira; SOUZA, Eliane de (Org). **História, ambiente e educação no Jatapuzinho**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015.

HAWKINS, Robert. **Dicionário Uaiuai-Português**. MEVA, 2002.

HOWARD, Catherine: Domesticação das Mercadorias: Estratégias Wai Wai. In: ALBERT, Bruce; RAMOS, Alcida Rita (Org.). **Pacificando o branco: cosmologias do contato no norte amazônico**. São Paulo: Editora UNESP; Imprensa Oficial do Estado, 2002.

ISA. INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. Terra Indígena Trombetas/Mapuera. In: **Terras Indígenas no Brasil**, 2006. Disponível em: <<https://terrasindigenas.org.br/en/terras-indigenas/3951>> Acesso em: 20 abr. 2018.

LAPOLA, Daniel Montenegro; REPETTO, Maxim. Os Wai Wai da Comunidade Jatapuzinho, em Roraima, frente aos grandes Projetos na Amazônia. **Revista de Estudos e Pesquisas sobre as Américas**, Brasília, v. 2, n. 2, p. 148-175, 2018.

LAPOLA, Daniel Montenegro. **Vivendo na floresta: reflexões sobre a relação sociedade natureza a partir da atividade de caça do povo Wai Wai da comunidade Jatapuzinho - Roraima**. Boa Vista, 2019.

LÉVI STRAUSS, Claude. **O pensamento selvagem**. Tradução Tânia Pellegrini. 12. ed. Campinas, SP: Papirus, 2012.

LIBERALI, Fernanda; MATEUS, Elaine; DAMIANOVIC, Maria (org.) **A Teoria da Atividade Sócio-Histórico-Cultural e a Escola**: recriando realidades sociais. Campinas, SP: Pontes Editores, 2012.

MEGGERS, Betty J. **Amazonia, hombre y un paraíso ilusorio**. México: Siglo veintiuno editores, 1999.

NOGUEIRA, Salvador. Castanheira na floresta amazônica. **Revista Pesquisa da FAPESP**, São Paulo, n. 198, p. 57-59, 2012.

NÚÑEZ, Isauro Beltrán. **Vygotsky, Leontiev, Galperin**: formação de conceitos e princípios didáticos. Brasília: Liber Livro, 2009.

PEREIRA, Renato. **Vivendo na Floresta**: reflexões sobre a relação sociedade natureza a partir da atividade de caça do povo Wai Wai da comunidade Jatapuzinho-Roraima. Entrevista concedida a Daniel Montenegro Lapola no dia 03 de maio de 2018.

PROJETO ECOGENCAST. Calendário Socionatural da comunidade Wai Wai Jatapuzinho-Roraima. EMBRAPA/UFRR. **Oficina Pedagógica em Jatapuzinho**, 2018.

REPETTO, Maxim; SILVA, Lucilene Júlia. Experiências inovadoras na formação de professores indígenas a partir do Método Indutivo Intercultural no Brasil. **Revista Tellus**, Campo Grande, ano 16, n. 30, p. 39-60, jan./jun. 2016.

RIBEIRO, Berta G. **Amazônia urgente**: 5 séculos de história e ecologia, projeto conceitual, textos e seleção de iconografia. Belo Horizonte, MG: Itatiaia, 1990.

SOUZA, Eliane de. A vida e a história dos Wai Wai de Jatapuzinho. In: GUTIERREZ, Inácio Pereira; SOUZA, Eliane de (Org.). **História, ambiente e educação no Jatapuzinho**. Boa Vista: Editora da UFRR, 2015. p. 59-105.

SOUZA, Jorge Manuel Costa. **Os Waiwai do Jatapuzinho e o irresistível apelo à modernidade**. Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Santa Catarina, 1998.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Perspectivismo e multinaturalismo na América indígena. In: **A Inconstância da Alma Selvagem e outros ensaios de antropologia**. São Paulo: Cosac & Naify, 2002. p. 239-277.

VYGOTSKY, Lev. **A formação social da mente**. O desenvolvimento dos Processos Psicológicos Superiores. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

WEPAXI, Miguel. **Vivendo na Floresta**: reflexões sobre a relação sociedade natureza a partir da atividade de caça do povo Wai Wai da comunidade Jatapuzinho–Roraima. Entrevista concedida a Daniel Montenegro Lapola no dia 18 de junho de 2018.

O NEGRO NA CAPITANIA DE SÃO JOSÉ DO RIO NEGRO: PROPRIEDADE, TRABALHO E RESISTÊNCIA

A Capitania de São José do Rio Negro, no período da Amazônia colonial entre os séculos XVIII-XIX, foi uma região do Estado do Grão-Pará e Maranhão formada por 21 povoações e que em 1751 passou a ter a Capitania do Pará como sede administrativa do Estado. Tinha um governo separado do então Estado do Brasil e era administrativamente subordinado a Lisboa (FARAGE, 1991). Essa região hoje correspondente aos atuais Estados do Amazonas e Roraima (conforme se observa na Figura 1).

Figura 1: Localização da Capitania de São José do Rio Negro (XVIII-XIX).



Fonte: ROLLER, H. F. *Colonial Routes: spatial mobility and community formation in the Portuguese Amazon*. PhD Dissertation in History. Stanford University, 2010.

Há algumas décadas, a historiografia sobre a escravidão negra na Amazônia busca trazer uma nova abordagem desse período, mostrando que mais do que

* Mestre em Sociedade e Fronteiras; professora horista na Universidade Estadual de Roraima; graduada em História pela Universidade Federal de Roraima.

** Doutora em História Social pela Universidade de São Paulo, mestre em História pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), graduada em História pela (UFSC), professora titular na Universidade Federal de Roraima.

compará-la a realidade do Estado do Brasil, o processo escravista na Amazônia teve suas especificidades. Durante muito tempo, o estudo sobre o negro nessa região foi diminuído em significância sob a justificativa numérica, que havia sido pequeno, quando comparado a outras regiões, e por isso, era um objeto irrelevante de ser investigado. Porém, ao considerar que a presença desse sujeito histórico ocasionou alterações nas formas de relação dos outros sujeitos presentes (agentes coloniais e indígenas), veremos que caracterizam interações e mudanças do homem no tempo e espaço, ou seja, um objeto de estudo epistemologicamente possível de ser investigado. É sobre essas relações que direcionamos nosso olhar, buscando observar a relação entre propriedade, trabalho e resistência.

Não há nada de excepcional ou novo para a historiografia ao observarmos que havia índios proprietários de escravos negros em suas produções. Não obstante, chama-nos a atenção o fato disso ser uma possibilidade dentro do regramento colonial na Amazônia, já que o acesso a essa mão de obra era escasso, ainda mais se tratando da Capitania de São José do Rio Negro, ao considerarmos a dificuldade de preço e transporte dessa mão de obra do porto do Pará até a Capitania do Rio Negro.

Ocupavam um mesmo espaço social que os indígenas, mas com *status* diferente que possibilitou a existência de índios proprietários de negros escravos, como mostraram Ciro Flamarion Cardoso (1984) e Flávio Gomes (1997). Entender os regramentos estabelecidos pelas hierarquias sociais que tornaram possível esses aspectos de propriedade ajudam a refletir a questão prática e teórica dessa relação hierárquica. Para isso, o trabalho da Patrícia Sampaio (2011) é de essencial importância quando chama atenção sobre as hierarquias e distribuições das desigualdades sociais ao observar que

A propriedade escrava constituía-se, sem dúvida, em um indicador poderoso nessa direção. Seguramente uma parcela da população indígena aldeada, exercitando as prerrogativas de seus cargos e postos, pôde ter acesso à propriedade de almas.

Daí decorre mais que uma nuance: a questão da liberdade. Se os índios podiam ser engajados em formas de trabalho compulsório, no limite, eram legalmente livres ao contrário dos negros (p. 100).

Ou seja, a presença desses negros escravos também contribuiu para a redistribuição de hierarquias no regramento colonial, apesar da possibilidade de índios serem incorporados ao trabalho compulsório, o regramento também lhe possibilitava ser um proprietário de escravos. E o fato de ser proprietário lhe

dava, hierarquicamente, outra posição, uma vez que “cada lugar social derivava sua posição a partir de uma comparação com outros, imediatamente acima e abaixo dele. Caminhando de cima para baixo, a submissão a uma pessoa ‘de mais qualidade’ estava diretamente relacionada ao domínio sobre outras”, como é o caso da propriedade de negros pelos índios (LARA, 2007, p. 86).

Vejamos o curioso caso das índias viúvas Margarida Pinheira e Joaquina Maria, proprietárias de escravos. O que tinham em comum, além de serem índias e viúvas, era o fato de serem “cabeças das famílias”, conforme o Mapa das Famílias de 1778¹, e de serem possuidoras de escravos, provavelmente herdados de seus falecidos maridos. Margarida Pinheira, moradora de Barcelos, tinha sobre sua responsabilidade e administração 19 pessoas, sendo 4 classificadas como “filhos, parentes ou agregados” (3 meninos e 1 mulher adulta), o restante era 14 escravos (3 meninos, 3 meninas, 4 homens adultos e 4 mulheres adultas). Entretanto, apesar de viver do seu café e de possuir 14 escravos, Margarida aparece no Mapa das Famílias como alguém que vivia pobremente. Joaquina Maria, moradora de Borba, não tinha nenhum dependente e era dona de somente 1 escrava adulta, mas vivia remediadamente. Não podemos indicar com exatidão o critério utilizado para definir uma como pobre, apesar das suas propriedades, e a outra como remediada, tendo apenas uma escrava.

O que podemos afirmar a partir desses dados é que eles dão uma mostra importante da parcela da sociedade colonial que se apropriou dos regramentos existentes. Eram índias viúvas que, provavelmente, tinham se casado com portugueses, já que essa era uma das políticas pombalinas, o incentivo do casamento entre esses. Outra questão que não podemos deixar de mencionar é o fato de serem mulheres, pois são raros os registros de mulheres assumindo o papel de “cabeças de família” e proprietárias nos censos populacionais do século XVIII.

Outro fator que marca bem as limitações de espaço a partir da propriedade escrava refere-se à dispensa ao recrutamento e ao trabalho forçado, pois

A propriedade escrava demarcava outro limite no final do século XVIII: a legislação complementar à Carta Régia de 1798 estabelecia que, entre aqueles que poderiam isentar-se do alistamento compulsório nos corpos militares de serviço, estavam os que fossem proprietários de escravos.

Excluídos do recrutamento, a propriedade ainda podia garantir o acesso (ou a permanência)

¹ AHU_CU_013, Cx. 94, D. 7509; os mapas das famílias “consistiam em tabelas ou listas que demonstravam a população de um determinado local (freguesia, vila, cidade, etc.) por meio de alguns critérios, como gênero, idade, condição jurídica (se livre, forro ou escravo), entre outros” e sua confecção estava relacionada ao poder da Coroa Portuguesa que ordenava a contagem da população e que, a partir do século XVIII, passou a ter uma padronização desses documentos e uma frequência sistemática (OLIVEIRA, 2016).

nas milícias, forças móveis que podiam ser deslocadas para reforçar as tropas permanentes [...].

Ser proprietário significava garantir sua própria liberdade, assegurar sua mobilidade espacial com menores restrições e ainda o acesso a postos militares que lhes garantiam honras e privilégios (SAMPALHO, 2011, p. 100-101).

Outra questão importante diz respeito à estrutura “sócio-profissional” de Barcelos em 1786, como denomina Cardoso (1984), que demonstra como os trabalhos e usos das mãos de obra estiveram organizados sendo, basicamente, uma força de trabalho rural,

constituída, nas fazendas ou nos sítios que pertencem a 27 donos brancos, por 65 pretos, 51 pretas, 39 índios e 37 índias: note-se que também aí a mão-de-obra escrava já supera em proporção a dos índios. O mesmo se nota nos sítios cujos proprietários são índios: o ‘pessoal de serviço’ consta de 72 pretos, 58 pretas, 41 índios e 43 índias. A fonte indica que os proprietários rurais são 27 brancos e 60 índios. [...]. No termo da vila, além dos 1.154 habitantes do núcleo urbano, havia ainda 301 outros habitantes: 243 índios, 47 brancos e 11 escravos. Evidentemente, os “brancos” de Barcelos deviam compreender bom número de mestiços (p. 141-142).

Tratava-se, então, de uma “comunidade basicamente rural, comunicando-se pela navegação fluvial, pequena e com reduzido artesanato: como tantas, na mesma época, ao longo do rio Amazonas”. Com base nas informações apresentadas por Cardoso (1984), as propriedades dos índios, proporcionalmente, tinham uma maior produção do que as dos brancos, com relação à produção agrícola de alimentos para o consumo da Capitania, sendo esse dado diferente com relação à agricultura exportadora (FONSECA, 2016). Podemos supor, então, que o uso prático da mão de obra escrava nas propriedades indígenas era aplicado melhor do que na dos brancos. Flávio Gomes (1997) faz esse mesmo registro com as considerações de Ciro Flamarion Cardoso (1984), afirmando que cálculos de produtividade *per capita* “aponta uma maior produtividade nas lavouras pertencentes aos índios e sugere que os mesmos podiam juntamente com seus familiares trabalhar ‘lado a lado com seus escravos e empregados’” (p. 46).

A realidade do trabalho na Capitania do Rio Negro no século XVIII é marcada pela agricultura de subsistência. A mão de obra escrava negra, quando utilizada conforme as orientações da administração colonial, era empregada nessa área, apesar dos constantes desvios da sua utilização básica.

Um exemplo do uso fora da agricultura na Capitania do Rio Negro é fornecido pelo viajante Alexandre Rodrigues Ferreira, que descreve uma situação em que,

durante uma chuva em São Gabriel da Cachoeira, um raio estrondoso e forte havia caído muito perto de onde estava. Ferreira (2006 [1786]) apresenta os envolvidos no cenário do acontecimento, dentre os quais consta um “preto cozinheiro, que estava tirando o pão do forno, foi levado de encontro a uma das paredes da cozinha” (p. 170). A pista que isso nos dá é que se utilizava escravos para trabalhos domésticos, além da aplicação na agricultura recomendada pelo projeto de Estado Pombalino, como mencionado anteriormente.

De modo geral, o uso e emprego desses escravos deveria ser prioritariamente na agricultura. Acrescentamos, ainda, os registros de “mal uso” e “má aplicação” dessa mão de obra, já que, como nos registros de Alexandre Rodrigues Ferreira (2006 [1786]), era constante a queixa de falta de braços para o cultivo e a produção, e os que os tinham, não o aplicavam onde deviam. Daí, poder-se concluir que estes recursos eram poucos e, além do mais, mal utilizados.

Outro exemplo emblemático disso ocorreu também nas visitas feitas por Alexandre Rodrigues Ferreira (2006 [1786]) nas roças dos moradores brancos Vila de Thomar. O autor apresenta como estavam as plantações de alguns deles. Dentre estes, cita a propriedade do capitão Paulino da Silva Rego que, assim como seu filho José do Rego, tinha as propriedades mal cultivadas, onde “constavam de alguns pés de café e raros de algodão”; tinha ainda um pequeno roçado de anil e que por falta de sementes, Paulino da Silva Rego não teria continuado a plantação. Era também proprietário de “2 pretos que até ao dia de hoje ainda não estão pagos” (p. 220) e, com essa queixa da dívida, Paulino se comprometeu a plantar o anil. Mas, acrescenta Ferreira (2006 [1786]),

Nem sei como ainda subsiste tal morador, suposta a distração que tem feito de seus poucos braços. Empregou-os na factura de casas que tem na vila, que também já escrevi que são as melhores e mais asseadas; empregou-os na factura de outras boas casas que possui na foz do riacho de Xibaru, pouco superior ao lugar de Lamalonga, aonde não reside, porque a formiga lhe destrói a maniba; empregou-os, finalmente, no estabelecimento da roça que dentro deste rio possui [...] (p. 220).

Ou seja, a aplicação e uso da mão de obra escrava negra não era sempre utilizada para o cultivo e agricultura, o que caracterizava o desvio registrado por Ferreira (2006 [1786]), apesar de ser a atividade de maior demanda e necessidade, já que o projeto pombalino previa justamente a inclusão dessa mão de obra para o desenvolvimento e manutenção da Amazônia. O caso acima menciona a construção de casas de tamanha qualidade que Ferreira (2006 [1786]) as elogia, mas inicia o

relato questionando como Paulino da Silva Rego ainda subsistia já que seus dois únicos escravos não estavam empregados nos roçados desde o início.

Como denominava-se a propriedade escrava negra? Os termos empregados nos relatos citados acima, em que Ferreira (2006 [1786]) fala dos escravos da propriedade de Paulino da Silva Rego refere-se a eles como “2 pretos” (p. 220). Depreende-se que, sem utilizar a palavra “escravo”, se trata de duas propriedades escravas. A proposta a seguir é refletir essa questão nominal a partir das considerações contextuais.

As questões referentes a cor e raça devem ser analisadas conforme suas variações temporais e com o tipo de sociedade em que tal conceito está sendo vinculado. Dependendo disso, a reivindicação da manutenção da hierarquia social e a ascensão dentro desse sistema pode ser barrada ou dificultada. Exemplo disso nos fornece Raminelli (2012), ao mostrar que, no século XVII, o poder do Rei nem sempre tinha a capacidade de dar mercês que transformasse um forro em nobre, pois havia influência do clero e da nobreza nas definições de hierarquia social através das suas participações na “Mesa de Consciência e Ordens e no Conselho Ultramarino”. Buscavam sempre “preservar a ordem de nascimento, a hierarquia de sangue”, rejeitando “as interferências monárquicas que ameaçassem seus privilégios” (p. 711).

Para se pensar a ideia de raça, a interpretação de Raminelli (2012) sobre a discussão de Maria Elena Martínez é de que

[...] muitos especialistas demonstraram a variação temporal, espacial e cultural dos significados e usos do conceito raça. Aliás, no período [do século XIX], o uso do conceito não estava vinculado exclusivamente à variação biológica entre os homens, mas era também influenciado pela cultura e pela classe. [...] torna-se enganoso vincular o conceito de raça somente ao determinismo biológico, pois ele também invoca elementos sociais e culturais (RAMINELLI, 2012, p. 703).

O termo raça foi usado inicialmente “como referência religiosa e social, depois o termo vincula-se ao físico, sem perder a sua capacidade de hierarquizar os indivíduos”. Eram três aspectos que definiam a conveniência de se utilizar o termo, tendo então esse caráter instável, promovia “ora a exclusão pautada na religiosidade, ora na falta de qualidade, na origem cativa ou mecânica, ora na pele escura, no indício de ‘mulatismo’” (RAMINELLI, 2012, p. 722).

Somente com a prevalência do determinismo biológico, no século XIX, é que houve rigidez e consenso quanto ao uso e emprego do termo raça. No recorte temporal adotado nesta pesquisa, não é possível, portanto, estabelecer uma relação entre raça e as barreiras sociais do Antigo Regime. Não se pode negar as hierarquias estabelecidas, que legitimaram o processo de escravização, mas não se pode deixar de

notar que “o impedimento da cor era sobretudo social e não racial” (RAMINELLI, 2012, p. 723).

No “Antigo Regime não era incomum conceber a cor preta como sinônimo de cativo” (RAMINELLI, 2012, p. 706). Disso se pode depreender que “ser de tal cor” colocava um indivíduo socialmente no extrato social inferior. Ser negro era pertencer a um grupo marcado “pelos dotes físicos e pela falta de qualidade oriunda do cativo (aspecto social)”, mas “aos poucos a pele escura tornou-se sinônimo de origem cativa”, sendo o vínculo entre a pele escura e cativo, considerado por Raminelli (2012), como a “gênese da sociedade escravista” (p. 722).

Porém, não há uma regra geral para a leitura das hierarquias na sociedade colonial. Paiva (2015) mostra que “dificilmente se encontraram definições de aceitação geral e de uso completamente padronizado” (p. 199).

Uma das fontes utilizadas e que nos coloca diante de um desafio é, ao mesmo tempo, dá um estímulo à pesquisa é a que trata sobre um escravo fugitivo do Pará, João da Silva, que chegou até os domínios espanhóis; ele foi incorporado a tropa militar espanhola e reapareceu na Capitania do Rio Negro como membro da Comitiva Espanhola de Demarcação dos Territórios, em 1781, na função de Capitão de Conquistas, juntamente com outro negro fugitivo, chamado Fernando Rojas².

Sobre a Partida Espanhola, Sweet (1987) mostra como foi a chegada dela ao Rio Negro sob as ordens do Primeiro Comissário Don Francisco Requena, composta por “[...] oficiales españoles, un capellán y un cirujano – todos ellos personas ‘de calidad’ que disfrutaban de salarios elevados, calculados para incluir los sueldos de los sirvientes personales que los acompañaban”, além dessas “personas de calidad”, vieram também “cinco cabos, cuarenta y cinco soldados rasos, y dos docenas de trabajadores capacitados para los servicios diversos indispensables de cocina, herrería, carpintería y dibujo”. Para completar tal quadro, havia 180 canoeiros indígenas das missões de Mainas e “dos expedicionarios de origen africano, Juan da Silva y Fernando Rojas, comisionados en el ejército español como ‘capitanes de conquista’” (p. 238).

Uma das questões que queremos discutir é o fato de não haver um consenso terminológico por ambas as partes envolvidas na reclamação da liberdade ou servidão de João da Silva. Vez ou outra, João é definido como “negro” outras como “preto”. Considerando as definições dos estudos de Paiva (2015), que bem nos alertou quanto à dificuldade de se assumir absolutamente um padrão terminológico, os termos e conceitos não estavam sendo aplicados de forma despreziosa. O seu uso de determinado termo em detrimento de outro tem uma razão.

² AHU_ACL_CU_020, Cx. 8\Doc. 329 (1).

A reflexão que queremos levar adiante diz respeito aos sentidos atribuídos aos termos quando empregados para se referirem ao João. A partir das discussões conceituais desenvolvidas por Paiva (2015) e Lara (2007), encontramos vestígios dos modos de pensar dessa sociedade escravista portuguesa mediante a interpretação documental referente a João da Silva.

Vejamos então no dicionário de Bluteau (1712), contemporâneo de João da Silva, como são definidos os sentidos dos termos empregados para referirem-se a João como “preto” ou “negro”. O termo “preto” aparece como sinônimo de negro, definido ainda como “também se chama o escravo preto” (p.727), mas o mesmo não ocorre ao chegar ao verbete “negro”, não há uma relação de sinônimo com “preto”. Já o termo “preto”, constante na mesma página, define “negrinho, alguma coisa preto, tirante a preto [...] o mesmo que pequeno escravo”. Não há, além dessas, qualquer outra relação estabelecida entre os termos “escravo”, “negrinho” e “preto” no dicionário de Bluteau (1712). Indo ao verbete “negro”, este é definido como “homem da terra dos negros, ou filho de pays negros” (p. 703).

Lara (2007) questiona “Por que ‘pretos’, e não ‘negros?’” (2007, p. 132), com base em Bluteau (1712). Para ela, negro “era um designativo de cor, origem e nascimento” e não de servidão (LARA, 2007, p.132). Já o verbete “escravo” designa, conforme Bluteau (1712), “aquele que nasceu cativo, ou foi vendido e está debaixo do poder do senhor” (p. 225). O verbete não faz qualquer referência a cor da pele. Porém, o termo “preto” relaciona-se diretamente em sua definição com o termo “escravo” enquanto o termo “negro” não. Ou seja: “diferentemente de ‘negro’, portanto, o termo ‘preto’ podia ser considerado equivalente a escravo, sem margens para dúvidas, sem considerações de nascimento ou referência geográfica” (LARA, 2007, p. 135). Isso explicita então o caso que chamamos atenção no início da discussão de raça e cor, quando Ferreira (2006 [1786]) menciona os “2 pretos” não pagos de Paulino da Silva Rego, sabemos que são escravos porque o termo preto está diretamente relacionado no século XVIII com a escravidão.

E então voltamos à questão do escravo João da Silva que, nos aspectos visuais, era definido como de pele escura, mas, pela posição no regramento das demarcações espanhola, lhe conferiam outra conotação, que estava relacionada ao que mencionamos com a condição social, em vez de meramente definir a cor da pele. Suas funções e responsabilidades dentro do ordenamento militar dos espanhóis lhe conferiam outro status que não se resumia ou que não podia se definir apenas pela cor da pele. Nas fontes produzidas pelos portugueses, João da Silva é chamado tanto de “negro” quanto de “preto”, o que nos traz a problemática da indefinição da

qualidade de João da Silva pelos portugueses, além da reivindicação da sua servidão a um súdito português.

Lara (2007) mostra que ser branco era uma categoria indiscutível de liberdade, enquanto que “para os *pretos* presumia-se geralmente a condição de cativo” e, dentre outras variações de cor da pele, a suposição de ser ou ter sido um escravo era deliberado ao aspecto da aparência. Esse parece ser “um indicador suficiente para demarcar diferenças e permitir inferências”, mas a associação de “cor e condição social não era evidente nem imediata”, para tanto incluía além da cor, “a riqueza, o nascimento, a ocupação, o grau de criouliização, o modo de apresentar-se” (p.147). No caso aqui analisado, de João da Silva, a apresentação dele como Capitão de Conquistas e sua condição jurídica (livre, escravo ou forro) que era reivindicada pelos portugueses lhe colocava numa indefinição enorme, quem seria João além da definição aparente da sua cor?

Para incrementar esse quadro em que João da Silva era investigado, a chegada dele, juntamente com Fernando Rojas, uniformizado como oficial militar causou muita estranheza na região da Capitania do Rio Negro, afinal,

A diferencia de las milicias coloniales del Brasil y de Hispanoamérica, las del Gran Pará en la época todavía no acostumbraban el nombramiento de hombres de color a la oficialía. El ejército portugués, mucho menos. Pero los españoles traían consigo al Solimões a dos hombres negros, africanos evidentemente ‘de nación’, hombres altos, guapos y fornidos, de por sí imponentes em su porte, armados de espada y escopeta (SWEET, 1987, p. 238).

Quanto a questão do uso de armamento, Lara (2007) mostra que já havia sido publicado no Estado do Brasil uma proibição de porte e uso de armas por pessoas de cor na Pragmática³ de 1749, que incluía também as ordens de como vestir e portar-se. Mendonça Furtado registra em 1751⁴ a percepção da não publicação da Pragmática nas capitanias da Amazônia ao queixar-se dos “vestidos agaloados e cheios de ouro e tecido” indo então “averiguar a causa de se me apresentarem contra as reais leis de S. Maj.” o que deixa evidente que tal lei cabia também ao Grão-Pará e Rio Negro (p. 194). No ano de 1756, Lara (2007) mostra que houve uma lei específica aos mulatos e pretos escravos ou livres que portassem facas ou outras armas proibidas. Tais evidências nos regimentos da sociedade colonial nos mostram as motivações para

³ As Pragmáticas eram “decisões dos reis com valor de leis e que tinham por objetivo ou limitar o uso de artigos de luxo, acomodando-o às presumíveis possibilidades econômicas das diferentes classes sociais [...] ou proteger as fábricas e manufaturas nacionais” (ROSSINI, 2010, p. 122).

⁴ MENDONÇA, M. Carneiro. Amazônia Pombalina, p. 194. Carta de Mendonça Furtado Diogo de Mendonça Corte-Real, 24 de dezembro de 1751.

tamanha inquietude e indignação dos moradores do Rio Negro ao depararam-se com um oficial militar negro e armado caminhando entre os habitantes.

Exemplo desse desconforto e indignação ficou registrado pelo Sargento Mor Segundo Comissário João Wilckens sobre João da Silva que descreve as vestimentas da seguinte maneira: “o dito Negro de uniforme, chapeo de Galaõ, traçado a cinta”⁵. Uma das queixas frequentes nos documentos diz respeito ao comportamento de João da Silva na região e ao uso de vestimentas iguais a dos demais. Sua presença era um verdadeiro estranhamento ao regramento colonial português em vários aspectos: escravo fugitivo, um negro incorporado ao serviço militar espanhol e armado. João reunia todas as condições para causar o desconforto, estranhamento e insatisfação nos moradores.

João da Silva não estava sozinho. Como já observamos, nos documentos e trabalhos que encontramos ele aparece acompanhado por Fernando Rojas, outro negro fugitivo⁶ que tinha sido incorporado ao serviço militar espanhol, mas a fonte que encontramos questionava somente a propriedade do João, sendo Rojas mencionado, porém, não questionado quanto à propriedade e fuga.

Beerman (1994) narra da seguinte forma: saíram de Quito para Mainas em janeiro de 1780, chegando em março do mesmo ano. Requena tomou posse como governador e comissário da Quarta Partida de Limites e saíram em fevereiro de 1781 para encontrar com a Partida Portuguesa em Tabatinga. Chegaram a Ega em 28 de setembro de 1781 e permaneceram até 21 de fevereiro de 1782, saindo então para a Demarcação dos Limites juntamente com a Partida Portuguesa. O período estabelecido na Capitania do Rio Negro e da viagem demarcatória rendeu produções de aquarelas por Requena retratando os lugares, as matas e a bravura dos rios, não passando despercebido nessas aquarelas a presença de um negro que, possivelmente, era Fernando Rojas ou o próprio João da Silva (BEERMAN, 1994).

As aquarelas abaixo, produzidas por Requena, trazem a representação de sujeitos, entre eles negros, mostrando a posição e atividade executada por cada sujeito nas imagens. A representação desses sujeitos, seja João da Silva ou Fernando Rojas,

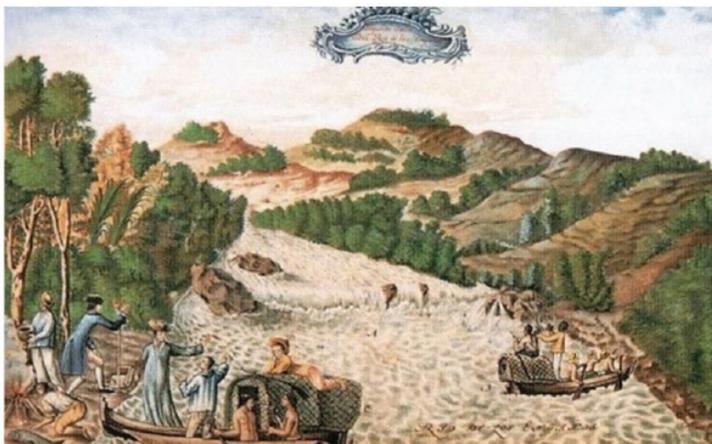
⁵ AHU_ACL_CU_020, Cx. 8\Doc. 329 (1), Carta de Henrique João Wilckens ao João Pereira Caldas, em 1º de maio de 1784.

⁶ A bibliografia encontrada que menciona João e Fernando mostra uma confusão quanto ao Fernando Rojas. Flávio Gomes (1997, p. 138) o apresenta como um temido ‘preto hespanhol’ por seus possíveis contatos com os quilombos em Olivença; David Sweet (1987, p. 238) afirma que os espanhóis trouxeram na Comitiva “dos expedicionários de origem africano, Juan de Silva y Fernando Rojas”; Eric Beerman (1996) acaba fazendo uma confusão na sua obra, num dado momento define Rojas como negro (p. 38) ao descrever a pintura de Requena em que há um negro representado e depois, num verbete dedicado ao Fernando Rojas, o define como “moreno capitão de conquista de la provincia de Mainas e índio Yuri” (p. 174); o mesmo ocorre no trabalho de Beatriz P. S. Bueno (2012) que toma como base o trabalho de Beerman (1996) e define Fernando Rojas como índio Yuri da província de Mainas (p. 5).

nos fornece vestígios da dimensão da importância que estes tiveram na comitiva de demarcação. Utilizaremos as interpretações de Smith (1946) e Beerman (1995) sobre as aquarelas para localizarmos os sujeitos que estão representados. Na figura 2, intitulada “Segundo salto del río de los Engaños”, aparecem as representações de portugueses, índios, e o próprio Requena à esquerda usando “casaca azul, calzón rojo y tricornio” (BEERMAN, 1994, p. 91). Na margem direita:

This man, a curious figure in a red and white blouse, his long black hair arranged in a pig-tail down his back, is sketching on top of the shelter of a survey boat. A Negro wearing a yellow shirt is talking to him with animated gestures, while the soldiers of the escort, round yellow hats upon their heads, are managing the boat (SMITH, 1946, p. 61-62)⁷.

Figura 2: “Segundo Salto del río de los Engaños” de Francisco Requena.



Fonte: produzida por Francisco Requena, localizada na Biblioteca Oliveira Lima da *Catholic University of America*, em Washington DC, reproduzida em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/13.148/4506>.

O homem que Smith (1946) define como “a curious figure” é um desenhista que dialoga com um negro ao seu lado que supomos ser um dos Capitães de Conquista, Fernando Rojas ou João da Silva.

A aquarela seguinte, também obra de Requena, foi nomeada como “Cascadas del Río Cunaré” (figura 3), um rio mais ao norte do “Río de Los Engaños”. A aquarela registra o contato com “índios não convertidos na nação Omaguas”,

⁷ “Este homem, uma figura curiosa em uma blusa vermelha e branca, seu longo cabelo preto arranjado em uma trança nas costas, está esboçando em cima do abrigo de um barco de pesquisa. Um negro vestindo uma camisa amarela está falando com ele com gestos animados, enquanto os soldados da escolta, redondo chapéus amarelos sobre suas cabeças, estão gerenciando o barco” (Tradução nossa).

Whose language was understood by a Negro whom I had brought along on this expedition, His Majesty's servant, one Fernando Rosas, who serves in Maynas with the title of capitán de conquistas, a man of *good judgment and conduct*, the only one familiar with these headwaters of the Yupuri⁸ [sic] (REQUENA apud SMITH, 1946, p. 63).

Figura 3: “Cascadas del Río Cunaré” de Francisco Requena.



Fonte: produzida por Francisco Requena, localizada na Biblioteca Oliveira Lima da *Catholic University of America*, em Washington DC, reproduzida em <http://www.vitruvius.com.br/revistas/read/arquitextos/13.148/4506>.

Os que aparecem na aquarela da figura 3 são identificados por Smith (1946) como sendo os portugueses os que usam casacos longos azuis e brancos, usando chapéus amarelos inspecionando as corredeiras (localizados no centro da aquarela). Na margem direita da aquarela, aparece Requena de casaco azul, calça vermelha e chapéu conversando com um índio. Ao seu lado, Fernando Rojas, conversando com duas índias.

A importância de Fernando Rojas para a comitiva espanhola salta aos olhos na descrição que dele faz Requena, aqui representado ao seu lado direito do narrador, dialogando com os índios porque sabia a língua dos Omaguas. Segundo Sweet (1987), tanto João quanto Fernando, “eran hombres de gran inteligencia y habilidad, y elementos indispensables para los trabajos del partido español” (p. 238). Portando não há dúvidas da importância desses sujeitos para os espanhóis. Para nós, esses

⁸ “[...] cuja língua foi compreendida por um negro eu tinha trazido nesta expedição, o servo de sua Majestade, um Fernando Rosas [sic], que serve em Maynas com o título de Capitán de conquistas, um homem de bom senso e conduta, o único familiarizado com estas cabeceiras do Yupuri [sic]” (Tradução nossa).

sujeitos nos ajudam entender o modo de ser da sociedade colonial da Capitania do Rio Negro a partir desses vestígios.

O caso de João da Silva, se era preto ou era negro, traz ambiguidades que têm caráter revelador porque

Indicam que, geralmente, a cor da pele estava associada à condição que separava a liberdade da escravidão. [...] ela era lida, no Reino e na América portuguesa, como uma dentre as muitas marcas simbólicas de distinção social. [...] a tez escura indicava uma associação direta ou indireta com a escravidão [...] nomear as pessoas como negros, cafuzos, pardos, pretos e crioulos era uma forma de afastá-las dos brancos (LARA, 2007, p. 144).

Os portugueses deixavam evidente a intenção de mostrar que João da Silva, aos olhos dos seus regimentos, exercia funções dignas de um branco. Além disso, não deixaram de questionar sua servidão, como forma de estabelecer a distinção social, mencionada por Lara (2007), acionando a partir da cor da pele que é o primeiro sentido acionado nesse processo. Enquanto, Fernando Rojas também partia do mesmo meio que João, não foi reclamado enquanto propriedade; ao contrário de João da Silva.

Pensem então como foram estabelecidas as relações sociais entre esses sujeitos que percebiam os conflitos de interesses nessas fronteiras entre as Coroas Portuguesa e Espanhola. Como iam se estabelecendo nas tramas desse cotidiano amazônico, considerando ainda as brechas nos regimentos coloniais forjadas pelos negros que, quando utilizadas, causaram desconfiância e repulsa por parte dos moradores e administradores coloniais portugueses, como o caso de João da Silva e Fernando Rojas.

ESTRATÉGIAS DE RESISTÊNCIA E ADAPTAÇÃO NO RIO NEGRO

A forma de resistência mais comum nos espaços de escravidão negra estava relacionada à fuga. Não era a única forma, mas uma das mais constantes na historiografia colonial. A afronta ao poder colonial desafiava tanto a lógica da categoria de proprietário quanto de escravo, pois para

um produtor direto definido como ‘cativo’, o abandono do trabalho é um desafio radical, um ataque frontal e deliberado ao direito de propriedade. Quilombos pressupõem fugas, tanto individuais quanto coletivas; o mesmo se dá com insurreições urbanas, embora, aqui, encontrem-se ocultas, embutidas na própria possibilidade da ação contestatória” (REIS; SILVA, 1989, p. 62).

A partir disso, pensamos aqui como esta articulação foi montada na Capitania do Rio Negro, já que, além dos aspectos apontados por Reis e Silva (1989), a região fronteira criava ainda outras oportunidades de resistência ou reforçava as já existentes, como no caso de João da Silva que quando percebeu os interesses divergentes entre os Domínios portugueses e espanhóis, foi se protegendo nas brechas dos regramentos estabelecidos. Essa divergência de interesses ou conflitos entre administradores coloniais acabavam criando conjecturas favoráveis para “Fugas, quilombos e revoltas [que] ocorriam mais frequentemente quando os escravos percebiam que os homens livres, os brancos sobretudo, estavam divididos” (REIS; SILVA, 1989, p. 10).

A ideia de adaptação permite, de certa forma, fazer um paralelo com a ideia de trajetória, já que, subentende-se que os escravos se adaptam a mudança desde a saída desses negros da África. Dentro do espaço amazônico, se estabelece adaptações a partir das trocas culturais que podem ser utilizadas tanto para a adaptação em si quanto para resistir ao sistema colonial ou, simplesmente, torná-lo mais suportável.

A percepção de que a relação entre portugueses e espanhóis era algo conflituoso possibilitou tentativas de barganha, ações e negociação entre os sujeitos, principalmente se estes ocupam espaços subalternos na sociedade colonial e

Podiam acompanhar com expectativa, detalhes dos desfechos de conflitos, discussões, debates, etc., ocorridos nas metrópoles que poderiam ou não lhes ser benéficos. Em regiões de fronteiras internacionais estas expectativas se ampliam. Fugindo aqui ou acolá, incorporando-se ou não a exércitos coloniais poderiam – quem sabe – abreviar o caminho para a liberdade (GOMES, 1997, p. 142-143).

O caso que trataremos a seguir mostra um desentendimento diplomático entre portugueses e espanhóis, que eram constantes e isso propiciava que escravos se beneficiassem, como mostramos no caso da Partida Espanhola que, tanto João da Silva quanto Fernando Rojas, por exemplo, foram pivôs de diversos conflitos entre portugueses e espanhóis (além do atrito com relação servidão de João ao domínio português).

Em um desses conflitos resultou a saída da Partida Espanhola no Rio Negro. As acusações recaíam sobre “hum negro” da Comissão Espanhola que estaria promovendo abusos na região e afirmava o governador da Capitania Lobo D’Almada que tais ações partiam do “abuso que se tem feito de huma simples Licença que deo para a Partida de VS^a fazer hum pouco de peixe, e mais nada” (REIS, 2006, p. 193).

A partir das reclamações recebidas pelo Governador da Capitania, Manoel Lobo D’Almada, em carta de 21 de maio de 1791, passou-se a tomar medidas mais

enérgicas dirigidas diretamente ao Comissário Espanhol Francisco Requena. Dizia Lobo D'Almada que “hum Negro que alli a administração igual me consta tem dito a confiança de roubar, de deixar aberto os Lagos que estão tapados [...]” e acrescentaria ainda que um administrador português informava que o dito negro era conhecido na Feitoria como “Capitão Rognas” (ao que tudo indica, seja o Fernando Rojas) e que havia lhe contado que no ano anterior – 1790 – teriam produzido ali “mil e quatro centos alqueires de farinha”, que tinham “quatro grandes Pacovaes plantados” além de “cascos para canoas grandes” e “madeiras de construção naval”. Tudo isso ocorre dentro dos domínios portugueses, sem conhecimento prévio do Governador da Capitania (REIS, 2006, p. 191-193).

O administrador português informava ainda ao governador que

o dito Negro mandara um soldado com des mandarias assentar outra feitoria de peixe na boca do Aranapú [...] e que o mesmo Negro mandara alguns soldados com pescadores a hum lago que o referido administrador portuguez tinha mandado tapar, da onde não só tirarão as tartarugas, mas abrirão e deixaram abertas as tapagens (REIS, 2006, p. 193).

A solução apontada pelo Governador da Capitania do Rio Negro para tais abusos era então que se expulsasse da Feitoria o dito negro, dizendo ao Comissário Francisco Requena que

faria bem retirar da dita Feitoria o sobredito Negro que a administra, em ordem a que não aconteça alguma desordem, que hé bem de esperar de tal Sugeito; e supposto que eu nisso me não intereço sempre o aconselho por prevenção, parecendo-me mais conveniente previnirmos a desordem que repara-la (REIS, 2006, p. 194).

A resposta de Francisco Requena a carta do governador Lobo D'Almada chega de Ega a Barcelos em 25 de junho de 1791 e, enfaticamente, declara a sua retirada dos domínios portugueses

tengo resuelto retirar-me de estos Dominios de S. Mag. De Fidelissima con la Partida de Espedicion de Limites del Rey mi Augusto Amo, a mi Governacion de Mainas y Territorios de la misma Magestad (REIS, 2006, p. 196).

As ações de abusos que foram apontadas pelos portugueses atribuindo-as ao negro da partida espanhola, causaram tamanha confusão que acirrou os desentendimentos diplomáticos entre os administradores coloniais dos domínios portugueses e espanhóis. Requena acusava um Oficial Português, responsável por

entregar os ofícios de Lobo D'Almada, de ter agido violentamente e haver intimidado os espanhóis, uma vez que estava acompanhado de 25 soldados.

A notícia da retirada da Partida Espanhola é respondida por Lobo D'Almada em 13 de julho de 1791 e este, com um certo desprezo ou até mesmo desdém, responde que “não vejo couza que obrigue a V.S.^a a hum tal excesso; porém V.S.^a pode nesse particular fazer o que quiser” (REIS, 2006, p. 197). Quanto as acusações de excessos cometidos por soldados portugueses, Lobo D'Almada coloca a acusação sob dúvidas porque Requena sequer teria lhe dito quais seriam as violências cometidas pelos soldados e que o Oficial Português era “summamente atento, e mui civil: devo suppor que tal violencia não houve se não imaginada” (REIS, 2006, p. 199).

As orientações dadas aos administradores coloniais portugueses sobre os procedimentos para a saída dos espanhóis dos domínios portugueses incluíam observações de Lobo D'Almada com relação aos escravos que os espanhóis compraram na Capitania do Rio Negro. Lobo D'Almada afirmava que

Taes Escravos nem forão comprados com conhecimento meu, nem no tempo que eu governo esta Commissão; o erro esteve em consentir venderem-se-lhes; mais visto que os comprarão, e que julgo serem muito poucos, não tem lugar embarçar-lhes a sahida com seus senhores (REIS, 2006, p. 201).

Além da questão diplomática da saída desses escravos comprados pelos espanhóis em territórios portugueses há de se lembrar que o acesso de compra e venda dessa mão de obra na Capitania do Rio Negro era de difícil comercialização desde seu valor até sua chegada à região. A política pombalina era enfática ao afirmar que o objetivo da inserção da mão de obra escrava negra na região era para o desenvolvimento econômico da Capitania através da agricultura, ou seja, era para vender aos próprios moradores da região, por isso a coerência da afirmativa de Lobo D'Almada, de que era um erro a venda desses escravos aos espanhóis.

O Comissário Espanhol Francisco Requena não estava blefando, de fato executou sua saída da Vila de Ega no mês de julho de 1791 levando consigo a Comitiva Espanhola e “seis Mulheres e onze filhos seus” sob a supervisão de um Capitão Português (REIS, 2006, p. 202). Para completar tamanho desentendimento, mesmo após a saída dos espanhóis, Lobo D'Almada dirigiu-se a Vila de Ega e foi informado de que os espanhóis saíram sem nunca pagar os “alugueis aos Donos das Casas em que morarão” e “arrancarão, elevarão as portas, janelas, e fechaduras da Casas todas que elles têm levantado em Ega, e athé tirarão a palha das coberturas dos telheiros q têm para regoardo das Canoas” (REIS, 2006, p. 203-204).

Eis então o findar da presença da Partida Espanhola na Expedição de Demarcação de Limites na Capitania do Rio Negro, motivada pelo acirramento de conflito entre os domínios portugueses e espanhóis. Este acirramento foi, sem dúvida, iniciado pela ação do negro, ex-escravo português. Anos depois soube-se da presença de Fernando Rojas pela região

Dois anos depois [1783], na Vila de Olivença, na mesma região, temiam-se as ações do “preto hespanhol Fernando Rojas” e seus contatos com os quilombos locais, visto ser ele “morador da parte superior do rio Juá, donde habitou fugitivo alguns anos (...) e por essa causa tem muita ascendencia o dito preto entre elles” (GOMES, 1997, p. 138).

Juntamente com as acusações apontadas por Lobo D’Almada, ele também havia apontado uma solução: retirar o negro “Capitão Rognas” da Feitoria, mas a decisão mais radical adotada por Requena foi a retirada completa da Comitiva Espanhola, o que talvez seja um indício da importância que o Capitão negro tinha para os espanhóis. Podemos supor que tenha ocorrido assim por conta dos espanhóis valorizarem seu conhecimento territorial e das populações do Grão-Pará. Estrategicamente, Fernando Rojas tinha esses atributos reconhecidos. Foi, portanto, sua forma de inserção como agente de transculturação nas relações de fronteira que garantiram uma mudança nas suas expectativas na Amazônia Colonial.

Pratt (1999) utiliza o termo “transculturação” como uma consequência da zona de contato na qual “grupos subordinados ou marginais selecionam ou inventam a partir de materiais a eles transmitidos por uma cultura dominante ou metropolitana” (p. 30). Se esses grupos subordinados não podem controlar o que se origina da cultura dominante, estes irão definir em diversos níveis o que e como utilizar na sua própria cultura, como é o caso das ferramentas encontradas tanto nessas relações desses sujeitos quanto nas organizações dos mocambos.

Outra forma de resistência, juntamente com a fuga, eram os mocambos. Estavam espalhados por toda a Amazônia, como em “áreas e vilas dispersas mais ao centro e oeste da Amazônia ao longo dos rios Tapajós, Negro, Solimões, Xingu e Madeira (Barcelos, Ega, Faro, Cintra, Boim), etc.” (GOMES, 2005, p. 59). Falar em mocambos é remeter a fugas, e isso não faltou na Capitania do Rio Negro. Os registros a que tivemos acesso nos mostram que

[...] Na Vila de Borba, no ano seguinte [1772] denúncias davam conta da fuga de 19 escravos. [...] na vila de Ega dois ‘mulatos escravos refugiados’ apareceram em 1783 e outros seis pretos que ‘andavam vagando nos matos vizinhos’ foram presos em 1790. [...]

Ao driblar o ‘perigo dos atoleiros’ capitães-do-mato tentavam capturar ‘cafuzos’ fugitivos na Vigia, em 1800 (GOMES, 1997, p. 61).

Uma relação importante, se pensarmos no aspecto da adaptação, era entre negros e índios, já que os índios conheciam tão bem aquelas matas e uma aliança com eles para o estabelecimento de mocambos na região era uma estratégia valiosa para negros escravizados. Essa relação é reforçada por Gomes (1997) propondo a ideia de que

negros fugidos provavelmente contaram com grupos indígenas para estabelecer rotas de fugas e contatos comerciais. Dominar a floresta era a primeira lição para conquistar a liberdade. A vida nela poderia ser tão dura como aquela conhecida sob a escravidão. Índios e fugitivos negros nas fronteiras amazônicas podem ter compartilhado experiências históricas (p. 87).

Uma outra característica importante dessa relação é reforçada e transcrita na tese de Gomes (1997), com relação à produção de alimentos. A farinha de mandioca na Amazônia era uma das principais fontes de alimentação na região, logo, nos mocambos não seria diferente e aprender a cultivar a mandioca e produzir a farinha era uma questão de sobrevivência em meio a mata. Diante disso,

Sabia-se, de fato, que nos mocambos conseguia-se farinha. Destruir mocambos – para além de se capturar índios, pretos e soldados desertores – era também a possibilidade de apreender farinha. Em Barcelos, em 1759, o Capitão Joaquim de Melo informou: “descobri aqui hum mocambo com que achei uma rossa que mandei desfazer que me deo trezentos e seis alqueires de farinha que vierão na melhor ocasião” (p. 111).

Esses espaços e organizações nos deixam pistas de como a resistência aos regramentos coloniais estavam envoltos de influências na forma de manutenção dos espaços de resistência, no caso, os mocambos. A exemplo do caso de “Barcelos, em 1761, diligências contra pelo menos dois mocambos conseguiram capturar mais de trinta índios. Descobriu-se que índios tinham roças e ferramentas nos mocambos” (GOMES, 2005, p. 60). Essas ferramentas ganharam um novo sentido simbólico, já que o acesso a elas foi dado pelo colonizador, fosse ele fruto de comercialização com os holandeses ou pelos próprios portugueses como forma de aprimorar o cultivo. O sentido que essa ferramenta adquire a partir do movimento de fuga dos descimentos portugueses é que ela não era mais uma simples ferramenta para produção e cultivo para a lógica colonialista, era utilizada no processo de resistência a essa lógica.

Apoiados em Weber, Poutgnat e Streiff-Fenart (2011) pontuam questões que nos parecem elementares para reforçarmos o entendimento e interpretação das relações na Amazônia colonial, principalmente as construídas pelos grupos étnicos,

[...] não é na posse de traços, quaisquer que sejam, que é conveniente procurar a fonte da etnicidade, mas na atividade de produção, de manutenção e de aprofundamento de diferenças cujo peso objetivo não pode ser avaliado independentemente da significação que lhes atribuem os indivíduos no decorrer de suas relações sociais [...] o grupo étnico para Weber é claramente uma construção social (p. 39-40).

A manutenção das fronteiras, entendidas aqui pela incorporação do processo de transculturação, não se dá na posse de determinadas características e manutenção delas, mas nas mudanças que são feitas ao longo do tempo sobre as formas de existir e até na utilização de ferramentas, por exemplo. É o significado dado nas ações e relações desses grupos, que nos interessam para entender esses sujeitos como ativamente resistentes e adaptativos nessa sociedade colonial. Ou seja, a manutenção dessas fronteiras se dava pela incorporação de novos elementos e, para o aprofundamento das diferenças entre esses grupos, alteravam-se os sentidos dados a esses elementos.

Essa articulação também seu deu no processo de transformar o conflito numa forma de barganha e negociação. Caracterizamos esse processo como relativo a resistência aos regramentos estabelecidos. Os registros nos dão pistas sobre o estabelecimento de quebra dos regramentos, “[...]ao lado da sempre presente violência, havia um espaço social que se tecia tanto de barganhas quanto de conflitos” (REIS; SILVA, 1989, p. 7). Por algum motivo, “Na Vila de Serpa, em 1785, um sargento-mor era acusado de dar proteção a índios fugidos e mesmo existir um mocambo no interior do seu sítio”, não se sabe em qual medida tal proteção oferecida a esses índios e ao mocambo era benéfica ao Sargento-mor acusado, mas, de qualquer forma, é notável que algum tipo de benefício e barganha havia (GOMES, 1997, p. 104).

Mesmo que temessem as comunicações entre índios e negros, os agentes coloniais utilizavam os conhecimentos de negros e índios de forma favorável aos seus interesses, pois

tentavam se valer do conhecimento de negros e índios para adentrar territórios na fronteira. Ainda em Olivença, em 1784, portugueses preocupados com o controle dos índios e a movimentação dos espanhóis, esperavam contar com a ajuda de ‘dois pardos e mulatos’ que não só conheciam bem a região como sabiam ‘várias línguas do gentio’. Dois anos

antes, foi usado um ‘preto’ como guia no reconhecimento e comunicação de povoações e territórios limítrofes com a colônia holandesa do Suriname (GOMES, 2005, p. 139).

Ou seja, “Os escravos não foram vítimas nem heróis o tempo todo”, as barganhas e alianças podiam fazer do “escravo aparentemente acomodado e até submisso de um dia podia tornar-se o rebelde do dia seguinte” ou um aliado, “a depender da oportunidade e das circunstâncias” (REIS; SILVA, 1989, p. 7). Nessa mesma lógica de aliança, “[...] em não raras ocasiões, as tropas que entravam nas matas para capturar fugitivos negros e destruir mocambos eram formadas por índios e/ou por eles guiadas” (GOMES, 1997, p. 102).

Voltando a relação da fronteira enquanto espaço geográfico, essa possibilitou resistências através de fugas, de ambos os lados dos espaços colonizados. Em 10 de janeiro de 1792 o governador do Rio Negro, Lobo D’Almada, escreveu ao Secretário da Marinha e Ultramar, Martinho de Melo e Castro, sobre a deserção de dois soldados portugueses para a fronteira espanhola e a fuga de um escravo e cinco índios dos domínios espanhóis para a Capitania do Rio Negro⁹.

Após a constatação dessas fugas, Lobo D’Almada negou esforços para procurar e enviar de volta esses fugitivos reclamados pelos espanhóis, alegando a Melo e Castro que o mesmo teria feito o Comissário espanhol com desertores portugueses. O escravo fugido dos espanhóis, Joaquim Ferreira, era um cozinheiro e nada se sabe sobre as motivações para essas fugas (tanto a de Joaquim quanto a dos índios dos domínios espanhóis), mas a existência da fronteira nos aparece aqui como um espaço de possibilidade de resistência em ambos domínios, tanto espanhol como o português. Joaquim esteve na Capitania do Rio Negro juntamente com a tropa de limites espanhol e viu o espaço como um momento de possibilidade de fuga. E assim deve ter permanecido, como um fugitivo, já que Lobo D’Almada não demonstrou disponibilidade para a procura desses nos domínios portugueses. Lembremos ainda que,

[...] poucos escravos, em termos relativos, fugiram. Os que o fizeram, contudo, impuseram grandes prejuízos a seus senhores e afrontaram um sistema poderoso, includente, total. Sua importância, como a de revoltas e quilombos, não deve ser medida em termos puramente quantitativos. A fuga, como a insurgência, não pode ser banalizada: é um ato extremo e sua simples possibilidade marca os limites da dominação, mesmo para o mais acomodado dos escravos e o mais terrível dos senhores, garantindo-lhes espaço para a negociação no conflito (REIS, SILVA, 1989, p. 63).

⁹ AHU_ACL_CU_020, Cx. 16, D. 620

No caso das fronteiras, o que vemos é a apropriação e reconstrução de espaços, ferramentas e cotidiano como estratégias de sobrevivência e adaptação nos regramentos que vieram de cima para baixo, a partir da relação de colonização estabelecida tanto para indígenas quanto pelos negros escravizados. Exemplos disso pode ser observado em dois registros de Gomes (1997): o primeiro foi quando, “Em 1781, um ‘preto hespanhol’ fora encontrado vagando pela região de Tabatinga, que fazia fronteira com as áreas sob o domínio da Coroa da Espanha” (p. 138) e, novamente, “Em 1787, o Governador João Pereira Caldas era alertado sobre as comunicações entre ‘mulatos portugueses’ e o ‘gentio’ próximo às divisas com os domínios espanhóis. Estavam tais mulatos ‘falando as diferentes línguas dos ditos gentios e com eles comerciando livremente’” (p. 113).

Isso demonstra que os colonizadores, tanto portugueses quanto espanhóis, não conseguiam deter um controle de contingente e nem de suas fronteiras coloniais e que, volta e meia, os sujeitos históricos envolvidos nesse contexto, independente da sua composição estratigráfica, conseguiam ressignificar, transformar ou selecionar o que provinha de uma outra relação social e cultural.

A empreitada de atravessar a Amazônia portuguesa para adentrar outros domínios não parece ter sido uma aventura restrita a João da Silva e Fernando Rojas. Em 1789, noticiava-se “escravos do governo do Pará arrojando se a empresa com efeito extraordinário e também novo de fugirem para os domínios espanhóis da Províncias de Mojas, navegando tantos centos de léguas pelos Rios das Amazonas” (GOMES, 1997, p. 138). O que poderia ser um aspecto motivador e encorajador dessas empreitadas, como supõe Gomes (1997), era

Ver do outro lado da fronteira, a alguns poucos quilômetros de distância, mulatos e pardos comandando tropas ou como colonos livres podia significar uma motivação a mais para cativos brasileiros que procuravam escapar da escravidão. Outrossim, poderiam buscar, para além das solidariedades raciais, a proteção nas próprias leis de determinadas coloniais (p. 144).

Alexandre Rodrigues Ferreira (2006 [1783], p.40) fala sobre uma rebelião indígena que ocorreu em 1781 na Capitania do Rio Negro, na qual mataram soldados e o preto do comandante que ali se achava fazendo salga de peixe (geograficamente, seria a região que hoje localiza-se o município de Caracarái - Roraima). O que depreendemos desse acontecimento é que era um escravo morador da Capitania e que este tinha uma certa autonomia, ou melhor, uma relação de confiança do seu dono, o comandante, já que o escravo estava sem a vigilância do seu proprietário,

tendo saído do Forte São Joaquim para fazer a salga de peixe. Nesse acontecimento, escravo e soldados eram alvos de uma vingança pelos maus tratos sofridos pela população indígena.

O homicídio, a tentativa de homicídio e a agressão física parecem ter sido recorrentes na Capitania do Rio Negro. Só ao Ouvidor Ribeiro de Sampaio houve uma tentativa de homicídio em Borba por um escravo seu em 1784 que “teve o arrojo hum mulato do Ouvidor Geral desta Capitania, pretendendo tirar a vida do seu senhor” (GOMES, 1997, p. 66) e, anos antes, 1777 em Barcelos, um caso de insulto e agressão física com pauladas pelo vigário da vila Jerônimo Ferreira Barreto e capitão Filipe da Costa Teixeira (primo do vigário), de “caso pensado e rixa velha” por conta de um “cafuz ou mulato da família” do Vigário Geral que andava fazendo curas pela Vila de Barcelos e que o Ouvidor interveio para que cessassem as ditas curas (FERREIRA, 2006 [1983], p. 314).

Outra forma de enfrentamento ao sistema escravocrata colonial e a ordem estabelecida esteve relacionada aos roubos, exemplos disso são relatados por Gomes (1997), “Na Vila de Silves, em Barcelos, escravos assaltaram a igreja, roubando objetos” (p. 66) e em “Ega, o escravo Félix era acusado de furtos de ‘quantia de prata e frascos de aguardente de cana’ da casa do soldado Francisco da Silva” (p. 109). Pode-se dizer que tais ações caracterizavam uma propriedade (escravo) subtraindo outras propriedades (objetos, prata, frascos, aguardente).

Como vimos, João da Silva havia sido reclamado enquanto propriedade de um falecido morador do Pará, tendo João fugido quando seu dono foi assassinado por índios. Na devassa aberta para investigar a propriedade de João da Silva¹⁰ enquanto escravo reclamada por um herdeiro, o Comissário espanhol Francisco Requena se dispõe aos portugueses a pagar pela liberdade do João da Silva, não sendo aceito pelos portugueses, afinal, não era simplesmente uma questão burocrática e de propriedade reclamada. Havia um interesse dos administradores coloniais em recapturar esses homens por serem grandes conhecedores e detentores de muitas informações dos domínios portugueses e dos povos indígenas que ali viviam. Era estratégico tanto para os espanhóis a ponto de se importarem em pagar pela liberdade desse negro escravo, quanto para os portugueses em recapturar um escravo fugido e findar uma aliança entre um fugitivo e espanhóis.

O Capitão General João Pereira Caldas chegou ao ponto de elaborar um plano para convencer tanto Fernando quanto João a desertarem do lado espanhol e irem para os domínios portugueses, instruindo ao comandante e diretor da Vila de

¹⁰ AHU_ACL_CU_020, Cx. 8\Doc. 329 (1).

Oliveira que, ao abordá-los não os deixasse perceber que seriam presos e, caso desconfiassem, dissesse que serviriam aos serviços da Coroa Portuguesa e que eles guardassem isso em absoluto segredo¹¹.

O último registro que esse documento do Arquivo Histórico Ultramarino nos mostra é que em 1784, ano da devassa, João teria fugido da região sem, teoricamente, dar notícias a espanhóis e a portugueses, depois de ter arrumado uma briga, supostamente embriagado, e tentado uma agressão física a um português e, por ordem do próprio Requena, foi preso no tronco tendo cometido a fuga depois disso. A verdade é que, sendo mais criteriosas com o relato presente na fonte, veremos que havia uma possibilidade do Comissário Requena ter acobertado a fuga de João da Silva ao perceber que os portugueses não iriam reduzir-se a negociação da liberdade do seu Capitão de Conquista e tê-lo da sua tropa era algo que os espanhóis faziam questão de possuir. O trabalho de David Sweet (1987) mostra que continuou a trabalhar para os espanhóis após sua fuga até o ano de 1795, quando faleceu.

Quanto a Fernando Rojas, este continuou com os espanhóis durante todo o período que as tropas espanholas estiveram presentes na região da Capitania do Rio Negro até o momento da saída em 1791 e, pelo que nos parece, continuou sendo seduzido pelos portugueses para desertar durante esse período na região (BASTOS, 2013).

O que vemos aqui é que os espaços regradados (e o forjamento deles) aos negros na sociedade da Amazônia colonial nos dão pistas para identificar e construir essa relação e identitária do negro na Capitania do Rio Negro. Uma identidade que não esteve relacionada somente à omissão, submissão e passividade, uma vez que negros protagonizaram conflitos e alavancaram anseios dos outros sujeitos históricos que os cercavam e fizeram dessas situações, mecanismos de resistência. Tal percepção os coloca como sujeitos constantemente em movimento, tanto geograficamente quanto culturalmente a partir do ponto de vista da organização social, tendo a fronteira étnica mantida para exploração dos diferentes processos que parecem estar envolvidos na geração e manutenção de grupos étnicos marcados nessa pesquisa entre negros, índios e colonizadores.

¹¹ Transcrito em BASTOS, 2013: APEP, Códice 416, Documento 02. Ofício de João Pereira Caldas ao Comandante e Diretor de Olivença. Ega, 11/06/1784.

REFERÊNCIAS

BASTOS, Carlos Augusto de C. **No limiar dos impérios: projetos, circulações e experiências na fronteira entre a Capitania do Rio Negro e a Província de Maynas (c.1780-c.1820)**. 489p. Tese (Doutorado em História Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2013.

BEERMAN, Eric. Pintor y Cartógrafo em las Amazonas: Francisco Requena. In: **Anales del Museo de América**. Madri, vol. 2, 1994 (p.83-97).

BLUTEAU, Raphael. **Vocabulario Portuguez e Latino**, 10 vols. Coimbra: Colegio das Artes da Companhia de Jesus, 1712-1728.

CARDOSO, Ciro Flamarion. **Economia e sociedade em áreas periféricas: Guiana Francesa e Pará (1750-1817)**. Rio de Janeiro: Edição Graal, 1984.

FARAGE, Nádia. **As muralhas dos sertões: os povos indígenas no Rio Branco e a colonização**. Rio de Janeiro, Paz e Terra: ANPOCS, 1991.

FERREIRA, Alexandre Rodrigues. **Viagem ao Brasil de Alexandre Rodrigues Ferreira: a expedição philosophica pelas Capitánias do Pará, Rio Negro, Mato Grosso e Cuyabá**. Vol.3. São Paulo: Kapa Editorial, 2006 [1786].

FONSECA, André Augusto da. **Reformismo Ilustrado e Política Colonial: negociações e resistências na Capitania do Rio Negro (1751-1798)**. 2016. 318p. Tese (doutorado em História Social) – Instituto de Filosofia e Ciências Sociais da Universidade Federal do Rio de Janeiro. Rio de Janeiro, 2016.

GOMES, Flávio da Santos. **A hidra e os pântanos: quilombos e mocambos no Brasil (sécs. XVII-XIX)**. 1997. 773p. Tese (doutorado em História) – Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. São Paulo, 1997.

GOMES, Flávio Santos. **A hidra e os pântanos: mocambos, quilombos e comunidades de fugitivos no Brasil (séculos XVII-XIX)**. UNESP, São Paulo: 2005.

LARA, Silva H. **Fragmentos Setecentistas: escravidão, cultura e poder na América portuguesa**. São Paulo: Companhia das Letras, 2007.

MENDONÇA, Marcos Carneiro de. **A Amazônia na Era Pombalina: correspondência inédita do governador e capitão general do Estado do Grão-Pará e Maranhão, Francisco Xavier de Mendonça Furtado, 1751-1759**. Rio de Janeiro: IHGB, 3v. 1963.

PAIVA, Eduardo França. **Dar nome ao novo: uma história lexical da Ibero-América entre os séculos XVI e XVIII (as dinâmicas de mestiçagens e o mundo do trabalho)**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2015.

POUTIGNAT, P.; STREIFF-FENART, J. **Teorias de etnicidade**: seguido de grupos étnicos e suas fronteiras de Frederick Barth. Editora UNESP, São Paulo, 2011.

PRATT, Mary Louise. **Os olhos do Império**: relatos de viagem e transculturação. Bauru: EDUSC, 1999.

RAMINELLI, Ronald. Impedimentos da cor: mulatos no Brasil e em Portugal c. 1640-1750. In: **Varia História**, vol. 28, nº 48, Belo Horizonte: 2012 (p. 699-723).

REIS, A. C. F. **Lobo D'Almada - um estadista colonial**. 3a. ed. Manaus: Valer, 2006.

REIS, João J.; SILVA, Eduardo. **Negociação e conflito**: a resistência negra no Brasil escravista. Companhia das letras, São Paulo, 1989.

ROLLER, H. F. **Colonial Routes**: spatial mobility and community formation in the Portuguese Amazon. PhD Dissertation in History. Stanford University, 2010.

SAMPAIO, Patrícia M Melo. **Espelhos Partidos**: etnia, legislação e desigualdade na Colônia. Editora da Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2011.

SMITH, Robert C. Requena and the Japurá: some 18th-Century Watercolors of the Amazon and Other **Rivers**. **The Americas**, v. 3, n. 1, 1946.

ISBN 658606247-0



9 786586 062472 >