

COMUNICAÇÃO TERRITORIALIDADES & CULTURAS



VOLUME 1



UCSAL
UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DO SALVADOR

**COMUNICAÇÃO,
TERRITORIALIDADES
& CULTURAS**



VOLUME 1

CADERNOS COMTEC- VOLUME 1

Direção de projeto: Alfons Heinrich Altmicks
Comissão editorial: Prof. Dr. Marcello Chamusca
Profª. Drª. Márcia Carvalhal
Profª. Drª. Velda Torres
Prof. Msc. Alfons Altmicks
Prof. Msc. Eliezer Cruz

Coordenação editorial: Aldo Nonato Borges Júnior
Capa: Dandara Tainá Oliveira de Assis
Imagem de capa: Rodrigo Bertoldo
Ilustrações: Anayme Canton
Editoração e diagramação: Élder Santos Oliveira da Silva
Revisão: Lathara Veríssimo

Distribuído e comercializado por



AGBook do Brasil S/A
Rui Barbosa, 468/472 – Bela Vista
São Paulo/SP – 01.326-010

Impresso *on demand* por



Alphagraphics do Brasil S/A
Av. Brig. Faria Lima , 2941 – Jardim Paulistano
São Paulo/SP – 01.452-000

COMUNICAÇÃO, TERRITORIALIDADES & CULTURAS



VOLUME 1

Organizadores: Alfons Altmicks
Velda Torres



UCSAL
**UNIVERSIDADE
CATÓLICA
DO SALVADOR**

ESCOLA DE COMUNICAÇÃO E ARTES

© 2021 - Todos os direitos da obra são reservados aos autores.
Nenhuma parte desta publicação, incluindo a sua capa, pode ser reproduzida, armazenada ou transmitida por nenhum meio, seja eletrônico, químico, mecânico, ótico, de gravação ou por fotocópia, sem a autorização prévia e escrita dos autores.

1ª Ed. 2021 – Impresso no Brasil/ Alphagraphics do Brasil S/A

ISBN – 978-65-87378-13-8

Depósito legal na Biblioteca Nacional, conforme Decreto n. 1.825, de 20 de dezembro de 1907.

Ficha Catalográfica. UCSal. Sistema de Bibliotecas

C741 Comunicação, territorialidades & culturas – volume 1/ Alfons
Heinrich Altmicks, Velda Gama Alves Torres (organizadores)
. – Salvador: Universidade Católica do Salvador, 2021.
206 p. (Cadernos COMTEC, 1).

ISBN 978-65-87378-13-8

1. Comunicação 2. Territorialidades 3. Cultura 4. Educação
I. Heinrich, Altmicks Alfons. II. Torres, Velda Gama Alves.
III. Título.

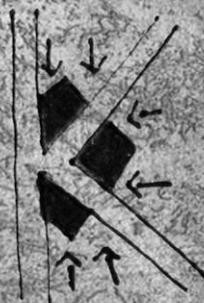
CDU 316.77

Índice para catálogo sistemático:

1. Brasil : Sociedades indígenas : Antropologia cultural 306.08981
2. Brasil : Cultura indígena : Educação 371.33523
3. Racismo : Brasil 305.80981
4. Negros : Condições Sociais : Brasil 305.8981
5. Negros : Educação : Brasil 370.96081

*“Não conhecer despedidia
Viagem ou remorço
Código, símbolo ou faca.
Nunca alterar a rota do fogo.
Ser seiva, veneno. Ou fruto”.*

*- Júlia de Carvalho Hansen,
Seiva, veneno ou frurto, 1957*



Grafismo Kaimbé –
Mulheres solteiras -
Rosto. Ilustração
Anayme Canton

SUMÁRIO

Apresentação, 9

REPRESENTATIVIDADE E PROPORCIONALIDADE
PRETA EM SALVADOR
Dandara Tainá Oliveira de Assis, 13

AFROAFETOS E COMUNICAÇÃO DIGITAL: COMO PRODUTORAS DE
CONTEÚDOS DIGITAIS AJUDAM NO DESENVOLVIMENTO DE AUTO
ESTIMA DE MULHERES E MENINAS NEGRAS
Lathara Veríssimo, 29

A EDUCAÇÃO FRENTE ÀS BARREIRAS SOCIAIS VIVENCIADAS
POR JOVENS NEGROS DE BAIXA RENDA
Emanuel Bizerra, Taylis Fabel e Velda Torres, 49

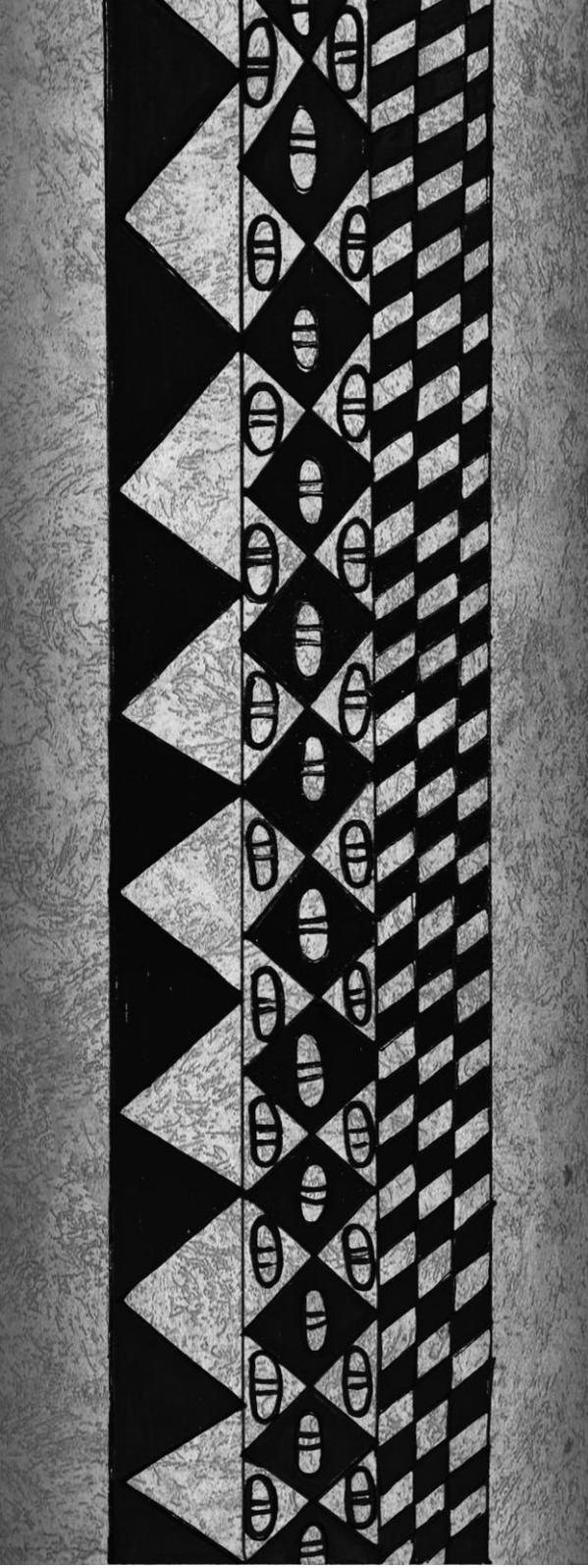
A IMPORTÂNCIA DAS ERVAS MEDICINAIS PARA O POVO KAIMBÉ
Magna Kaimbé. Moane Kaimbé e Valquíria dos Anjos, 67

MULHERES INDÍGENAS NA LIDERANÇA!
UMA REFLEXÃO SOBRE MULHERES INDÍGENAS NAS LUTAS
POLÍTICAS: UM DEPOIMENTO FEMININO
Vanuza Kaimbé, 97

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KAIMBÉ: OLHARES SOBRE O
PROJETO POLÍTICO PEDAGÓGICO INDÍGENA DO COLÉGIO ESTADUAL
INDÍGENA DOM JACKSON BERENGUER PRADO
Anayme Aparecida Canton, 141

PANKARARU EM REAL PARQUE:
OCUPAÇÃO, MILITÂNCIA E RESISTÊNCIA ÉTNICA
Alfons Heinrich Altmicks e Aldo Nonato Borges Júnior, 155

AUTORES, 175



Grafismo Kassena -
Tibèlèlè, Burkina
Faso. Ilustração
Anayme Canton

Apresentação

Em 2017, os Cursos de Comunicação Social da Universidade Católica do Salvador foram reformulados, após a retomada da habilitação em Relações Públicas, que não oferecia turmas há sete anos. A partir desse momento, percebemos que um ousado projeto acadêmico estava em andamento, sobretudo, após a incorporação, três anos depois, da nova habilitação em Jornalismo. Esse projeto se completou, finalmente, em 2021, com a junção dos Cursos de Comunicação aos Cursos de Música, tradicionalíssimos na instituição, constituindo a Escola de Comunicação e Artes (ECA/UCSAL).

A ECA/UCSAL propõe uma estrutura pedagógica, que prima pelo protagonismo estudantil, apostando no entrelaçamento entre as dimensões do Ensino, da Extensão e da Pesquisa, especialmente, na proposição dos grupos de pesquisa, nos quais os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a prática da investigação, na iniciação científica. Nesse escopo, são ofertados três grupos de pesquisa, com oito linhas diferentes, que dão conta das especificidades da pesquisa no campo da Comunicação Social.

O presente volume traduz os esforços de produção do Grupo de Pesquisa em Comunicação Territorialidades e Culturas (COMTEC), presidido pela Profa. Dra. Velda Torres e pelo Prof. Msc Alfons Altmicks. Atualmente, o COMTEC conta com três pesquisadores e nove estudantes em iniciação científica, sendo subdividido em três linhas, a saber: Linha 1 Mídias Sociais, Mobilidade e Consumo; Linha 2, Etnocomunicação: Identidade, Pertencimento, Territorialidade na Comunicação; e Linha 3, Comunicação, Cultura, Consumo e Cidadania.

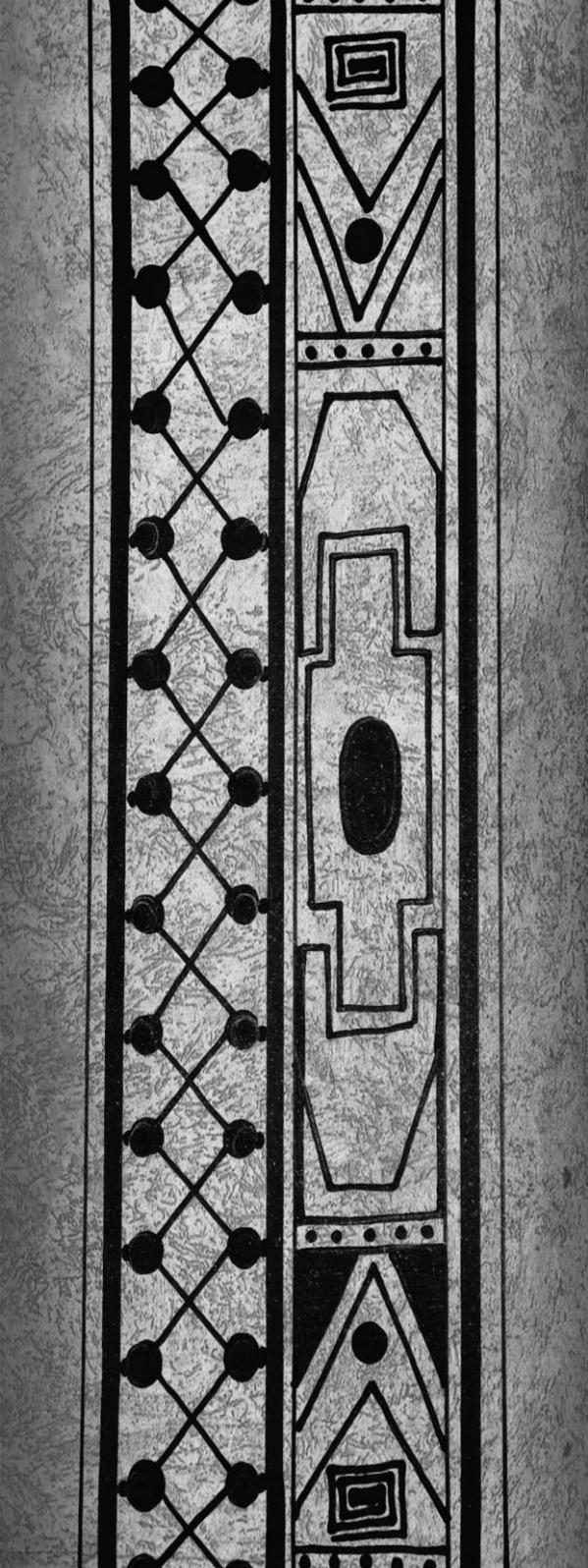
As investigações do COMTEC repercutem ações que envolvem pesquisa, extensão e ensino sobre Comunicação, Educação, Territorialidades e Culturas, em uma perspectiva transdisciplinar sobre o Consumo e identidade, estabelecendo diálogos com distintas áreas do conhecimento, a exemplo da Comunicação, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação, entre outras. As produções dos integrantes do grupo são socializadas na forma de artigos e ensaios, apresentados em eventos, publicados em periódicos qualificados e capítulos de livros, produzidos em parceria com outros pesquisadores.

Neste primeiro volume, foram disponibilizados sete ensaios, desenvolvidos entre os anos de 2019 e 2021, circunscritos às articulações entre a

Comunicação Social, a Educação, as Territorialidades e as Culturas e suas configurações nos distintos espaços sociais e implicações no universo do consumo e da assunção de identidades étnicas. A ênfase nas questões sociais e nos seus aspectos étnicos foi proposital, constituindo o eixo articulador de todas as pesquisas apresentadas.

Boa leitura!

*ALFONS ALTMICKS e VELDA TORRES
SALVADOR, SETEMBRO DE 2021*



Grafismo Kassena -
Tibèlè, Burkina
Faso. Ilustração
Anayme Canton

REPRESENTATIVIDADE E PROPORCIONALIDADE PRETA EM SALVADOR

Dandara Tainá Oliveira de Assis

Introdução

Num país como o Brasil, que possui forte herança escravocrata, pessoas pretas vivenciam o racismo, a partir de um lugar em que as mesmas são o objeto dessa opressão, invisibilização e marginalização. Diante desse fato, entendemos que boa parte dos estudos de Comunicação cristaliza-se em perspectivas eurocêntricas. Essa postura não é capaz de abarcar toda a complexidade dos fenômenos comunicacionais e estruturais brasileiros.

O racismo, no Brasil, bem como a falta e a falsa sensação de representatividade do povo preto em determinados espaços, não recebe a atenção que merece. Essa narrativa pouco é contada, desde perspectivas pretas, de fato. Assim, este ensaio possui o intuito de provocar o debate e a reflexão sobre as diversas formas de exclusão do povo preto, a partir de um recorte mercadológico.

Entende-se o racismo como uma ideologia que atribui as características intelectuais, culturais e de personalidade do ser humano ao seu biótipo, à sua origem, à sua cor, aos seus traços faciais e às suas texturas de cabelo. Por esses critérios, muitas pessoas acreditam na supremacia de uma raça, que considera superior, sobre as demais, tidas como inferiores.

Já a discriminação racial, conforme previsto no artigo 1º da Convenção Interamericana Contra o Racismo, é

[...] qualquer distinção, exclusão, restrição ou preferência, em qualquer área da vida pública ou privada, cujo propósito ou efeito seja anular ou restringir o reconhecimento, gozo ou exercício, em condições de igualdade, de um ou mais direitos humanos e liberdades fundamentais consagrados nos instrumentos internacionais aplicáveis aos Estados Partes (OEA, 2021, não paginado).

No Brasil, em 13 de maio de 1888, a Princesa Isabel assinou a Lei Áurea, contudo, após a comemoração que teria durado cerca de 03 dias, os ex-donos de escravos reuniram todos os negros e os mandaram embora, sem-terra, sem comida, sem dinheiro, sem sapatos, vestidos em farrapos de algodão grosso. Iniciou-se a saga do negro brasileiro, que se reflete em dias atuais, já que o maior contingente de pessoas em condições precárias de vida tem a pele negra. Assim, aqueles que também foram responsáveis pela construção do País - pretos e indígenas - ficaram à mercê da sua própria sorte, como diz o ditado popular, “sem eira e nem beira”.

Além do abandono e de toda a sequência de abusos, no Brasil, passou-se adotar uma política de embranqueamento, que tinha, dentre seus defensores, no início século XX, João Baptista de Lacerda, que pregava a ideia de que deveria ser acolhido o maior número possível de imigrantes europeus brancos, para gerar brasileiros brancos, bem como postulava o cruzamento entre brancos e negros, para terem filhos mais claros, diminuindo os

traços negroides e aumentando população branca (SCHWARCZ, 2011).

Essa tese repercutiu negativamente também na população negra que, abandonando as suas origens, a sua História e a sua cultura, passou a acreditar que, para serem bons, dignos e puros, precisavam ser brancos, ou pelo menos ter o que conhecemos como “alma de branco”, de forma a serem veladamente acolhidos na sociedade. E, assim, parte dos negros também se tornou racista.

Do início do século XVI até o fim do século XIX, a escravização fez parte do dia a dia nas relações sociais e de trabalho, presente em todas as situações cotidianas. Naquela época, não havia nenhuma ferramenta que impedisse o crime de racismo, nenhuma Lei, nenhum direito previsto ao povo preto, muito menos o que conhecemos por empatia. Pelo contrário, havia institutos jurídicos que legitimavam o racismo e garantiam direitos a quem o praticasse. Hoje, séculos depois, o Brasil ainda é extremamente desigual, racista e jamais assumiu ser um País que não reconhece o que sempre foi explícito.

Racismo e o mito da democracia racial no Brasil

Especificamente aqui em Salvador, a população negra é a que, em sua maioria, encontra-se em situação de marginalidade, é a que mais morre, e a que menos consegue concluir o ensino médio. Mesmo perante a desigualdade, que põe pessoas pretas entre as mais pobres do país, um dado não poderia passar batido, num estudo para o Correio, feito Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Na universidade pública, a presença de

estudantes que se declaram pretos e pardos é alta. São 50,3% de pretos e pardos nas instituições de ensino, 48,2% de brancos e 1,5% de indígenas e pessoas que se declaram enquanto amarelos.

O número apresentou um crescimento se comparado com o mesmo índice referente a 2017. Naquele ano, pretos e pardos eram 49%. Apesar do avanço, os negros ainda são minoria entre os que concluem o ensino médio (61,8% dos pretos e pardos, contra 76,8% do total de brancos). A presença e continuidade na vida acadêmica acaba, então, se tornando um desafio. (AMORIM, 2019, não paginado)

Ou seja, para além de uma radical mudança nas grades curriculares, nos mecanismos de contratação, nos reparos históricos, também é necessário que conheçamos a nossa História.

Assim como o racismo se dá de maneiras diferentes para cada grupo étnico e/ou indivíduo, também existem diferenças no cometimento dessa prática criminosa. Entendê-las é imprescindível para a percepção de que o problema é bem maior.

É necessário o acesso ao começo da nossa História, para o melhor entendimento sobre cada detalhe que arquiteta o nosso regime democrático. A democracia racial, em tese, diz respeito a um modelo estrutural social ideal, no qual todos os cidadãos, independentemente de sua raça, etnia ou classe social, possuem os mesmos direitos, são subjugados e tratados igualmente pelo Estado e pela Lei. Desse modo, a democracia, baseada no ideal grego, assume dois modos de interpretação: uma meta a ser

alcançada; um mito que mascara as contradições e injustiças presentes na sociedade.

Não é uma missão difícil encontrar na literatura, nas charges, em filmes, em piadas, algo que faça referência à História e à formação/constituição do povo brasileiro: um povo “cordial”, “hospitaleiro”, que vive no “País do Carnaval e do futebol”, País “multirracial”, fruto da miscigenação, portanto, País em se vive uma perfeita “democracia racial”.

Esse conceito, criado e alimentado no imaginário popular, construiu, de forma distorcida, uma imagem de convivência harmônica entre os diferentes grupos que compõem a sua sociedade. A democracia racial, analisada sob uma perspectiva histórica e dialética, foi fortemente criticada, a ponto de se concluir que não passava de um mito – “o mito da democracia racial”, que serviu apenas como um instrumento de camuflagem da História desigual do Brasil. Assim, ao se negar a democracia racial, estabelecendo-a apenas como um mito, permite-se a afirmação da existência do racismo e dos conflitos raciais. São ainda necessárias políticas de reparação histórica, que busquem aproximar as questões raciais do objetivo de uma justiça social e de uma verdadeira democracia racial.

Ainda sobre democracia, Moreira (2021) afirma que o racismo é um sistema de dominação. O autor chama a atenção para o fato de que a miscigenação do povo brasileiro não esteve presente nas camadas de poder do Estado. Pelo contrário, as decisões políticas permanecem sob o controle de uma elite econômica e racial branca. A partir dessa reflexão, entende-se que as leis precisam considerar as desigualdades raciais existentes na estrutura

social para que possam, efetivamente, garantir a proporcionalidade e a democracia.

A História do Brasil, em momento algum, reconheceu a importância dos negros para a estruturação do país, e nem o sofrimento que esse mesmo povo engoliu a seco ao longo dos anos. O processo de abolição da escravatura não garantiu uma vida paritária entre as raças, e é importante que essa informação seja externada, sempre que possível, porque esses reflexos são latentes, a ponto de ainda não existir nem uma estratégia que modifique o cenário que, apesar de antigo, não deixa de ser atual. O racismo põe pessoas negras à frente nas estatísticas de desemprego, de homicídios, da falta de acesso à Saúde, à Cultura e à Educação. Democracia racial é para quem?

O mito da democracia racial, que ronda o Brasil desde 1930, parte do princípio de que aqui não há discriminação de nenhum ser humano em detrimento da sua cor. Logo, também não existem barreiras para a ascensão e para o convívio social com pessoas negras. Essa teoria - que desconsidera todos os efeitos nocivos da escravidão à população negra - ganhou força na década de 1960 e, até hoje, é utilizada para deslegitimar as discussões sobre questões raciais e também para afirmar uma suposta igualdade de oportunidades entre todos.

Moreira e Pires (2019) explicam como é impossível falar sobre democracia racial, em um país em que o preconceito, a estigmatização e a segregação por conta da cor da pele ainda são extremamente potentes - desde o tratamento dado pelos sistemas públicos, seja de Educação, Segurança ou Saúde, até o racismo, aberto ou velado, dentro das corporações privadas.

Racismo: diferenças e percepções

Collins (2016) entende que a experiência pessoal é importante, mas o foco do debate antirracista deve ser a compreensão das condições sociais que constituem os grupos a que as pessoas pertencem, além das suas experiências compartilhadas socialmente. Ou seja, o fato de uma pessoa ser negra não significa que ela terá capacidade para identificar as consequências do racismo estrutural, inclusive, a depender do contexto dessa pessoa, ela pode afirmar nunca ter sofrido racismo¹. No entanto, o fato dessa pessoa afirmar que nunca sofreu racismo não significa que ele não exista. Fanon (2008, p. 16) afirma que:

[...] muitos pretos não se reconhecerão na linha que se seguem. Muitos brancos, igualmente. Mas o fato de que eu me sinta estranho ao mundo do esquizofrênico, ou do impotente sexual, nada muda a realidade dele.

Fanon (2008) entende que, por serem múltiplas, as pessoas sentem o racismo de maneiras diferentes, mas isso não muda a realidade do coletivo. A questão é que ainda não há o pleno entendimento - ou não há disposição para fazê-lo - sobre, especificamente, o problema estrutural. Isso abre margem para que alguns transformem exceções em regras. Ainda seguindo a linha de raciocínio de Collins (2016), agir assim é esquecer completamente o próprio lugar social.

¹ Grupos que estão deleitados no privilégio adoram usar essas pessoas como exemplos simplórios.

Logo, é perceptível que seria um equívoco dizer que essa teoria perde validade pela existência de indivíduos reacionários pertencentes a grupos oprimidos. Collins (2016) não nega a perspectiva individual, mas dá ênfase ao lugar social que esses indivíduos ocupam, a partir da matriz de dominação. Assim, por mais que pessoas pretas possam ser reacionárias, por exemplo, jamais deixaram de fazer parte da camada marginalizada, elas não foram isentadas de sofrer discriminação pela cor da pele em que habitam. Esse mesmo exemplo pode ser aplicado a outros grupos que também foram subalternizados².

Não resta dúvidas de que os discursos efetivados por pessoas reacionárias, que fazem parte de grupos “minoritários”, são extremamente nocivos e prejudicam os demais, que estão na linha de frente no combate às opressões. Por isso, é importante dirimir esses discursos, tomando o cuidado de não achar que um único indivíduo pode responder por todo o grupo. Talvez o mais complexo seja o fato de que os brasileiros não estão ainda preparados para discussões envolvendo pautas raciais.

Algumas posturas dão a entender que o Brasil ainda está engatinhando, quando o assunto é diversidade – e não compreende que pessoas pretas não são blocos alegóricos que vieram da África. Essas pessoas vieram, ou melhor, foram arrebatadas de diversas nações africanas, com distintas visões de mundo. A partir daí, no Brasil, a escravidão e o racismo criaram marcas profundas no

² Por outro lado, entende-se que, por mais que indivíduos dos grupos privilegiados lutem contra as opressões e se posicionem, em momentos críticos, essas pessoas não deixam de usufruir dos seus privilégios, enquanto pertencentes aos seus grupos.

imaginário dessas pessoas, provocando formas de pensar e de sentir ainda mais heterogêneas. Algumas dessas pessoas negam que o racismo exista; outras vão dizer que se descobriram negras recentemente, e por aí vai... é preciso frisar que pessoas negras são diversas, e ponto final. O problema é saber se um país ainda imaturo nas discussões socioétnicas terá condições de discutir o direito à diferença para o povo negro.

Quando um descendente de italiano furta um objeto, ninguém, sob nenhuma hipótese, culpa a comunidade Italiana. Quando um alemão comete um crime, quem cobra posicionamento da Alemanha? Pois bem, os afrodescendentes não são um bloco de Carnaval, não são gado na boiada, para serem medidos em arroba³. O Brasil talvez não esteja aberto a entender a individualidade do negro, porque ainda não os coloca enquanto seres humanos; essa humanidade, geralmente, só é conferida a pessoas brancas.

Discutir o racismo também é debater os efeitos que ele causa em pessoas pretas – e como os bancos precisam olhar com maturidade para essas questões. Representatividade é a qualidade de representativo, qualidade de alguém, de um partido, de um grupo ou de um sindicato, cujo embasamento na população faz com que possa se exprimir verdadeiramente em seu nome.

A pluralidade é real e necessária. Cada ser possui características diferentes. É importante salientar que nem todas as pessoas pretas compartilham os mesmos posicionamentos, ideologias e vivências, assim como os

³ Como o afirmou o indivíduo que, hoje, infelizmente, ocupa a Presidência da República.

indígenas podem discordar entre si, bem como a branquitude também diverge, mas, analisando com um pouco mais de profundidade, só existe uma forte cobrança de unidade de pensamento, quando se a direciona a pessoas localizadas em grupos oprimidos, como se apenas elas fossem responsáveis pelo desenvolvimento de estratégias para o enfrentamento dessas desigualdades. Observe-se... nenhuma pessoa preta acorda, em um domingo ensolarado, às nove horas da manhã, e decide odiar a textura do seu cabelo, a cor da sua pele, o tamanho do seu nariz, a grossura do seu beijo ou a sua ancestralidade. Alguém a ensinou. Então, esses que implantaram o (auto)ódio entre um povo sejam responsabilizados pelas feridas que ficaram abertas, nessas peles, até hoje.

Considerações finais

É possível e se deve falar, sim, a partir de todos os lugares – e não apenas das cicatrizes. Não termina quando acaba. Aqui, é preciso trazer reflexões e dizer que o processo de escravização no Brasil, bem como em qualquer outro lugar, deve ser contado, a partir da perspectiva de quem literalmente o sentiu e o sente na pele. É preciso acessar as raízes, para entender, sem vestígios de dúvidas, o poder da comunicação e como a mesma foi negada de todas as formas para o povo preto. Lá nos tempos de casa grande, Quilombo e Senzala, um dos métodos de castigo aplicados nos escravizados era pô-los em máscara de flandres, para que os castigados não pudessem comer, respirar com facilidade e falar. A fala preta, para eles, não valia

absolutamente nada, mas, no fundo, eles reconheciam a sua potência, por isso, o castigo amordaçado.

Cultuada no Brasil como heroína e, para alguns, considerada uma das mais importantes figuras femininas da história negra, Anastasia é o reflexo de tanta luta, resistência, doçura e fé. Uma mulher que não cedeu aos apelos sexuais de seu senhor e, por isso, foi violentada sexualmente e amordaçada. Anastácia foi sentenciada a usar uma máscara de flandres, por toda a vida, que só era retirada na hora de se alimentar, quando permitiam. Suportou por anos a violência dos espancamentos, que só terminariam com a sua morte. As partes do corpo de Anastácia foram sepultadas na Igreja do Rosário e, simplesmente, desapareceram após um incêndio. A sua resistência, diante da dor e dos maus tratos sofridos, foi fonte de inspiração e incentivo para outras pessoas pretas, que também se encontravam na posição de escravizadas. A crença popular também a tornou um ícone religioso. E, por ironia do destino, o dom de cura que possuía, acabou levando Anastácia a salvar a vida do filho do fazendeiro que a violentou.

Kilomba (2010) explica que a máscara de flandres era usada para impedir que as pessoas negras escravizadas se alimentassem, quanto eram forçadamente obrigadas a trabalhar nas plantações, mas, segundo a autora, a máscara também tinha a função de impor silêncio, medo e servia ao costume de praticar tortura. Evaristo (2017) acredita na quebra do silêncio, em todas as vertentes, mesmo que as pessoas estejam, de alguma forma, amordaçadas. Nas suas palavras:

[...] aquela imagem da Escrava Anastácia, eu tenho dito muito que a gente sabe falar pelos orifícios das máscaras e às vezes a gente fala com tanta potência que a máscara estilhaça. E eu acho que o estilhaçamento é um símbolo nosso porque a nossa fala força Máscara. (EVARISTO, 2017, não paginado)

Sobre a afirmação de Evaristo (2017), é notório que, apesar das ferramentas colônias desenvolvidas para calar, o povo preto continua falando, mesmo sem o instrumento de voz. Weil e Tompakow (2003) chamam a atenção para a comunicação corporal. De fato, a existência já endossa a resistência, porque os corpos negros incomodam. A existência desses corpos, enquanto pessoas pretas, não colonizadas, politizadas, cientes de si e da sua origem, diz mais do que a voz em si. Ainda referente às formas de silenciamento, Kilomba (2010) acredita que essa máscara seja “[...] *a mask of speechless*”, que, segundo Ribeiro (2017, p.76), em sua tradução literal significa “[...] a máscara daquelas que não podem falar”. Kilomba (2021) afirma que partindo deste ponto, a máscara concretiza a política de silenciar os outros.

Dentro do processo de colonização, quem foram os indivíduos autorizados a falar? A insegurança e o medo implantados por aqueles que construíram as máscaras, serviu para impor limites aos que foram silenciados? É muito fácil estar num lugar de privilégio e exigir que os que nem chegam perto deste lugar falem. Falar, muitas vezes, implica receber represálias, por isso, algumas pessoas pretas podem concordar com os discursos hegemônicos como modo de sobrevivência. E, ao falarem, podem ser cerceados sobre o que é permitido falar. Dentro de uma sociedade completamente supremacista e

patriarcal, mulheres pretas, indígenas, mulheres brancas, homens negros, pessoas transexuais, lésbicas e gays podem falar do mesmo modo que homens brancos CIS heterossexuais? Existe o mesmo espaço credibilidade e legitimidade, distribuída a cada um destes grupos?

Antes de matarem o ser – o que se considera como epistemicídio –, há uma morte que transforma indivíduos africanos ou afrodescendentes em brancos de pele escura, essa realidade é perfeitamente detalhada por Fanon (2008). Logo o "sou preto", mas nomes africanos são esquisitos. Por isso o "sou preto", mas todas as minhas noções do que é bom, ruim, feio, bonito, certo, errado fazem parte da perspectiva colonial, matando um ser em seus valores originais, tudo que ele fizer e produzir (ou quase tudo) será para o prejuízo do seu próprio povo. Pretas e preto são vítimas desse paradoxo existencial. Todas e todos. Ninguém está imune, mas há quem lute, incansavelmente, contra esse mal. É um processo longo, e levará gerações para seu alinhamento.

A terapia pode ser considerada uma das melhores estratégias para a cicatrização de algumas feridas, mas não é só o psicológico que resolverá os problemas de pautas raciais. Sejam pretos ou brancos, há um caminho pessoal, interno – mas também coletivo – que cada um precisa percorrer para se reconstruir, a partir de concepções humanas. Caso contrário, continuar-se-á produzindo gerações e gerações de pessoas que "lutam" contra o racismo, ao tempo em que reforçam os valores do sistema racista.

Referências

AMORIM, Gabriel. Negros ainda são minoria entre os que concluem o ensino médio Pesquisa do IBGE também mostra que aumentou o número de pretos e pardos na universidade. **Correio da Bahia**, 14 nov. 2019. Disponível em <https://www.correio24horas.com.br/noticia/nid/negros-ainda-sao-minoria-entre-os-que-concluem-o-ensino-medio/> Acesso em 15 ago 2021.

COLLINS, Patricia Hill. **Aprendendo com a outsider within**: a significação sociológica do pensamento feminista negro. Revista Sociedade e Estado – Volume 31 Número 1 Janeiro/Abril 2016. Disponível em <https://www.scielo.br/pdf/se/v31n1/0102-6992-se-31-01-00099.pdf> Acesso em 20 abr 2021.

EVARISTO, Conceição. Nossa fala estilhaça a máscara do silêncio. **Carta Capital**, Entrevista concedida a Rodrigo Martins, 13 maio 2017. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/conceicao-evaristo-201cnossa-fala-estilhaca-a-mascara-do-silencio201d/> Acesso em 15 ago 2021.

FANON, Frantz. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

KILOMBA, Grada. *The Mask*. In: KILOMBA, Grada. **Plantation Memories: Episodes of Everyday Racism**. 2^a., Munique: Unrast Verlag, 2010.

MOREIRA, Adilson. O racismo é um sistema de dominação. **Carta Capital**, Entrevista concedida a Rodrigo Martins, 13 maio 2021. Disponível em <https://www.cartacapital.com.br/sociedade/o-racismo-e-um-sistema-de-dominacao-ensina-adilson-moreira/> Acesso em 15 ago 2021.

MOREIRA, Adilson; PIRES, Thula. **Entenda o mito da democracia racial**. Canal Preto, YouTube, 2019. Disponível

em <https://www.youtube.com/watch?v=d775DrTsgqM> Acesso em 15 ago 2021.

OEA, Organização dos Estados Americanos. **Convenção Interamericana Contra o Racismo, a Discriminação Racial e Formas Correlatas de Intolerância**. Disponível em https://www.oas.org/en/sla/dil/docs/inter_american_treaties_A-68_Convencao_Interamericana_racismo_POR.pdf Acesso em 15 ago 2021.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Previsões são sempre traiçoeiras: João Baptista de Lacerda e seu Brasil branco. **História, Ciências, Saúde** - Manguinhos, Rio de Janeiro, v.18, n.1, jan./mar. 2011, pp. 225-242. Disponível em <https://www.scielo.br/j/hcsm/a/wRVg8H99n65JLwhF9BMbHpF/?lang=pt> Acesso em 15 ago 2021.

WEIL, Pierre; TOMPAKOW, Roland. **O corpo fala: a linguagem silenciosa da comunicação não-verbal**. 56^a. ed., Petrópolis: Vozes, 2003.



Grafismo Kassena -
Tibèlèlè, Burkina
Faso. Ilustração
Anayme Canton

AFROAFETOS E COMUNICAÇÃO DIGITAL: como as produtoras de conteúdos digitais ajudam no desenvolvimento da autoestima de mulheres e meninas negras

Lathara Veríssimo

“Tudo, tudo, tudo que nós
tem é nós” (Emicida)

Introdução

Talvez poucas pessoas entendam o quão significativo são, para as mulheres negras, os seus cabelos cacheados ou crespos. Trata-se de uma complexidade de fatores, que começa desde a infância e que se explica em fenômenos históricos e sociais de poucos séculos atrás. Explica-se na trajetória da construção cultural de um país, que foi baseada na hierarquização de fenótipos.

Assumir os cabelos naturais, mais do que um ato de rebeldia ou revolução, é um processo de reconciliação consigo mesmas – no qual as mulheres negras ou afrodescendentes não apenas aprendem os cuidados que devem ter com os seus próprios corpos, mas entendem, também, que os seus corpos são lindos e mereces esses cuidados, mereces esse tempo e essa dedicação.

Mulheres crespas e cacheadas aprendem, desde a infância, que os seus cabelos e penteados remetem à sujeira, à desordem, à bagunça e a outras tipificações negativas, desenvolvendo, nas jovens, uma repulsa pelas próprias

imagens no espelho, pois não são imagens que cabem nos lugares. Não são as formas que cabem em posições de destaque, nas empresas. Não são as imagens escolhidas para serem apreciadas como belas.

O resultado disso são crianças e jovens modificando as suas texturas capilares, tanto com procedimentos químicos quanto mecânicos: alisamentos, relaxamentos, escova, chapinha... à medida em que cresce a representatividade negra na mídia – e que mais pessoas retomam os seus cabelos naturais –, pode-se entender, precipitadamente, que o retorno ao seu cabelo é, simplesmente, um corte – o “*big chop*” – afinal, está na moda e “cabelo cresce”. Contudo, nem tudo é tão simples.

Mudar os cabelos e se sentir bem em cuidar deles, sentir-se feliz, ao ver a imagem deles no espelho, é um processo que envolve diversas questões para as mulheres. Uma que é primordial é aprenderem a amar os seus corpos, pois são os seus territórios, e cada traço deles conta um detalhe das suas histórias e das histórias dos seus antepassados. Aprender que merecem, sim, esses cuidados, não importa o quanto sejam trabalhosos, é um processo de desenvolvimento de amor próprio.

Assim, existem figuras que são fundamentais, nessa retomada da expressão negra nos cabelos: as mães e avós, as amigas, as figuras na TV, nas revistas e em *streams*, as produtoras de conteúdos digitais... nem sempre os nossos parentes e as pessoas próximas têm conhecimentos e vivências que auxiliem, positivamente, nesse processo de reconstrução. Com isso, figuras externas, com mensagens positivas, exercem uma enorme influência no

fortalecimento identitário, que, muitas vezes, não é percebido ou reconhecido.

Este ensaio está fundamentado em revisão bibliográfica, especialmente tomando autores que tratam sobre a autoestima do negro, sobre a construção da imagem do negro pela mídia, sobre a identidade negra. Iniciando com Césaire (1978) e Fanon (2008), que trazem as subjetividades que a colonização gera nos sujeitos negros, seguindo para Nascimento (1978), para uma contextualização da realidade do desenvolvimento psicológico e sociológico do negro no Brasil e finalizando com pensadoras negras, que tratam sobre o íntimo da mulher negra (GOMES, 2002a; 2002b; HOOKS, 2005; RATTI, 2006; SANTOS; CONCEIÇÃO; BRITO, 2012). Coroando o processo, foram aplicadas entrevistas com influenciadoras digitais negras, que abordam essa temática em suas redes sociais.

Colonialismo e racismo

Para destrinchar toda complexidade que constrói a identidade das mulheres negras, é preciso fazer uma sessão de transgressão, tanto para a infância e a adolescência quanto para pensar o passado do País. Uma mistura que se originou no Brasil colônia, consolidou-se e estruturou-se nos planos eugenistas do Estado, no início do século XX, e se aplica na vida de meninas e mulheres, hoje, de formas tão entranhadas que, por muitas vezes, há um esquecimento das causas e a naturalização dos absurdos cotidianos vividos.

Então, primeiro é preciso entender qual a função da hierarquização de raças e por qual motivo se mantém por tantos séculos. Césaire (1978) pontua duas questões basilares para esse entendimento: a primeira é que o racismo é um componente fundamental para o colonialismo; a segunda é que o colonialismo é um processo, iminentemente, psicológico.

O sistema de colonização, por se utilizar de exploração de outros povos, justifica e legitima a exploração, na hierarquia racial. Os colonizadores se declaram, então, como povos mais avançados e admitem, para si, a responsabilidade de cuidados com os mais fracos e atrasados, revelando uma atitude paternalista – mas não apenas com as pessoas, mas, principalmente, com as suas riquezas, afinal, segundo eles, é legítimo, de acordo a vontade de Deus, que as riquezas não fiquem restritas às mãos de povos primitivos, mas, sim, que sejam usadas para o bem de todos (CÉSAIRE, 1978).

Então, para que esses ideais criem raízes e se fortifiquem em toda estrutura social, é fundamental que seja feito um esforço de mudança na mentalidade de todas as pessoas. É um grande equívoco pensar que o racismo e os ideais de colonização existam apenas na cabeça do colonizador ou apenas na mente do colonizado. Esse é um sistema que depende de ambos: tanto os ideais opressores precisam ser trabalhados na classe dominante quanto a dependência e a suposta inferioridade deve ser incutida na classe oprimida (CÉSAIRE, 1978).

Não obstante, tão importante quanto, deve haver uma constante afirmação de superioridade por parte da classe dominante. Ao mesmo tempo, é essencial que sejam

removidos todos os traços de humanidade da classe dominada, o principal deles é a sua capacidade de construir saberes e conhecimentos. Somado a isso, relaciona-se todas as características físicas, cosmovisões e expressões culturais dos oprimidos à selvageria e ao que há de mais primitivo na Humanidade (CÉSAIRE, 1978).

Assim, traços fenotípicos e expressões culturais – penteados, vestimentas, religião, música, dança, gastronomia, conhecimentos etc. – foram transformados em marcadores determinantes do que é civilização e do não é, ao passo em que eram incitados os valores mais brutos, na subjetividade dos colonizadores: violência, ódio racial, relativismo moral, cobiça. Esse processo de desumanização é lento e progressivo, garantido o enraizamento da perversa ideologia racista (CÉSAIRE, 1978).

A ideologia racista trouxe graves consequências para muitos povos oprimidos, provocando o auto-ódio e uma busca dolorosa pela aproximação com os dominantes. Isso ocorreu tanto no campo do comportamento quanto na produção do conhecimento, forçando os oprimidos a encenarem-se como legítimos membros da classe dominantes, ostentando conhecimentos exógenos à sua condição étnica e existencial, para uma questionável equiparação intelectual (FANON, 2008).

É importante ressaltar também, que, segundo Césaire (1978), quando há o contato entre o colonizador e o colonizado, há, necessariamente, opressão. Isso pode ser traduzido em atos de violência, sejam eles sutis, como o racismo velado ou, de fatos, graves agressões físicas. Há uma outra função, ainda mais ardilosa, no sistema

opressor: é o uso dos corpos oprimidos como objetos de alívio. Por se afastarem da civilização e da moral, que os moldam – principalmente quando em seus territórios –, os povos oprimidos estão à disposição dos mais cruéis tipos de perversidade (CÉSAIRE, 1978).

Brasil Eugenista

Césaire (1978) e Fanon (2008) trataram da realidade dos povos oprimidos pelos franceses, mas é possível encontrar - em essência - profundas similaridades com a realidade brasileira. Contudo, há especificidades estruturais, que colocaram o Brasil em uma realidade imaginária, na qual, não só se postula a inexistência do racismo, em suas fronteiras, como também se avoca a consubstanciação de uma raça única, brasileira, raça miscigenada, uniformemente pardificada em sua tez.

Essa indução ao embranquecimento teve atividade significativa no século XIX, quando pretos e indígenas não tinham direitos de acesso à espaços públicos, mas os pardos os tinham garantidos. Assim, muitos negros que possuíam características pretas menos expressivas, como pele mais clara, nariz e boca mais finos e afins, eram praticamente obrigados a se declararem pardos, para que pudessem ter acesso a espaços básicos de existência (NASCIMENTO, 1978).

Somado a isso – e colocando, por enquanto, os estupros de lado –, houve, também, o fomento aos casamentos inter-raciais, pois os governos admitiam que crianças de pele clara, mesmo que miscigenadas, quando não apresentassem tantas características afrodescendentes, poderiam ser (e o eram, de fato) registradas como brancas.

O casamento interracial era uma espécie de passe social, para que os negros mudassem as suas condições (NASCIMENTO, 1978).

Principalmente durante o século XX, houve, mas do que em períodos anteriores, um enorme esforço de “purificação” do povo brasileiro. Os povos indígenas, que haviam sido reduzidos através de uma política genocida secular, tinham nagada a legitimidade da sua identificação etnicorracial, mas a ameaça maior, naquele momento, provinha do fato de que a maior parte da população no território nacional era composta por negros (NASCIMENTO, 1978).

Os governos afirmavam que a ascendência nacional era branca e precisava ser restaurada e conservada, para isso foram criadas leis que limitavam a entrada de imigrantes indígenas, africanos e asiáticos. Em contrapartida, houve diversas políticas de incentivo à migração dos brancos europeus e norte-americanos para o território brasileiro, medidas tomadas para que a balança se acertasse e a população adquirisse características arianas. (NASCIMENTO, 1978).

O sistema de embranquecimento se baseou não apenas na entrada de brancos no País, mas, também, na regulação da mancha escura presente e na diluição da melanina e dos fenótipos pretos, através da miscigenação. Admitindo a impossibilidade de eliminar o problema da população negra já existente, foram incentivados, ainda mais, os casamentos entre arianos e não-brancos (NASCIMENTO, 1978). Assim, como esperado, de fato, a população ariana no Brasil cresceu.

Conseqüentemente, cresceram também a cultura e a ideologia arianas no País. Isso já era algo previsto por

Vianna (2005), sociólogo da década de 1920, que alertava sobre os impactos gerados na população brasileira: além do estético, o psicológico e o cultural. Dessa forma, cresceram os mestiços com posicionamentos tendentes ao branco.

A partir dos fatores apresentados, é possível compreender a busca pelo clareamento das famílias, não apenas por pressão estética, mas também como estratégia de existência e sobrevivência. Supor o abandono dos pretos, após o 13 de maio, como simples negligência é fechar os olhos para algo gravíssimo que ocorria no Brasil, nesse caso, mais do que se fez real a expressão “[...] a ausência é a presença” (ARAÚJO; MAESO 2013), pois a ausência dos meios de vida básicos, como saúde, moradia, trabalho e alimentação, é justamente a presença de uma política que assegura a não-sobrevivência.

Cabelos crespos: da infância à idade adulta

A trajetória escolar é um marco na construção das subjetividades das mulheres negras, que se iniciam na pré-escola e ganham mais intensidade durante a adolescência. A segunda pode ser um momento extremamente doloroso, nas vidas dessas mulheres, gerando traumas e dores para toda a vida. Assim, existem algumas formas de opressão, características desses ambientes, mas que reverberam por toda a vida (GOMES, 2002a).

A forma mais sutil de opressão é a ausência, situação na qual as crianças não encontram representações positivas em seus materiais didáticos, livros e eventos escolares. Pensar que os sujeitos negros só aparecem em livros escolares, em se referindo à escravidão, é reduzir as suas

realidades e ancestralidades a apenas isso. Esses não-lugares criam cicatrizes silenciosas, que, muitas vezes, são demonstradas através da qualidade de crianças muito comportadas, mas que, na verdade, são muito reprimidas (GOMES, 2002a; 2002b).

A segunda forma de opressão é estrutural e se refere à boa aparência das crianças. Elas devem ir ao ambiente escolar com seus cabelos “ordenados”. Mechas soltas e fios para o alto? Inadmissível! Rapidamente, retorna-se àquele conceito colonialista de selvageria, animalização, além de associações à sujeira e a outras características de teor agressivo. Mas como pode ser errado, se os cabelos crespos nascem naturalmente para o alto? (GOMES, 2002a).

O terceiro fator marcante de opressão – talvez o mais explícito – reside nos xingamentos e apelidos, aplicados pelos colegas e, às vezes, pelos próprios professores ou funcionários da escola. São estes apelidos que isolam as crianças, que as tornam inseguras e solitárias. Esses apontamentos são, no geral, as primeiras marcas de rejeição por seus traços naturais, sofridas por aqueles sujeitos (GOMES, 2002a).

O uso do cabelo natural, por jovens negras, quase sempre vem associado a um preparo para as consequências negativas. A experiência de ter que domar os cabelos, associada a alisar ou a fazer penteados que puxam bem os fios em alguma amarração, criam sequelas de dor. O processo de cuidados com os próprios cabelos se entrelaça ao sofrimento, aos machucados no couro cabeludo, devido ao procedimento de alisamento químico, às queimaduras com chapinha, ao ritual de desembaraçar bruto, entre outros.

Durante a transição da adolescência para a vida adulta, as meninas negras encontram novas barreiras impeditivas do uso dos seus cabelos naturais. O que, antes, na escola, regulamentava-se como “ir com o cabelo arrumado e limpo”, o mercado de trabalho disfarça como o quesito “boa aparência”. É comum escutar relatos de sujeitos de cabelos crespos e cacheados que, ao passarem por processos seletivos, escutam que “até são bons para a vaga, mas precisam cortar o cabelo, alisá-lo ou dar algum jeito”.

Hooks (2005) aponta como negros não possuem o direito de pensar na liberdade dos cabelos, sem ponderar sobre as consequências negativas. Isso se dá, em grande parte, pela necessidade de aprovação social. Essa circunstância não se restringe a pessoas comuns. A pensadora (HOOKS, 2005) observa como grandes artistas negras, que possuem platéias brancas, modificam-se, por exemplo, utilizando mechas loiras e alongamentos, para parecerem mais brancas.

Já é do conhecimento de muitos que os negros aceitam e usam os seus cabelos naturais, se se trata de um ato de resistência (RESSURREIÇÃO, CONCEIÇÃO e BRITO, 2012), porém reduzir os cabelos livres a isso é apagar as subjetividades que envolvem a aceitação do próprio ser, relacionadas à própria repulsa que algumas mulheres negras sentem, em relação aos seus traços – repulsa gerada pelo processo de opressão.

A insegurança gera lucro

O processo de cuidado com os cabelos, que já foi caseiro e ritualístico, de acordo com Hooks (2005), hoje se realiza em salões barulhentos e repletos de impessoalidade, que o

tornam ainda mais opressivo. Assim, as mulheres utilizam as dificuldades da ida ao salão de beleza como desculpa para alisar os fios ou mesmo para, simplesmente, deixar de cuidar de si. O cuidado é “trabalhoso demais”, “demanda muito tempo”, “não pode ser mantido, posteriormente”, entre tantas outras evasivas similares.

O mercado conhece bem essa subjetividade e, através dela, vem lucrando. Com a percepção de que negros podem constituir um forte mercado consumidor de cosméticos, surgiram marcas, produtos e salões, dedicados a amansar os cabelos e a “facilitar” a vida das pessoas, seja tornando a rotina mais prática, seja modificando os cabelos, para uma estética mais aceitável (HOOKS, 2005).

Os cabelos crespos e cacheados – e todos os traços fenotípicos – são a própria identidade das mulheres negras e contam sobre ancestralidade e trajetória. O processo de cuidar dos próprios corpos, dos próprios cabelos, além de uma reconciliação consigo, é também um ato de amor por cada traço ancestral herdado. Dedicar tempo, esforço e aprender a cuidar dos próprios cabelos é se reconectar com a sua própria negritude (HOOKS, 2005).

Contudo, o mercado que visa o lucro – independente de causar sofrimento – se fortalece, através de uma publicidade opressora, que ganha com as inseguranças, intensificando-as ainda mais. Esse tipo de publicidade gera a necessidade de que mulheres negras comprem produtos alisantes, chapinhas, relaxamentos, cremes que mudam a textura do cabelo, entre uma infinidade de quinquilharias, perfeitamente dispensáveis.

Diante de um ambiente tão sufocante, através das redes sociais, surgiram redes de afeto e cuidados. Trata-se de

mulheres que não se sentem representadas pelas marcas e pelas mídias – e que tiveram que aprender, por conta própria, formas de cuidar de si mesmas, passando a criar conteúdos, ensinando a outras sobre o que sabem e o que estão aprendendo.

Entrevistas

Assim, foram realizadas entrevistas com criadoras de conteúdo, que falam, em suas redes, sobre cabelos crespos e cacheados. Essas mulheres contam as suas experiências, ensinando sobre cuidados e amor próprio. As entrevistadas foram Naira Rivelli, Camila São José e Joicy Eleiny, criadoras de idades diferentes e que abordam, de formas diversas, os conteúdos relacionados à beleza e ao autocuidado.

Naira Rivelli compartilha o seu conteúdo sobre formas de cuidados e avaliações de produtos para pele e cabelos em seu Twitter, trata ainda sobre negritude e africanidades. Já Camila São José aborda a temática cabelo no Instagram, através de relatos enviados por seguidoras, além de tratar de fatos e curiosidades a respeito de cabelos afro. Joicy Eleiny, por sua vez, comenta, em seu Instagram, sobre moda, maquiagem e cabelo.

A todas foram feitas as seguintes perguntas: 1. Nome, idade e há quanto tempo começou a abordar o assunto (cabelos crespos/cacheados) nas redes?; 2. O que motivou e motiva a falar sobre cabelos nas redes sociais?; 3. Como são os retornos que recebe das seguidoras?; e 4. Se encontra desafios no trabalho de construção e divulgação de conteúdo, quais são eles?

Naira Rivelli (@NahRivelli)

1. Naira Rivelli, mais conhecida como Nah Rivelli pelas redes. Tenho 17 anos e comecei a falar sobre cabelo, em específico, cabelo crespo, há um ano, na Internet.

2. Eu fui criada em salões de beleza, meu pai tem salão de beleza, minha mãe é cabeleireira, então sempre fui muito desse mundo. Só que tem um porém, nunca aceitei lidar com meu cabelo crespo, vivia alisando, desde muito nova, tanto que, aos meus treze anos, eu nem sabia como era o meu cabelo.

Passei por três transições, colonialismo e racismo capilares, ao longo desse processo. Na primeira tentativa, tive dificuldades e muito racismo na infância. No segundo momento, eu fui enganada por muitos salões e propagandas de cabelo. Hoje, estou na minha terceira vez, com muito estudo, registrando e compartilhando sobre meu processo e conhecimento.

[O que me motiva é] porquê temos cabelos que estão em alta, que o pessoal fala, mas sempre tem um que é esquecido: o cabelo crespo.

3. Eu recebo muito incentivo para continuar o conteúdo. O mais gratificante é receber fotos e vídeos de pessoas crespas, começando a se aceitar, cuidando de seus cabelos e tudo isso por iniciativa minha.

4. Uma das maiores dificuldades é a distribuição de conteúdo, principalmente, em redes sociais, cujos algoritmos não (são) focados para esse tipo de pauta, não vende. Muitos da indústria capilar cresceram vendendo uma propaganda anticrespo e tomam conta dessas redes

sociais. Ser uma criadora de conteúdo, apurando algo fora dessa linha de interesse, acaba sendo um imenso desafio.

Camila São José (@QualHistóriaContaSeuCabelo)

1. Camila São José, trinta anos. Falo sobre cabelo, com foco especial para os cabelos crespos e cacheados, enquanto formação de identidade das mulheres negras. Assunto que também engloba autocuidado, valorização, racismo, feminismo.

2. A experiência que tive com a transição capilar e a força que meu cabelo me deu, sobre ter certeza da minha identidade de mulher negra, e de me aproximar de quem sou, me fizeram refletir se esse processo também poderia ter acontecido com outras mulheres.

Conversando com amigas que passaram por esse processo ou que ainda estavam tentando estabelecer uma relação bacana com seus cabelos, percebi que tínhamos um ponto em comum: histórias com os nossos cabelos, que vão muito além da questão estética.

A gente ainda sofre muitos ataques racistas, por assumir o cabelo natural ou por usá-lo de outra forma. O machismo também impera forte, e falar sobre respeito, aceitação, é preciso. É apontar o que está errado, criticar mesmo, mas é enaltecer o lado bom, positivo de revelar quem se é.

Sou jornalista de formação e pensava na necessidade de ter um espaço em que pudesse falar sobre o que acredito, questões que me tocam. Acho que o meu papel é dar voz a essas vivências e quis criar um espaço onde fosse possível essa troca de experiências e relatos, algo como uma construção coletiva, sem julgamentos, com acolhimento.

3. Para mim, o maior retorno foi ter tido a confiança delas em compartilhar suas histórias. A minha página se chama “Qual história conta seu cabelo?”, porque o objetivo maior é compartilhar o relato de mulheres, criar essa rede de apoio e troca. Então, se elas não topassem e não confiassem no trabalho que desenvolvo por lá, a página não faria sentido. E o incrível pra mim é que são palavras delas, sabe, eu não interfiro em nada do que elas contam, na forma como dizem. É tudo bem genuíno e a troca de carinho entre elas nos comentários é massa de acompanhar também.

Recebi relatos também de mulheres que se inspiraram a partir de histórias que foram publicadas na página, que estão aprendendo a cuidar dos cabelos ou amando as madeixas.

4. Eu faço tudo sozinha: pensar e elaborar conteúdo, *design*, edição vídeo e áudio... concílio a página com o meu trabalho enquanto jornalista – até porque ainda não tenho retorno financeiro. Então, muitas vezes não dou conta de fazer tudo. É puxada a rotina de produção de conteúdo, e, pra mim, o principal desafio é encontrar esse equilíbrio, para que não se torne algo pesado e estafante. Percebo muito a baixa entrega do conteúdo, para quem me acompanha, mas estou aprendendo a lidar com isso. A página vai completar um ano em 25 de julho de 2021.

Apesar de trabalhar com Comunicação, é tudo muito novo pra mim, principalmente, dar as caras e falar o que penso. Sempre trabalhei nos bastidores, escrevendo, sem aparecer e agora é um desafio enorme colocar meu rosto pra jogo, encarar as críticas. É uma missão de superação também.

Joicy Eleiny (@SouTipo4)

1. Meu nome é Joicy Eleiny, tenho vinte e quatro anos e, há seis, falo sobre a relação entre beleza, moda e estética com a mulher negra, através de plataformas digitais

2. O que me motivou, inicialmente, escolarmente, foi a vontade de aprender e compartilhar o que eu já sabia sobre o universo do cabelo crespo, logo após a minha transição capilar. Buscar construir uma rede de apoio e, ao mesmo tempo, dar o apoio que eu podia dar, naquele momento, me fortaleceu e então os propósitos foram se ampliando. Hoje, é mais que isso, é sobre questionar, provocar discussões e reivindicar o reconhecimento da nossa beleza e legitimidade, principalmente.

3. Os retornos são sempre muito fortes pra mim, pq eu me reconheço em cada depoimento e lembro de mim mesma, em diversos outros momentos. Até mesmo algumas questões, que ainda não estão cem por cento cicatrizadas, acabam surgindo, e isso me faz muito mais potente, em grupo. De toda forma, as mensagens se repetem bastante, são agradecimentos pelo papel de inspiração e pela chance de olhar além do padrão, pela oportunidade que a minha presença digital dá de pensar que também é possível se ver liberta e feliz consigo, com o seu natural, assim como eu.

4. Sim. Os desafios são os mais diversos, que passam pelos perrengues clássicos da profissão, mas que, além disso, também se aprofundam e recebem um caráter racista, quando pensamos a partir da perspectiva de uma plataforma de trabalho, que favorece a entrega do conteúdo produzido por pessoas coerentes, com determinado padrão, por exemplo. Também existe a exposição que aumenta, inevitavelmente, as chances de ser

atacada ou sofrer violência racial e no meu caso, também LGBTfóbica.

Considerações finais

O ser humano, no geral, tem, como uma de suas formas de comunicação e expressão mais básica, a aparência física, pois, através dela, demonstra a forma como deseja ser visto, tratado e entendido. Além das escolhas, a estética carrega ainda traços de suas origens e ascendências. É fundamental entender que, por mais desprezioso que um sujeito se demonstre na forma de se vestir, ele está sempre passando alguma mensagem, ainda que expresse subjetividade.

O cabelo é, para a maior parte das mulheres, um ponto de extrema importância e, quando se trata de cabelo crespo e cacheado, entra o enorme peso de ele ser o determinante de raça. Isso, no Brasil, significa que o cabelo, além de contar sobre o passado, é um dos determinantes dos locais em que se vai poder acessar e como a mulher negra será tratada nestes ambientes.

A partir das entrevistas com as criadoras de conteúdo, pôde ser observado o que há em comum, entre elas: além do tema cabelo, a proposta de oferecer um espaço de aprendizado, troca e acolhimento. E o mais significativo resultado é perceber que outras mulheres crespas e cacheadas aprendem a amar a si mesmas e a se cuidarem.

Nah Rivelli pontua ainda sobre o apagamento que cabelos crespos sofrem, em preterimento de cabelos cacheados. Em sua página, ela mostra, por exemplo, produtos que são destinados a cuidados com os cabelos crespos, mas que

modificam a textura, deixando eles mais abertos, indicando que, mesmo a indústria de cosméticos que se destina a cuidados com cabelos afro, ainda está, em grande parte, presa ao alisamento dos cabelos.

Outra questão que todas pontuam é a falta de entrega de conteúdos que tratem sobre o racismo, que está presente mesmo em redes digitais – mostrando a necessidade de se lutar, ainda, contra os algoritmos programados a partir de lógicas racista, que favorecem a distribuição (entrega) de conteúdos produzidos por pessoas brancas em ambientes mais bonitos (caros).

Assim, a partir dos levantamentos teóricos e das entrevistas, é possível observar que o sistema implementa esforços constantes para o apagamento dos traços negros. Seja para melhorar a estética da população, segundo os seus parâmetros eugenistas, seja para lucrar com a modificação dos corpos. Contra isso, existem muitas mulheres negras e homens negros, lutando para que as pessoas se lembrem das suas belezas e da importância dos seus traços.

Referências

ARAÚJO, M.; MAESO, S. R. A presença ausente do racial: discursos políticos e pedagógicos sobre História, "Portugal" e (pós-)colonialismo. Dossiê Relações étnico-raciais e práticas pedagógicas, **Educ. rev.** N. 47, mar 2013. Disponível em <https://www.scielo.br/j/er/a/fYFNwDhXgxbZq6H6tbNWWfK/?lang=pt> Acesso em 01 jun. 2021.

CÉSAIRE, A. **O discurso sobre o colonialismo**. Lisboa: Augusto Sá da Costa Lda, 1978.

FANON, F. **Pele negra, máscaras brancas**. Salvador: EDUFBA, 2008.

GOMES, N. L. **Corpo e cabelo como símbolos da identidade negra**. 2002a. Disponível em: http://titosena.faed.udesc.br/Arquivos/Artigos_textos_sociologia/Negra.pdf . Acesso em 01 jun. 2021.

HOOKS, B. Alisando nosso cabelo. *Revista Gazeta de Cuba. Unión de escritores y Artista de Cuba*, jan/fev. de 2005. Disponível em: <https://www.geledes.org.br/alisando-o-nosso-cabelo-por-bell-hooks/>. Acesso em 01 jun. 2021.

NASCIMENTO, A. **O genocídio do negro brasileiro: processo de um racismo mascarado**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

RATTS, A. **Eu sou atlântica**: sobre a trajetória de vida de Beatriz Nascimento. São Paulo: Imprensa Oficial, 2006.

SANTOS, A. L., CONCEIÇÃO, M. B., BRITO, D. **Cabelo, cabeleira, cabeluda, descabelada**: a importância do cabelo na construção da identidade da raça negra. III Encontro Baiano de Estudos em Cultura, Cachoeira, abr. 2012.

VIANNA, O. **Populações meridionais do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 2005. (Edições do Senado Federal; v. 27).



Grafismo Kassena -
Tibêlêlê, Burkina
Faso. Ilustração
Anayme Canton

A EDUCAÇÃO FRENTE ÀS BARREIRAS SOCIAIS VIVENCIADAS POR JOVENS NEGROS DE BAIXA RENDA

Emanuel Bizerra
Taylis Fahel
Velda Torres

Introdução

Conforme Brandão (2004), a Educação é uma das principais vias de mudança social e um meio adaptativo de sujeitos em construção. Trata-se de um processo de extrema relevância na formação do sujeito como parte crítica e pensante da comunidade, implicando a construção e modulação do caráter desses indivíduos.

É através da Educação que reflexões sobre mudanças sociais se configuram, e se erguem novas identidades, socialmente responsáveis, que, em prol da Humanidade e equidade, irão constituir indivíduos como cidadãos. Este é um desafio constante, na busca da legitimação do conhecimento, da ética e da autonomia individual, frente a questões sociais, como a invisibilidade e marginalização na participação social, adquirindo, assim, um papel de desconstruir ideais preconceituosos e historicamente herdados, manifestados nos vínculos hierárquicos do saber. Contudo, o sistema educacional é estabelecido de acordo com hierarquias de desigualdades sociais, pautadas numa meritocracia, que reforça heranças discriminatórias históricas e arraigadas no Brasil.

O Brasil é um país com níveis de desigualdade social elevados e com políticas afirmativas escassas. Sendo, o processo de ensino, um vetor determinante para a homeostase educacional, é fundamental que o acesso e a qualidade da Educação sejam distribuídos a todos, respeitando o princípio da equidade e corroborando com a diversidade social, que enriquece a sociedade brasileira. O respeito à diversidade é fortalecedor do compromisso social de uma igualdade na posição social, ainda vista como utópica, e assegura que “[...] todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza” (BRASIL, 2019, p. 02).

A Educação atua como agente retroalimentador capaz de manejar expectativas e anseios sociais, sendo capaz de trabalhar com “todas as possibilidades de realização humanas abertas pela vida social em cada contexto histórico determinado” (COUTINHO, 1994, p.2), concedendo a esperança das diferentes realizações individuais, cerceadas pela vida social. Segundo o Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP), em participação vinculada com o Ministério da Educação (MEC), o Censo da Educação Superior de 2017 evidenciou que 80% dos jovens entre 18 e 24 anos não estão inseridos e/ou ativos nas Instituições de Ensino Superior (BRASIL, 2018). Essa pesquisa também indicou que sujeitos negros, residentes no Nordeste e em zonas rurais, possuem indicadores menores que a média do país, de 11,3 anos, em relação ao número médio de anos de estudo da população de 18 a 29 anos. Esses dados refletem a desigualdade educacional no país, sendo, a parcela detentora de menor renda econômica, a minoria em anos de permanência educacional.

Nesse contexto, refletir sobre a diversidade no sistema educacional e como esse aspecto impacta a vida desses sujeitos em formação implica em voltar-se para uma visão normatizada e estigmatizada sobre quem detém o direito à Educação, no espaço social moral vigente, demandando o combate às desigualdades socioeconômica e racial, pela necessidade de se respeitar as diferenças, principalmente, na via de ensino.

Buscando romper com esses estigmas e corroborar para uma transformação social, o Projeto Cidadão Pensante, criado em 2015, promove ações que buscam aumentar a inclusão de jovens pretos e/ou de baixa renda dentro dos espaços universitários públicos e desenvolver talentos, através da informação e conhecimento. Essa contribuição do Projeto, para a promoção da desconstrução de desigualdades enraizadas no processo educacional, é pautada na equidade e na análise de questões sociais. As suas ações buscam contribuir para a construção de uma sociedade com menos ambiguidades e mais oportunidades a todos.

Para conhecer o Projeto Cidadão Pensante, partiu-se do seu percurso histórico, desde a sua idealização, identificando as suas características e atuações, até às práticas atuais. Como o Projeto Cidadão Pensante tem apenas quatro anos de existência, a pesquisa foi de caráter exploratório, realizando a coleta de dados e informações nas redes sociais (*Facebook* e *Instagram*) da instituição e junto aos seus dirigentes e colaboradores, através de entrevistas em profundidade, utilizando roteiros semiestruturados.

Foi também realizada uma pesquisa bibliográfica, buscando aportes teóricos para apoiar a reflexão sobre a desigualdade econômica/social no processo educacional e bagagem do saber em inserções futuras. Nesse sentido, a abordagem teórica do ensaio foi orientada por publicações científicas sobre a temática selecionada, disponibilizadas, via internet, por entrevistas e palestras de pesquisadores envolvidos com as discussões do binômio desigualdade-Educação, disponibilizadas no Youtube. Também foi realizada pesquisa documental com acesso aos documentos do Projeto Cidadão Pensante.

A discussão proposta neste ensaio foi estruturada em quatro seções, incluindo esta introdução; uma seção conceitual sobre os aspectos que atuam como barreiras sociais, frente à Educação; uma terceira seção apresentando o Projeto Cidadão Pensante; e a última seção com as considerações finais.

Reflexões sobre o sistema educacional e as barreiras sociais

Antes, entre os Séculos XVI e XVIII, o processo educacional era relacionado à Igreja – instituição de caráter social superior –, contemplando os integrantes de famílias ricas e com o poder aquisitivo diferenciado das famílias de trabalhadores. Foi nesse período que começou a se estabelecer as chamadas classes ou castas sociais, impondo à sociedade uma hierarquia baseada nas riquezas materiais e nas condições de vida, estratificando e impossibilitando permutações. Considerando esse processo histórico e cultural da sociedade brasileira, pode-se inferir que os entraves e as barreiras, presentes no

sistema educacional, devem-se, em grande parte, a enraizamentos do processo civilizatório, no País e nas organizações sociais que se estruturaram hierárquicamente no âmbito social.

O sistema educacional, no modelo em que hoje conhecemos, teve origem no século XIX, na Prússia, como forma de evitar revoluções e manter o regime absolutista, para a manutenção das divisões de classe e castas, levantando uma aparente bandeira de igualdade de acesso à Educação para todos (A EDUCAÇÃO..., 2012). No entanto, a Educação sofreu várias reformulações, no decorrer da História, mas sempre esteve presente como um mecanismo de evolução da Humanidade e de estabelecimento das suas relações.

Atualmente, a oferta da Educação de qualidade se restringe à parcela da população brasileira com poderio econômico considerável, enquanto pessoas que vivem em situação de baixa renda são acorrentadas a uma submissão social, cristalizada em uma realidade diferenciada que é, na maior parte das vezes, ineficaz no processo de inclusão socioeconômica. Nessa atmosfera excludente, é possível presenciar a segregação e a discriminação, instauradas pelo racismo estrutural. Parecendo desconsiderar a importância da Educação na formação dos sujeitos, o sistema ainda se consolida como um espaço excludente, com escolas particulares para a chamada classe média/alta e as escolas públicas para os jovens periféricos e de baixa renda – majoritariamente negros. Trata-se de

[...] uma das formas de manifestação do racismo estrutural, consubstanciada pela noção de que é aceitável, em uma sociedade que se pretende democrática, ter um número irrisório de estudantes

negros no ensino superior e contrastante com a presença desse grupo na composição da sociedade, contribuindo com a manutenção das desigualdades cristalizadas ao longo da história. (BERSANI, 2018, p. 387).

Relegado pelo Poder Público, o ensino público possui deficiências e limitações, em termos de infraestrutura, investimento, amadorismo técnico e falta de percepção do social. A Educação deve ser pensada para além de instituições de ensino que funcionam como “estacionamento de crianças” (A EDUCAÇÃO..., 2012, não paginado) atrás de muros que as isolam do exterior, quando deveriam ser espaços de crescimento pessoal e não de adestramento de mentes, dentro de um sistema nos arranjos estéticos e aparentes.

Entender a realidade que o sujeito está inserido é um aspecto fundamental para que ocorra a transformação social. A despeito disso, o Capitalismo impõe um paradigma educacional que defende espaços escolares com o máximo de alunos possíveis, sem considerar as suas individualidades. Surgem as classificações comparativas de sujeitos, a partir de objetivos dados como mensuráveis, frente a uma realidade padrão, adentrando em conflitos de nível cognitivo, que irão impactar a autoestima e a construção identitária daqueles jovens – os que escapam ao padrão esperado. Tentando seguir um modelo de escola ideal comum, a Educação se confunde com a naturalização de relações de poder, presentes à sociedade, e ratifica erroneamente os paradigmas socioeconômicos e raciais a favor da manutenção da estrutura política vigente. Assim, a Educação se transforma em um espaço competitivo e adoecedor.

Parece ocorrer uma conduta distorcida da sociedade, desconsiderando que, para se obter uma transformação social e uma equalização na aquisição de conhecimento, é necessária a escuta ativa (BOURDIEU, 2007), de modo a se analisar a sociedade e as suas dinâmicas, para entender o contexto em que esses jovens estão inseridos. É necessária a equidade na manutenção do sistema, tendo em vista que o regime se torna perverso e cruel para algumas parcelas sociais (LOCKE, 1996), especialmente, no sistema de educação brasileiro. É nesse contexto que se consegue obter várias facetas das distintas vidas sociais, pondo a realidade social como um aspecto a ser analisado e até modificado, para se alcançar uma harmonia social (PAIS, 1993).

Contudo, as escolas não priorizam outro desenvolvimento, a não ser o curricular, em detrimento da construção da formação do caráter e criticidade do cidadão (A EDUCAÇÃO..., 2012). Assim, parecem desconsiderar que “[...] uma das formas mais eficientes de tornar alguém invisível é projetar sobre ele ou ela um estigma, um preconceito” (SOARES, 2004, p.132). Buscam a sua culpabilização, dentro do sistema, com taxações de fracasso, inserindo a razão mercantilista de um sistema mal projetado, como real protagonista dos processos educacionais. Desse modo, as escolas continuam por embasar o pensamento meritocrático, em consonância com um modelo de organização social, cujo mérito alcançado irá interferir na posição merecida.

Como evidenciado por Aristóteles (1996), a Política deve ser articulada pelos homens, a fim de alcançarem o equilíbrio social. Dessa forma, cabe, aos detentores de poder, o afastamento dessa culpabilização às vítimas de

um sistema que, muitas vezes, não cumpre o papel de, efetivamente, educar – e adota condutas pautadas na reprodução conteudista. Deficientes de uma formação integral e reféns de um entendimento raso sobre as relações entre conhecimento e poder, as práticas sociais que desvinculam a Educação como algo singular são continuadas e amparadas por uma não-igualdade de oportunidades para todos.

No caso do sistema educacional brasileiro e das políticas públicas sociais voltadas para redução das desigualdades e de práticas discriminatórias, no País, os mecanismos de escolha não se aplicam. A Educação é importante demais para entregá-la às variações do Mercado e às boas intenções de amadores políticos (RAVITCH, 2011); e não serão as cotas e a construção de mais escolas públicas, com as mesmas deficiências, que ajudarão no processo de mudança. A Educação tem que ser um processo de crescimento pessoal; e não um processo de adestramento de mentes, promovido por um sistema regido por arranjos aparentes. A Educação deve interferir, diretamente, no fortalecimento do processo de transformação social, bem como no entendimento de uma educação emocional, tomando o cuidado de entender a realidade que atravessa o outro, atribuindo valor simbólico à formação identitária daquele sujeito.

Por fim, é relevante ratificar a valoração e o reconhecimento de que somos seres pensantes, biologicamente distintos, psicologicamente únicos, com aportes culturais e sociais específicos (MORIN, 2000). Com a redução da violência simbólica, nos espaços públicos escolares, as barreiras sociais – de natureza racista e preconceituosa – tendem a diminuir, fornecendo

espaços de fala a jovens negros de baixa renda, no escopo de uma posição social, que implemente em suas vidas a esperança para um futuro melhor.

Diversidade organizacional e responsabilidade social na formação educacional

É flagrante a existência de um modelo educacional desigual e pouco equivalente às necessidades sociais, no qual, fatores como a diversidade organizacional e a responsabilidade socioambiental atuam em segundo plano, marginalizados. Nesse contexto, instituições públicas de ensino parecem desconsiderar déficits da realidade social brasileira, envolvendo 38 milhões de analfabetos funcionais, e não colocam em prática a análise crítica da situação, suprimindo uma consciência coletiva em prol da dinâmica comunitária. Assim, atuam se distanciando da perspectiva de Grunig (2009, p.62), de que uma organização deve se estabelecer enquanto “[...] estrutura orgânica, cultura participativa e sistema simétrico de comunicação e na qual existam oportunidades para mulheres e minorias raciais”.

Nesse ciclo de retroalimentação de desigualdades, as organizações se estabelecem ausentes de representatividade da parcela negligenciada e continuam um processo de exclusão elitista, na manutenção do conhecimento superior para uma determinada parcela privilegiada e detentora de melhores condições financeiras. Essa ratificação prática fere a ética e a moral social, evidenciando que a convivência – e a não postura ativa, perante a situação –, é que corrobora para a perpetuação das discrepâncias e dos processos de

exclusão. Assim, desconsidera a ética como um norteador de comportamentos e condutas humanas, que promove a inserção social dos indivíduos, alicerçando a norma de regência social em potenciais subjetivos (NASH, 1993).

Nessa demarcação de espaços e posições sociais, as ações e propósitos, em prol do benefício mútuo nas camadas sociais, irão impactar as formas latentes de diferentes existências corporais, enquanto seres coexistentes com barreiras sociais. Nas singularidades desses sujeitos, regradas por maneiras e modos de agir – de acordo com o que a sociedade impõe e permite –, desencadeia-se um processo de redefinição identitária, impactando como constituem a si e às suas relações, de acordo com adaptações e transformações de suas identidades nos sistemas culturais (HALL, 2011). Isso ocorre, porquê, como salienta Goffman (2014, p.85), todo “[...] relacionamento social comum é montado tal como uma cena teatral, resultado de troca de ações, oposições e respostas”. Desse modo, sendo a Educação um exercício transferencial de geração para geração, de acordo com o convívio social (DURKHEIM, 2013), deve ser responsabilidade social das instituições de ensino a preocupação com a formação educacional e, conseqüentemente, pessoal dos adolescentes negros e de baixa renda.

Nesse contexto, projetos e ONGs que visem melhoria na equalização desse direito são importantes e relevantes. Para Michel Montezuma (2019, não paginado), idealizador do projeto Cidadão Pensante, projetos sociais como esse devem:

[...] continuar, por quanto o mundo for desigual e, talvez, isso no meu tempo de vida significa que o Projeto Cidadão Pensante nunca deve acabar, porque a luta por liberdade, justiça e igualdade, no nosso mundo [...] é uma luta para a vida inteira.

Assim, reconhecer a Educação como transformação social e geradora de rompimento de preconceitos cristalizados é o primeiro passo para que a sociedade possa ter indivíduos partícipes e militantes dos seus mundos sociais, protagonistas das suas próprias histórias e questionadores de mudanças em prol de esperança de vida, segundo a equidade. Em outros termos, é preciso compreender a diversidade enquanto característica social, inerente a toda sociedade (FREIRE, 1996), e enquanto criação afirmativa que equilibra as dinâmicas sociais.

O projeto cidadão pensante

O Projeto Cidadão Pensante foi idealizado e criado, em 2015, por Michel Montezuma, estudante de História na Universidade Federal da Bahia (UFBA), com o intuito de ajudar jovens da comunidade do Conjunto Pirajá, na preparação para os vestibulares. Com o objetivo principal de incluir jovens negros e de baixa renda nas universidades, o Projeto se configura como uma organização sem fins lucrativos, movida por voluntários locais e de bairros adjacentes. Os docentes que participam desse projeto são movidos pela missão de transformação e qualificação social com o anseio de garantir a oferta equalizada de acesso à Educação de qualidade. Conta com uma equipe com formação no Instituto Federal de Ciências e Tecnologia da Bahia (IFBA), na Universidade Federal da

Bahia (UFBA), na Universidade Salvador (UNIFACS) e na Universidade do Estado da Bahia (UNEB).

O primeiro ano de projeto teve uma baixa quantidade de alunos. Apesar de aberto e em busca da participação de voluntários de outras áreas de conhecimento, funcionava como um grupo de estudos dedicado a revisar o conteúdo do ensino médio de disciplinas como História, Filosofia, Sociologia e Língua Portuguesa. Inicialmente, utilizava um espaço no Instituto Oyá. Depois, por questões religiosas, migrou para o Colégio Alberto Santos Dumont, no qual foram disponibilizadas oito salas para o desenvolvimento de ações, durante o período letivo estadual. No entanto, problemas de outras naturezas começaram a emergir: as paralisações, as greves e a falta de manutenção da própria escola, por parte do poder público, acabaram por interferir na frequência das aulas, muitas vezes, suspendendo-as.

O Cidadão Pensante é um projeto que utiliza recursos da própria comunidade para modificar a realidade social das futuras gerações, a partir de uma conscientização coletiva da importância da Educação na vida desses indivíduos. Revela-se como uma iniciativa autônoma e crítica, com a preocupação com o compromisso de transformação social na formação dos sujeitos jovens, no âmbito humano e profissional, como partícipes da dinâmica social.

Conforme ressaltado por seu idealizador:

Existe uma ponte entre o oprimido e o fim da opressão, e o nome dessa ponte é conhecimento e hoje em dia a melhor maneira de qualificar os sujeitos que vivem na favela e dar a eles a oportunidade de modificar seu status quor, não deixando de ser quem são mas podendo ser quem são com liberdade é lhes dando conhecimento e a maneira mais pragmática e objetiva para um professor

dar conhecimento a esses alunos, principalmente um professor que é vinculado ao espaço acadêmico é trazer a universidade para a favela (MONTEZUMA, 2019, não paginado).

O Projeto Cidadão Pensante visa atender a uma demanda de jovens afrodescendentes e estudantes de baixa renda, através do apoio educacional, político e social, disponibilizando aulas e espaços de discussão para jovens de diferentes contextos e faixas etárias. O Projeto estabeleceu raízes, mas os seus frutos amadurecem, aos poucos, atuando como via de mão dupla – reunindo estudantes universitários locais, que compartilham os saberes adquiridos na academia e proporcionando um espaço para realizar o exercício de lecionar. Assim, reconhecendo a defasagem do ensino público de base, promove atividades voluntárias dessa natureza, buscando mitigar a lacuna deixada pelo ensino regular.

Para os dirigentes do Projeto, pensar na Educação, sem levar em conta as questões sociais que perpassam as vidas desses adolescentes, é tornar todo o processo como um maquinário impessoal e homogeneizador. É através desse contato com as realidades de cada indivíduo que se começa a construir a autonomia e um cidadão crítico e pensante, no processo de constituição das suas identidades.

A proposta de transformação social do Projeto está atrelada à cinesia econômica da comunidade, por meio do seu avanço intelectual e cultural, desencadeando uma movimentação das posições sociais futuras, que serão adquiridas por esses indivíduos (EMEDIATO, 1977). Com menos de cinco anos de existência, o Projeto Cidadão

Pensante já proporcionou o acesso a uma Educação pautada na equidade para mais de 50 alunos. Os resultados que estão sendo obtidos, com a iniciativa, comprovam a emergente necessidade de se discutir temáticas como a Educação no contexto tão cruel e marcante das desigualdades socioeconômicas no Brasil.

Considerações finais

Na discussão apresentada sobre o contexto educacional brasileiro, fica evidente o importante papel do Projeto Cidadão Pensante na luta contra a desigualdade social. Mais do que prestar um serviço social, em prol da busca pela igualdade, o Projeto Cidadão Pensante oferece auxílio na garantia de um direito assegurado pelo art. 53º do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA (Lei nº 8.069 de 13 de julho de 1990), o qual prevê que “[...] a criança e o adolescente têm direito à Educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho” (BRASIL, 1990, p. 22). É compromisso dos professores e das organizações inserir os jovens provindos de camadas populares na realidade sociopolítica e cultural do País, ressignificando, assim, o verdadeiro sentido da Educação.

Para assegurar a diversidade organizacional, é função das instituições de ensino a desnaturalização de uma sistemática engendrada por paradigmas enraizados, para a construção de cidadãos críticos e pensantes que pautem a equidade como foco de suas condutas e ações. O Projeto Cidadão Pensante cumpre a sua função social, da perspectiva da formação cidadã, envolvendo um conjunto de informações, habilidades, valores e alternativas, para

que o processo educacional vivencie novas políticas de caráter transformador da realidade social.

Referências

A EDUCAÇÃO Proibida. Direção: Germán Doin. Produção: Daiana Gomez, Verónica Guzzo, Franco Iacomella e Cintia Paz. **Documentário**, Argentina, 2012, 115 min, VHS, son., color. Disponível em <https://www.youtube.com/watch?v=OTerSwwxR9Y&t=1136s>. Acesso em 10 nov. 2019.

ARISTÓTELES. **Ética à Nicômaco**. São Paulo. Nova Cultural: 1996.

BERSANI, Humberto. Racismo estrutural e o direito à educação. **Revista Educação em Perspectiva**. Viçosa, MG, v.8. n.3. p.380-397. fev. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/6975/2829>. Acesso em fev. 2021.

BOURDIEU, P. **A Miséria do Mundo**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2007 pp. 693-713.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. Coleção Primeiros Passos, vol. 20, 21 ed. São Paulo: Brasiliense, 2004.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. Disponível em https://www.senado.leg.br/atividade/const/con1988/con1988_15.12.2016/art_5_.asp. Acesso em 24 nov. 2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República**

Federativa do Brasil, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8069.htm. Acesso em 24 nov. 2019.

BRASIL. Ministério da Educação. **Censo da Educação Superior**: Baixa ocupação de vagas remanescentes inspira nova política do MEC para as federais, 2018. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/32123>. Acesso em 24 nov 2019.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Cidadania e modernidade**. Palestra proferida na Embratel, Rio de Janeiro, Mimeo, 1994.

DURKHEIM, Émile. **Educação e sociologia**. Rio de Janeiro: Editora Vozes, 2013.

EMEDIATO, C.A. **Educação e transformação social: Análise Social**, vol. XIV. Stanford, 1977. Disponível em: <http://analisesocial.ics.ul.pt/documentos/1223988831F4kNP5ba1Hw59NP3.pdf>. Acesso em 10 nov. 2019.

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

GOFFMAN, Erving. **A representação do eu na vida cotidiana**. 20^a ed., Petrópolis: Vozes, 2014.

GRUNIG, James E. **Relações Públicas: teoria, contexto e relacionamentos**. São Caetano do Sul: Difusão Editora, 2009.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11^a ed., Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

LOCKE, John. **Segundo Tratado sobre o Governo Civil**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MONTEZUMA, Michel. **Importância do Projeto Cidadão Pensante**. [Entrevista concedida a] Paulo Batista. Projeto Interdisciplinar/Transdisciplinar, Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Salvador – Set./Nov. 2019.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. 2ª ed., São Paulo: Cortez; Brasília, DF: UNESCO, 2000.

NASH, Laura. **Ética nas empresas**. São Paulo: Makron Books do Brasil, 1993

PAIS, J.M. Nas rotas do cotidiano. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 37, p. 105-115, 1993.

RAVITCH, D. **Vida e morte do grande sistema escolar americano**: como os testes padronizados e o modelo de mercado ameaçam a educação. Porto Alegre: Sulina, 2011.

SOARES, L. E. Juventude e Violência no Brasil contemporâneo. In: NOVAES, R.; VANNUCHI, P. (Org.). **Juventude e sociedade**: Trabalho, educação, cultura e participação. São Paulo: Editora Fundação Perseu Abramo, 2004. Pp. 130-159.



Grafismo Kaimbé – Cobra Encantada da Ilha, para homens. Ilustração Anayme Canton

A IMPORTÂNCIA DAS ERVAS MEDICINAIS PARA O POVO KAIMBÉ

Magna Kaimbé
Moane Kaimbé
Valquíria dos Anjos

Introdução

O que pesquisamos é de suma importância para o nosso povo - em especial, para as nossas futuras gerações -, na medida em que contribui para o entendimento sobre o valor das ervas medicinais da etnia Kaimbé para a manutenção da Saúde. O que ouvimos dos nossos entrevistados nos emocionou, sobretudo, diante da constatação de que o conhecimento sobre as ervas medicinais indígenas está se perdendo. Por isso, fazer registros, como este, é algo muito importante para a preservação da memória e da Cultura Kaimbé. Assim, esta investigação tem, como objetivo, catalogar conhecimentos sobre ervas medicinais, utilizadas pelos nossos indígenas, de maneira a provocar uma reflexão sobre a sua relação com o Meio Ambiente, sobretudo no Território Indígena do Massacará, sito ao município de Euclides da Cunha, Bahia.

Procuramos refletir sobre a tradição oral, no âmbito da medicina popular indígena, que é consubstanciada em conhecimentos milenares, passados dos pais para os filhos. Entendemos, dessa maneira, que o uso de algumas ervas medicinais na comunidade Kaimbé, só ocorre ainda,

porquê há famílias que dão valor à sabedoria ancestral, preservando esses conhecimentos e mantendo-os, principalmente, na memória dos mais velhos.

De acordo com Lorenzi e Matos (2002), os primeiros europeus que chegaram ao Brasil logo se depararam com uma grande quantidade de plantas medicinais, em uso pelas inúmeras etnias que aqui viviam. Por intermédio dos anciãos, o conhecimento das ervas locais e dos seus usos eram transmitidos e aprimorados, de geração em geração. São inúmeras ervas medicinais que existem no mato, na capoeira e no campo, e no quintal das famílias Kaimbé. As ervas são muito importantes, mas algumas delas foram se perdendo, com o desmatamento, não sendo mais encontradas nas pequenas matas. Segundo Feldman (apud PAULA, 2021, 181):

Proteger a vida não é somente uma premissa ética, mas uma necessidade essencial do ser humano. O homem depende da diversidade de animais, plantas e microrganismos para a produção de alimentos e medicamentos e para seu prazer estético. Essa diversidade é fundamental, também, para a estabilidade climática e ambiental do planeta. O Brasil é reconhecidamente o país detentor dos maiores níveis de biodiversidade do mundo, o que oferece uma vantagem competitiva inigualável ao seu desenvolvimento econômico. No entanto, o uso adequado dessa riqueza pressupõe a sua conservação para esta e para as futuras gerações.

Esta investigação parte do pressuposto de que o reconhecimento das ervas medicinais é muito importante para a manutenção da Saúde coletiva indígena. A despeito

disso, atualmente, a maioria das famílias indígenas deixou de usar as ervas, preferindo os remédios de farmácias e postos de saúde, esquecendo, assim, as formas típicas do seu manuseio¹. Dessa maneira, pretendemos identificar e catalogar essas ervas e os seus usos, no Território indígena do Massacará, Município de Euclides da Cunha, Bahia, organizando e preservando os conhecimentos da tradição oral Kaimbé.

Contextualizando

Somos indígenas Kaimbé, o nosso território se localiza a 32 quilômetros da sede do município de Euclides da Cunha, estado da Bahia. Somos originários do aldeamento da Missão da Santíssima Trindade de Massacará, uma das primeiras missões a serem instaladas no Sertão Baiano, por jesuítas, em 1639. Nessa época Francisco D'Ávila, senhor da Casa da Torre, opunha-se sistematicamente às missões, criando uma série de obstáculos à sua consolidação – inclusive, imprimindo violentas ações para dirimi-las (ALTMICKS, 2018).

Atualmente o povo Kaimbé é organizado em diferentes estruturas produtivas: parte da comunidade sobrevive da agricultura familiar; parte é constituída de servidores públicos, da Educação e da Saúde. Mesmo os servidores públicos também desenvolvem atividades agrícolas, vivenciando as atividades culturais, as crenças e os rituais, deixados pelos antepassados indígenas. Temos três

¹ Com essa pesquisa pretendemos deixar registrado o que pessoas com sabedoria popular indígena tem a nos dizer sobre as ervas do Território Kaimbé.

caciques, liderando o povo Kaimbé. A nossa população está subdividida em oito localidades: Icó, Várzea, Saco das Covas, Outra Banda, Baixa da Ovelha, Lagoa Seca, Ilha e Massacará, sede do território.

O Território Indígena do Massacará conta com um posto de saúde da família e é relativamente bem atendido, no que se refere ao acesso à Saúde. Em paralelo ao sistema público de Saúde, muito da medicina tradicional indígena é aplicado, no cotidiano das pessoas – muito embora os indígenas estejam abandonando, pouco a pouco, esses conhecimentos tradicionais. Segundo Pimenta (OLIVEIRA; AMAROSO; LIMA; SHIRATORI; MARRAS; EMPERAIRE, 2021), as doenças e mortes entre os indígenas têm, como causa principal, a redução das práticas e da transmissão de saberes tradicionais, bem como o acentuado desequilíbrio na Natureza, promovido, sobretudo, pelos não-indígenas. Infelizmente, os usos e manejos de plantas medicinais são deslegitimados por grande parte da população brasileira, pois estão associados a um conjunto de saberes e práticas, que têm a sua origem nos mitos e na cosmovisão indígena.

Através das práticas do uso de ervas medicinais, os povos indígenas mantêm as suas tradições e os seus costumes, legando os seus saberes para os jovens indígenas e restituindo o equilíbrio entre os indígenas das comunidades (REESINK, 2017). O uso das ervas medicinais é instado, especialmente, pelos mais velhos. As equipes multidisciplinares da Saúde também são grandes multiplicadoras de informações sobre o uso de ervas medicinais, incentivando o seu uso, diante do alto índice de doenças hipertensivas na comunidade, cujas manifestações são comuns, entre jovens e adultos.

Entrevistas sobre Ervas medicinais

Para esta investigação, optamos pelo uso de entrevistas não-estruturadas, tomando, como participantes de pesquisa, indígenas que utilizam ervas medicinais, no Território Kaimbé. Esses participantes foram selecionados por intencionalidade - critério não-probabilístico -, priorizando aqueles que são, notadamente, portadores de autoridade de conhecimento, gozando de grande prestígio na comunidade. Marconi e Lakatos (2021) advogam a ideia de que a entrevista não-estruturada é fluídica, permitindo a abordagem livre, por parte dos participantes (embora sob a rígida observância, do pesquisador, em relação à coerência e à pertinência do conteúdo ao eixo temático). O seu formato livre deve atender à necessidade de permitir a expressão natural dos participantes, sem que haja a influência do pesquisador. No escopo desta investigação, entrevistamos oito indígenas sobre os usos das ervas medicinais, presentes ao Território Indígena do Massacará.

A nossa primeira entrevistada foi Dona Maria Pureza Ana da Silva, de 69 anos. Mulher, mãe de nove filhos, batalhadora, guerreira, avó, bisavó, meiga e muito sutil, Dona Pureza vive numa casa rodeada de filhos, netos e bisnetos. Quando fala sobre as ervas medicinais, os seus olhos se enchem de brilho e a sua voz é tomada de muita emoção, deixando-a rouca. Ela nos relatou que aprendeu tudo o quanto sabe com o seu pai, que era curandeiro: “Minha filha, tudo que eu sei foi herança de meu pai” (SILVA, 2020, não paginado). Dona Pureza estava com o coração cheio de emoção, ao se lembrar do que o seu pai lhe ensinara. E continuou: “É muito bom cultivar ervas

medicinais no nosso quintal, porque fica para toda a vida” (SILVA, 2020, não paginado). Com brilho nos olhos, ela falava, uma a uma, as receitas que aprendeu com o pai e as ervas que ele lhe ensinou, dizendo para que servia cada uma. Revelou ainda que já salvou os seus filhos de doenças graves, na época em que não tinha dinheiro para comprar remédio – e o fez, através dos ensinamentos de seu pai, fazendo chás e lambedores para a sua família.

As ervas medicinais indígenas, utilizadas por Dona Pureza, podem ser conferidas no Quadro 1, abaixo:

QUADRO 1: ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS POR DONA PUREZA, 2020.			
NOME POPULAR	PARA QUE SERVE	MODO DE PREPARAR	IMAGEM
Capim Santo	Pressão Alta	Chá ou infusão	
Folha de Cana	Pressão Alta	Chá ou infusão	
Chuchu	Pressão Alta	Suco	

Alecrim do Reino	Pressão Alta	Chá ou infusão	
Quina-quina	Diabetes	Chá ou infusão	
Lambedor	Tosse Gripe	Cozinha-se raiz de jurubeba, raiz de papaconha, raiz e folha de pusteimeira, raiz de folha de onça, raiz de unha de gato e folha de catinga de cheiro. Toma-se uma pedra branca, lava-a e coloca-a dentro do fogo de lenha, até ficar vermelha. Ao retirar do fogo, deve-se colocar a pedra branca em uma vasilha com açúcar, deixando-o grudar. Então, despeja-se a água do cozimento das ervas, mexendo tudo, para desmanchar. Quando desmanchado, põe-se tudo numa panela, levando-a ao fogo para novo cozimento. Administrar uma colher de sopa, duas vezes ao dia.	

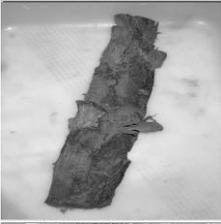
Fonte: SILVA (2020) adaptado por Magna Silva Gonçalves. Ilustrações: 1 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 2 (<https://www.grupocultivar.com.br/artigos/ferrugem-alaranjada-em-cana-de-acucar>); 3 (https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Sechium_edule_dsc07767.jpg); 4 (<https://www.flickr.com/photos/fjota/2721162940/>); 5 (<https://www.magazineluiza.com.br/quina-quina-3og-florien/p/jgdodo18ejme/chha/>); 6 (<https://segredosdomundo.r7.com/xarope-caseiro-tosse-gripe/>).

Como segunda entrevistada, conversamos com Dona Edite Maria de Jesus, de 77 anos. Dona Edite nunca estudou. É mãe, avó, bisavó, uma mulher forte, brava, firme em suas palavras, porém, após alguns minutos de conversa, abriu um enorme sorriso e foi mostrando o que sabe sobre as ervas medicinais indígenas, principalmente, sobre as que cultiva no seu quintal. Dona Edite advertiu que convém manter a tradição – “[...] os mais novos precisam botar na

cabeça que é importante o cultivo das ervas em nosso território, que a preservação é essencial para a proteção das ervas no território, e que é bom ter as ervas por perto sem precisar ir para o mato” (JESUS, 2020a, não paginado). Com seu jeitinho tímido e meio irreverente, ela enumerou as ervas que tem no seu quintal: murta, murta-do-mato, erva doce, aroeira, graviola, benzetacil, umbuzeiro, caatinga de cheiro e laranjeira.

No Quadro 2, subscrito, estão listadas as ervas medicinais indígenas, utilizadas por Dona Edite:

QUADRO 2: ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS POR DONA EDITE, 2020.			
NOME POPULAR	PARA QUE SERVE	MODO DE PREPARAR	IMAGEM
Murta	"Barriga fofa"	Chá ou infusão	
Capim Nagô	Espanta maus fluidos Dá energia ao corpo	Banho	

Erva doce	Gases	Chá ou infusão	
Pustemeira	Gripe Dores no corpo	Chá ou infusão	
Craíba	Quedas Pancadas	Chá ou infusão	
Graviola	Câncer	Chá ou infusão	
Benzetacil	Dor de dente	Chá ou infusão	

Volume 1

Umbuzeiro	Gases	Chá ou infusão	
Aroeira	Espanta maus fluidos	Banho	
Manjeriçã	Espanta maus fluidos Dá energia ao corpo	Banho	
Hortelã	Gripe	Chá ou infusão	
Cidreira	Gripe Constipação Acalmar os nervos	Chá ou infusão	

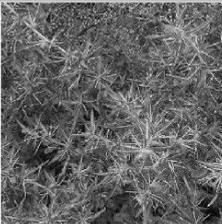
Pitanga	Gripe	Suco ou chá	
Acerola	Gripe	Suco ou chá	
Arcansú	Gripe	Chá ou infusão	
Flor de mamão	Gripe	Chá ou infusão	
Arruda	Gases	Chá ou infusão	

Fonte: JESUS (2020a) adaptado por Magna Silva Gonçalves. Ilustrações: 1 (<https://www.plantei.com.br/muda-de-murta-feita-de-semente>); 2 (<https://revista.globo.com/vida-na-fazenda/gr-responde/noticia/2019/08/er-va-doce.html>); 3 (https://www.youtube.com/watch?v=_N7XulrGAgI); 4 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 5 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 6 (<https://www.revistarural.com.br/2019/10/25/primeiras-cultivares-de-umbuzeiro-do-mundo/>); 7 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 8 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 9 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 10 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 11 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 12 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 13 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 14 (https://produto.mercadolivre.com.br/MLB-1282616230-pacote-flor-de-mamo-macho-pcha-tratamento-de-diabetes-_JM); 15 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves).

A nossa terceira entrevistada foi Dona Maria Madalena dos Santos, de 90 anos. Dona Maria Madalena é uma mulher que gosta de conversar. É bastante prestativa e, com a modéstia típica dos indígenas, afirma que não sabe quase nada sobre ervas. Dona Maria Madalena teve uma experiência de apenas três meses de estudo, em toda a sua vida: “Naquela época, era caríssimo estudar. A escola era paga. [...] O nome do meu professor era Manoel Bonfim de Oliveira e ele era de Curaçá” (SANTOS, 2020, não paginado).

Dona Maria Madalena disse que as plantas, as frutas, os remédios, a sombra... tudo se aproveita da Natureza. Conforme seja a doença, toma-se o remédio. Admitiu que não sabe como foi que aprendeu sobre as ervas - “[...] mas via os mais velhos fazendo e fazia também, e via minha mãe fazer e eu fiz” (SANTOS, 2020, não paginado). Acredita que as ervas fazem bem para todos e afirmou ter presenciado a cura de um médico cirurgião, através das ervas indígenas. Falou da importância da preservação e manutenção do Meio Ambiente, para a conservação das plantas, “[...] porque, quando precisa, tem (SANTOS, 2020, não paginado).

As ervas medicinais, indicadas por Dona Maria Madalena, podem ser observadas no Quadro 3, subscrito:

QUADRO 3: ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS POR DONA MARIA MADALENA, 2020.			
NOME POPULAR	PARA QUE SERVE	MODO DE PREPARAR	IMAGEM
Juiz de paz	Ventre inchado	Chá ou infusão	
Lambedor de babosa	Tosse Gripe Intestino preso Problemas estomacais	Lavar e cortar bem miudinha as folhas da babosa, cozinhá-las bem e despejá-las em uma vasilha para coar, com açúcar. Adicionar água e ir deixando evaporar no fogo, até virar um mel. Tomar duas colheres de sopa, uma vez ao dia.	
Alfavaca ou Tioiô	Cólicas	Banho ou condimento	
Abóbora Juruá	Picada de cobra	Caldo da semente macerada	

Volume 1

Mato <u>Mentraste</u>	Atraso na menstruação	Chá ou infusão	
Fedegoso	Dor de estômago Mal-estar gástrico Atraso na menstruação	Chá ou infusão da raiz Sumo das folhas	
Jarrinha	Atraso na menstruação	Chá ou infusão	
Borrinho (cinza de lenha)	Dor de estômago	Chá ou infusão	
Boldo	Gases Ventre inchado	Chá ou infusão	

<p>Feijão de corda</p>	<p>Picada de cobra</p>	<p>Chá ou infusão (das vagens, da casca e do caroço)</p> <p>Emplastro para colocar sobre o local da picada</p>	
<p>Vassourinha</p>	<p>Febre</p> <p>Dor de dente</p> <p>Gripe de criança</p>	<p>Chá ou infusão da raiz</p>	

Fonte: SANTOS (2020) adaptado por Magna Silva Gonçalves. Ilustrações: 1 (https://www.agrolink.com.br/problemas/carrapicho-de-carneiro_1426.html); 2 (<https://www.tuasaude.com/beneficios-do-cha-de-boldo/>); 3. (<https://rnews.com.br/alfavacao-diferente-de-alfavaca.html>); 4. (<https://www.ervanariamarcosguiao.com/product-page/capim-nag%C3%B4>). 5 (<https://www.canalrural.com.br/noticias/tudo-que-voce-precisa-saber-para-plantar-abobora-66116/>); 6. (<https://feir.asorganicas.org.br/alimento/feijao-de-corda/>); 7. (<https://www.coisasdaroca.com/plantas-medicinais/vassourinha-doce.html>); 8. (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 9. (<https://pastoextraordinario.com.br/fedegoso-branco-identificacao-e-controle-nas-pastagens/>); 10 (<https://www.flickr.com/photos/sylvio-orquideas/8036642895/>); 11 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves).

A nossa quarta entrevistada foi Dona Francisca Maria de Jesus, de 88 anos. Mãe de cinco filhos, muitos netos e alguns bisnetos, sossegada, quietinha, com um sorriso tímido no rosto, Dona Francisca afirmou que estudou “o ABC”. Gosta da natureza e acha tudo muito lindo. Acredita, também, que é muito importante conservar a nossa cultura e a Natureza, pois o desmatamento está prejudicando o Meio Ambiente, fazendo desaparecerem as plantas medicinais. Relatou-nos que “[...] a peleja é

grande, mas tento manter as plantas medicinais no meu quintal porque é importante” (JESUS, 2020b, não paginado). Tudo o que aprendeu adveio dos ensinamentos dos seus pais.

Abaixo, no Quadro 4, são disponibilizadas as ervas medicinais, utilizadas por Dona Francisca:

QUADRO 4: ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS POR DONA FRANCISCA, 2020.			
NOME POPULAR	PARA QUE SERVE	MODO DE PREPARAR	IMAGEM
Hortelã miúdo	Gripe	Chá ou infusão Lambedor	
Insulina	Diabetes	Chá ou infusão	
Cardo Santo	Dispineia	Chá ou infusão	

Olho da abóbora	Picada de inseto venenoso (escorpião / cambrambanza)	Ingestão do sumo	
Folha de candeia	Dor de estômago	Chá ou mastigação	
Macaçá	Dor de ouvido	Cobertura local	
Sabugueiro	Febre em criança com dente nascendo	Banho	

Fonte: JESUS (2020b) adaptado por Magna Silva Gonçalves. Ilustrações: 1 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 2 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 3 (https://curapelasplantas.com.br/planta_medicinal/cardo-santo-cardo-mexicano/); 4 (<https://vitat.com.br/broto-de-abobora/>); 5 (<https://www.youtube.com/watch?v=S2T133P4Uaw>); 6 (<https://www.greenme.com.br/consumir/usos-beneficios/73936-maca-sar-conheca-essa-panc-de-grande-poder-medicinal-e-espiritual/>); 7 (<https://www.farmaeco.com.br/loja/fitoterapicos-e-organicos/tintura-de-sabugueiro-sambucus-nigra-30ml/>).

A quinta entrevista foi realizada com Bruno Ferreira de Carvalho, um jovem guerreiro do povo Kaimbé. Marcado pelos ancestrais para entender o povo Kaimbé², Bruno passou por muitas provações e direcionamentos em sua vida para poder viver, intensamente, a nossa cultura e as nossas tradições. É um homem simples, que não cultiva orgulho ou rancor, sábio em seus ensinamentos, já socorreu espiritualmente várias pessoas da comunidade. Fuma paul (cachimbo), bebe Cauim (cachaça) e chama por Badizú (pai). Antes de entrar na mata, para fazer os seus trabalhos de reza (Toré), pede proteção ao grande rei (Sudão).

Para Bruno, seguir a cultura é manter vivos os ensinamentos que aprendeu com a sua tia e com o povo Kiriri: “[...] com o tempo, fui aprendendo com os encantados, no mato, [tudo o] que o povo precisa saber, que da natureza vem o remédio. A farmácia indígena é no mato” (CARVALHO, 2020). Para o indígena, o remédio vem do mato. Quando precisa de alguma erva que não tem por perto, Bruno vai buscar num lugar sagrado que é a Toca da Arara. “O encantado vem para todos, escutamos os sons dos sete encantados” (CARVALHO, 2020). Ressalta também que seria bom que todos plantassem as suas ervas nos seus quintais.

Abaixo, no Quadro 5, podemos observar as ervas medicinais indicadas por Bruno:

² Em sonhos, os Encantados mostraram a Bruno que a função dele era repassar os ensinamentos para os demais.

QUADRO 5: ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS POR BRUNO, 2020.

NOME POPULAR	PARA QUE SERVE	MODO DE PREPARAR	IMAGEM
Ervade São Caetano	Problemas ginecológicos (Atenção: abortiva)	Chá da semente	
Guinezinha / Cambambá	Espanta espíritos ruins	Passar as olhas no <u>orpo</u>	
Catinga de cheiro	Limpeza espiritual	Chá ou infusão Defumador	
Quixaba	Dores no corpo	Coloca a casca na água ou na cachaça e bebe 12 horas depois	
Amesca	Sinusite Dispneia Mistura de fumo no <u>pau!</u>	Chá ou infusão Defumador	

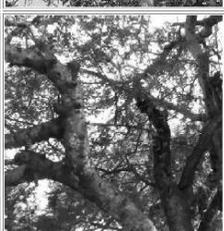
Volume 1

Fonte: CARVALHO (2020) adaptado por Magna Silva Gonçalves. Ilustrações: 1 (<https://hortodidatico.ufsc.br/melao-de-sao-caetano/>); 2 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 3 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 4 (<https://www.mercadaonatural.com.br/produto/quixaba-em-casca-10651>); 5 (<https://anovafloresta.wordpress.com/2017/09/22/amesca/>).

O nosso sexto entrevistado foi Alex Macedo Dias, 35 anos. Alex estudou até primeiro ano do Ensino Médio, na modalidade de Ensino para Jovens e Adultos (EJA) e traz muitas experiências vividas, mata a dentro, com o seu pai. Nasceu na fazenda Araçá, que pertence à sua família até hoje, lá é o lugar sagrado para ele e sua família. Jovem na sua aparência, porém muito sábio com a Natureza e com os animais, tudo o que sabe aprendeu com seu pai e com a sua experiência no mato. Entende um pouco de quase tudo, já passou por várias experiências com a Natureza. Com raiz fincada nos Araçás, é difícil dizer que Alex já não tenha visto e sentido os encantados do nosso lugar. Tímido, sempre diz que não sabe de nada, ao passo em que sabe de tudo. Relatou que não sabe ensinar, só pode fazer o que sabe. Para ele, a Natureza é livre, tudo que é natural é bom, as plantas, as árvores os animais: “Me sinto leve cuidando deles” (DIAS, 2020).

No Quadro 6, subscrito, estão evidenciadas as ervas indígenas, utilizadas por Alex:

QUADRO 5: ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS POR BRUNO, 2020.			
NOME POPULAR	PARA QUE SERVE	MODO DE PREPARAR	IMAGEM
Leite de mangaba	Hematomas e dores	Sumo	

Murici verdadeiro	Inflamação na próstata	Beber o murici na água	
Pata de Vaca	Diabetes	Chá ou infusão (três vezes por semana)	
Quebra-facão	Barriga inchada	Coloca a casca na água ou na forma de chá ou infusão	
Quipé	Tosse	Coloca a casca na água ou na forma de chá ou infusão	
Braúna	Dor de dente	Bochecho da infusão	

Fonte: DIAS (2020) adaptado por Magna Silva Gonçalves. Ilustrações: 1 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 2 (<https://www.colecionandofrutas.com.br>)

/byrsonimaverbacifolia.htm); 3 (<https://www.pensenatural.com.br/pata-de-vaca/>); 4 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 5 (<http://ermanatureza.blogspot.com/2013/10/quipe-ou-angico-de-bezerro-angico-de.html>); 6 (<https://www.youtube.com/watch?v=DHpkmQ9kxc>).

A nossa sétima entrevistada é dona Maria Alves dos Reis, 56 anos. Dona Maria estudou até a segunda série, reconhece as letras, mas não sabe ler. Uma mulher simples trabalhadora e sofrida, que lutou muito na vida para criar os filhos. Com as ervas, cuidou de toda a família, chegando a enfrentar os médicos, em certa ocasião, para retirar a sua filha do hospital e trazê-la para casa, onde foi curada através das ervas medicinais da sua comunidade. Além dos filhos,

Dona Maria já cuidou de muitos indígenas do Massacará. Afirmou: “As ervas trouxeram vitória para minha vida, para minha sobrevivência. Importante para a comunidade é renovação de vida” (REIS, 2020). Dona Maria relatou que, diante de uma doença, primeiro faz tudo que aprendeu da Natureza, depois, quando o problema não é resolvido, procura outra medicação: “[...] uso o que aprendi, depois procuro o médico” (REIS, 2020). Ainda diz que acha que é importante manter as ervas no seu quintal, para passar para as futuras gerações e preservar a Natureza das queimadas para manter o que Deus nos deu, o remédio é seu agasalho³.

As ervas medicinais de Dona Maria podem ser vistas no Quadro 7, subscrito:

³ Praticamente, todas as casas no Território Indígena do Massacará contam com um quintalzinho, repleto de plantas, ornamentais e medicinais.

QUADRO 5: ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS POR BRUNO, 2020.

NOME POPULAR	PARA QUE SERVE	MODO DE PREPARAR	IMAGEM
Andu	Hematomas e dores	Chás ou banhos	
Romã	Infeção urinária	Chás ou banhos	
Xarope de Buza de licurizeira, melancia da praia com mel de oropa	Pneumonia	Cozimento até se tornar xarope (três vezes ao dia)	
Poejo, hortelã e romã	Doenças do pulmão	Chá, infusão ou lambedor	

Fonte: REIS (2020) adaptado por Magna Silva Gonçalves. Ilustrações: 1 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 2 (<https://g1.globo.com/sp/campinas-regiao/terra-da-gente/noticia/2018/12/31/mais-do-que-sorto-sementes-de-roma-amenizam-colicas-e-inflamacoes-de-garganta.ghtml>); 3 (<https://www.facebook.com/xaropcaseirodamae/>); 4 (<https://www.oficinadeervas.com.br/poejo>).

A nossa última entrevistada é Dona Risalva alexandrina da luz Costa, 50 anos, uma mulher de coragem que, desde cedo, trabalha e vive a sua cultura. Dona Risalva é indígena Pankararu, mas vive com o povo Kaimbé, há muitos anos, ensinando-nos os seus saberes e aprendendo os nossos. Como costuma dizer “[...] eu moro na Terra Santa da Terra da Santíssima Trindade” (COSTA, 2020). Dona Risalva é mãe de dois filhos e já é avó, estudou para cuidar dos seus parentes e trabalha na Saúde indígena.

Dona Risalva relatou que, através de sonhos e de muita fé, os seus guias acodem, de acordo com cada necessidade, para ensinar ou indicar os remédios. É com a sabedoria dos encantados que ela faz tudo, somente com a permissão deles é que tudo é feito. “É importante que fique registrado porque assim disse meu tataravô, que não é interessante você saber e não deixar o saber” (COSTA, 2020), diz Dona Risalva, transparecendo alegria, ao falar sobre os seus encantados e os seus antepassados.

As ervas medicinais indígenas utilizadas por Dona Risalva podem ser observadas no Quadro 8, abaixo:

QUADRO 5: ERVAS MEDICINAIS UTILIZADAS POR BRUNO, 2020.			
NOME POPULAR	PARA QUE SERVE	MODO DE PREPARAR	IMAGEM
Alecrim de caboclo	Colesterol Dor de estômago Dores no corpo Espantar maus espíritos	Chás ou banhos	

<p>Erva cidreira, corona, pinha, umbuzeiro, pião roxo, andu, guinezinha</p>	<p>Derrame</p>	<p>Banhos (durante sete dias)</p>	
<p>Folhas de manga e graviola</p>	<p>Insônia</p>	<p>Na forma de chá ou sob o travesseiro</p>	
<p>Junco</p>	<p>Quebrante (mau olhado) "Flechada" (espírito do mato)</p>	<p>Põe três cabeça de junco para queimar, junta água benta e cruza a criança, para ela se livrar das coisas ruins (só serve para quem acredita).</p>	
<p>Ejucá</p>	<p>Serve para dar energia aos indígenas quando vão entrar em ritual, para fortalecer o corpo e a mente</p>	<p>Chá ou infusão</p>	

Fonte: COSTA (2020) adaptado por Magna Silva Gonçalves. Ilustrações: 1 (Arquivo pessoal de Magna Silva Gonçalves); 2 (<https://www.eusemfronteiras.com.br/erva-cidreira-e-melissa-sao-mesma-coisa/>); 3 (<https://www.sauvedica.com.br/os-10-beneficios-da-folha-de-manga-para-saude/>); 4 (<http://aminhabotanica.blogspot.com/2016/06/o-junco.html>); 5 (<https://n1n.com.br/conheca-o-juca-veja-como-ele-ajuda-a-com-bater-varias-doencas/>).

Considerações finais

Ao ouvirmos o nosso povo, aprendemos muito e descobrimos o quanto ainda temos que aprender. O nosso

território é muito rico, e as nossas maiores riquezas estão guardadas na memória dos nossos ancestrais. Deixamos registrada, aqui, a nossa imensa satisfação por poder conhecer um pouquinho da nossa herança cultural, de saber histórias de vida que não conhecíamos, de poder compartilhar o que ouvimos e anotamos sobre os entrevistados, que falam com carinho do que viveram e o que aprenderam. Cada um tem uma experiência de vida, de liberdade, de salvação, através das ervas medicinais do nosso território. São pessoas simples, pessoas que não estudaram na escola, mas aprenderam com seus pais e seus avós e que, hoje, estão no passado esses ensinamentos.

Nessa modesta investigação, fica registrado um pouco sobre as ervas medicinais do povo Kaimbé - para as futuras gerações, para que possam desfrutar e aperfeiçoar este trabalho de pesquisa, feito com muito amor e determinação. Agradecemos a cada uma pelo tempo e agradecemos pelas informações. Ao findar essa modesta investigação, pudemos catalogar treze receitas com plantas medicinais de uso Kaimbé, bem como os seus respectivos manejos. Esse manancial de conhecimentos indígenas populares será, futuramente, devolvido ao povo Kaimbé, na forma de publicação de cartilhas, disponibilizadas nas plataformas impressa e digital. Entendemos que esses conhecimentos, típicos da tradição oral, correm o risco de desaparecer e, portanto, não podem deixar de ser consubstanciados em publicações dessa natureza.

Referências

ALTMICKS, Alfons Heinrich. **Etnoepistemologia indígena**: território e identidade na pesquisa docente Kaimbé. Euclides da Cunha: Farol do Conhecimento Publicações, 2018.

CARVALHO, Bruno Ferreira de. **Entrevista** concedida a Magna Silva Gonçalves - Transcrição. Euclides da Cunha: mimeo, 2020.

COSTA, Risalva alexandrina da luz. **Entrevista** concedida a Magna Silva Gonçalves - Transcrição. Euclides da Cunha: mimeo, 2020.

DIAS, Alex Macedo. **Entrevista** concedida a Magna Silva Gonçalves - Transcrição. Euclides da Cunha: mimeo, 2020.

FERREIRA, Luciane Ouriques. A emergência da medicina tradicional indígena no campo das políticas públicas. In: **Hist. cienc. saúde**-Manguinhos vol.20 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2013.

JESUS, Edite Maria de. **Entrevista** concedida a Magna Silva Gonçalves - Transcrição. Euclides da Cunha: mimeo, 2020a.

JESUS, Francisca Maria de. **Entrevista** concedida a Magna Silva Gonçalves - Transcrição. Euclides da Cunha: mimeo, 2020b.

LORENZI, Harri; MATOS, F. J. Abreu. **Plantas Mediciniais no Brasil**: nativas e exóticas. Nova Odessa: Plantarum, 2002.

MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 9^a ed., São Paulo: Atlas, 2021.

OLIVEIRA, Joana Cabral de; AMAROSO, Marta; LIMA, Ana Gabriela Amorim de; SHIRATORI, Karen; MARRAS, Stelio; EMPERAIRE, Laure. **Vozes vegetais**: diversidades, resistências e histórias da floresta. São Paulo: USP/INICAMP, 2021.

PAULA, Valdemar Matos. Reflexões sobre os povos indígenas e a necessidade de existirem promoções de políticas públicas em tempos de Pandemia: relato da situação no Acre, Brasil. **Em Favor de Igualdade Racial**, Rio Branco – Acre, v. 4, n. 1, p. 179-190, jan./abr. 2021. Disponível em file:///C:/Users/alfon/Downloads/REFLEXOES_SOBRE_OS_POVOS_INDIGENAS_E_A_N.pdf Acesso em 11 de jun 2021.

REESINK, Edwin Boudewijn. Olhos miúdos e olhos graúdos em Massacará: a ideologia étnica. **Revista Antropológicas**. Recife, Ano 21, 28(2), pp. 6-26, 2017.

REIS, Maria Alves dos. **Entrevista** concedida a Magna Silva Gonçalves - Transcrição. Euclides da Cunha: mimeo, 2020.

SANTOS, Maria Madalena dos. **Entrevista** concedida a Magna Silva Gonçalves - Transcrição. Euclides da Cunha: mimeo, 2020.

SILVA, Maria Pureza Ana da. **Entrevista** concedida a Magna Silva Gonçalves - Transcrição. Euclides da Cunha: mimeo, 2020.



Grafismo Kaimbé – Homens solteiros. Ilustração Anayme Canton

MULHERES INDÍGENAS NA LIDERANÇA! Uma reflexão sobre mulheres indígenas nas lutas políticas: um depoimento feminino

Vanuza Kaimbé

Antelóquio: preciso falar quem eu sou

Nome de batismo: Vanuzia Costa Santos, nascida em uma casa de taipa, no Território Indígena do Massacará, no município de Euclides da Cunha, na Bahia. Meu nome no movimento indígena é Vanuza Kaimbé. Desde criança, ia para as reuniões com minha mãe, Augusta, na casa do tio da minha mãe, tio Maroto, e ficava ouvindo as demandas e as providências, as cobranças que se faziam do governo, através da FUNAI.

Quando sai da minha terra-mãe, tinha apenas doze anos. Fui morar em Rodelas, uma cidadezinha baiana. Lá, conheci o povo indígena Tuxá. Fiquei dois anos. A saudade dos irmãos e da minha mãe me fez voltar, mas já tinha conhecido a cidade e tinha sonhos de uma vida melhor, menos sofrida. Decidi, então, morar em outra cidade, Camaçari, também na Bahia, com os meus três irmãos mais velhos. Comecei a estudar e logo veio a vontade de trabalhar. Não consegui, pois faltava experiência. Em 1989, com dezoito anos, mudei-me para São Paulo. Aqui, voltei a estudar, trabalhei de babá e empregada doméstica.

Os meus irmãos, que estavam em Camaçari, logo vieram para São Paulo, e fomos morar juntos, novamente.

Arrumei emprego em uma fábrica de brinquedos e, após o governo Collor, fui trabalhar no comércio, como auxiliar de crédito. Depois de um tempo, passei para a função de analista de crédito.

E o sonho de voltar para a minha terra-mãe não saía da minha cabeça. Fui fazer o Curso Técnica em Enfermagem, já com trinta e cinco anos. Já não era tão jovem e já era mãe do Felipe. Fiz o curso e fui trabalhar em casas de repouso. Consegui, depois, trabalhar com a Saúde Indígena, quando voltei a ter contato com a população indígena de todo o Brasil. São Paulo é o único estado da Federação que tem todas as especialidades médicas e, por isso, aqui existe a Casa do Índio (CASAI).

Achei que a minha vida seria mais fácil, pois ia trabalhar com meus parentes – é assim que nos tratamos, os povos indígenas entre si, como parentes –, mas foi engano, porque o preconceito, a discriminação, a falta de empatia, por parte de alguns colegas e da chefia, dificultava quaisquer avanços. Era muito censurada por querer fazer o meu trabalho corretamente. A todo momento diziam: “Aqui, você é somente uma empregada, uma profissional, e não pode fazer interferência como indígena”.

Muitas vezes, insistiam para que eu ficasse contra os parentes – isto é, os pacientes indígenas –, em favor da chefia, mas eu não ia trair a confiança do meu povo. Até mesmo, porquê os pacientes me enxergavam, não como funcionária, profissional, mas como uma parente indígena. Também não deixaria de seguir o código de ética da profissão, o que me era, eventualmente, solicitado.

Enfim, fui demitida por duas vezes. Na primeira, recorri ao Ministério Público Federal e fui readmitida. Depois de

quatro anos trabalhando, fiz algumas denúncias ao Ministério da Saúde, devido à falta de humanização e à ausência de material básico para o trabalho dos profissionais, comprometendi a sua segurança e a segurança dos pacientes. Todas as minhas reivindicações foram atendidas, mas, como retaliação, veio a demissão punitiva. Para mim, o bem-estar dos pacientes era mais importante do que o meu emprego. Assim, tenho a consciência do dever cumprido.

A essa época, veio a vontade de voltar a morar em um Território Indígena, de viver a cultura. Isso não saía da minha cabeça. Foi assim que, em 2017, fizemos a “retomada” do Território Indígena Multiétnico Filhos Dessa Terra, em Guarulhos. Ali, passei a habitar, buscando resgatar a minha cultura. Vivemos em seis etnias: Kaimbé, Pankararé, Pankararu, Pataxó, Tupi-Guarani e Wassu Cocal. Todos são povos vindos do Nordeste, exceto o Tupi-Guarani.

Diante das demandas do Território Filhos Dessa Terra, percebi que precisava estudar sobre o poder público, em busca de políticas públicas efetivas e diferenciadas, para os povos indígenas. Foi através da formação em Serviço Social que tive a certeza de que poderia fazer as intervenções necessárias, para a garantia desses direitos, na construção de uma sociedade mais justa e igualitária.

Não tenho mais o sonho de retornar para a minha terra-mãe, pois entendi que o Brasil é terra indígena. Aqui e em todos os estados em que estivermos, vivemos em nossa terra. Portanto, aqui, posso viver a minha cultura, entrando e saindo dessa “selva de pedra”, que é a cidade grande. O lugar em que sinto o acolhimento, a paz

espiritual, é o território indígena, no meio dos meus parentes e na presença da Natureza. Aqui, escrevi os meus pequenos textos, elaborados ao longo desses quatro anos na universidade.

Introdução

As mulheres indígenas do estado de São Paulo, dentro e fora das comunidades indígenas, são bastante reconhecidas, no contexto dos movimentos sociais, nesta atualidade brasileira. Pensando em conhecer essas mulheres – para descobrir como foi ingressar nessa luta em um mundo de vivências, em que os homens são a maioria –, resolvi pesquisar essas potencialidades de conhecimento e fazer um intercâmbio de saberes. Acredito que isso será de grande significado e importância para o cenário do movimento indígena atual.

O movimento indígena moderno, no Brasil, foi iniciado com a Assembleia Constituinte, em 1987, ainda no momento das deliberações prévias. Da Constituinte, participaram coletivos e entidades indígenas, como a União das Nações Indígenas (UNI), contribuindo diretamente com a formulação do texto constitucional de 1988, denominado “Constituição cidadã”.

A Constituição Brasileira trouxe, para a pauta, os Direitos Humanos, vocacionados, em capítulo próprio, aos povos e aos sujeitos indígenas, tomados como cidadãos brasileiros. O seu texto é moderno e abrangente, contemplando todos os setores plurais e diversos da nossa sociedade, como foi o caso do movimento dos povos indígenas e como foi a

própria mobilização indígena, na elaboração da Constituição.

De lá para cá, as articulações das mulheres indígenas, nos territórios indígenas, também cresceram, de forma admirável. Já na década de 1990, uma crescente mobilização das lideranças femininas indígenas floresceu, aqui em São Paulo, e é a minha fonte de pesquisa. Temos várias etnias, muitas delas com mulheres que vieram dos seus territórios, do Nordeste – como as das etnias Kaimbé, Pankararé, Pankararu, Pankará – ou outras, vivendo no estado de São Paulo – como as Guarani, que foram se articulando, desde então. Assim, formou-se o Movimento das Mulheres Indígenas do Estado de São Paulo, com a participação também das mulheres indígenas que vivem no contexto urbano.

Saber como se dá essa integração atual, quais são as suas preocupações e problemas, o relacionamento com as lideranças dos seus povos e ver se existe igualdade de gênero... esses foram os primeiros passos para iniciar a minha pesquisa – fonte de conhecimento – e elaborar um trabalho dentro do mundo acadêmico, em que me iniciei. Busco o fortalecimento nas raízes que trago da minha terra-mãe, no meu maracá e no pentyngué, através dos quais peço a proteção divina e a orientação dos espíritos de Luz. E também incluo a ajuda da minha orientadora e, assim, todos juntos, pudemos passar esse período de elaboração de uma investigação e concluir uma boa reflexão sobre o tema.

As lideranças que pretendi entrevistar foram essas mulheres que vivem no estado de São Paulo, em Guarulhos, Osasco, no território do Jaraguá (na capital) e

no território de Piaçaguera (no litoral paulista). Dessa maneira, escolhi o meu tema, partindo de mim: mulheres indígenas, na liderança.

A Invasão Europeia

O que se chama “descobrimento”, para os povos originários, é invasão. Nessa terra, por volta de 1500, habitavam os povos nativos, felizes, em suas praias, nos rios, em suas florestas, quando, de repente, apareceu no mar aquele povo estranho, com as suas armas letais, as suas roupas estranhas e a sua fala diferente. Os nativos receberam aquele povo estranho com desconfiança, mas, ao mesmo tempo, com solidariedade, ofertando alimentos.

Os invasores devolveram espelhos e miçangas aos povos originários, que não tinham roupas, andando quase nus, cobertos de penas e alguns outros adereços. Tinham as suas peles limpas e brilhantes, os cabelos lisos... as suas belas mulheres logo foram motivo de cobiça. Na terra indígena, não existiam doenças, como gripes e outras mais. O que ocorria era um ou outro acidente, deixando algumas poucas lesões, curadas com ervas e com o conhecimento dos seus pajés. O açúcar e o sal não faziam parte da alimentação. Eram cultivadas a batata doce e a mandioca, pescava-se o peixe e havia enorme fartura de caça.

As artimanhas dos europeus, com a sua cobiça por terra fértil, ouro e outros minerais, acabou com a harmonia em que os nativos viviam. Então, começou o nosso sofrimento, com a tentativa de escravizar os povos originários, a transmissão de doenças, as violências sexuais dos

invasores contra as mulheres. Infelizmente, não demorou muito para os povos originários conhecerem a maldade dos invasores e a sua ganância, que, ao longo do tempo, quase levou a população indígena ao extermínio. É o que afirmou Davi Yanomami (SURVIVAL INTERNACIONAL, 2000, p. 57):

Os brancos clamam hoje: 'Nós descobrimos a terra do Brasil. Nós descobrimos estas terras! Possuímos os livros [os registros] e por isso somos importantes!' Dizem os brancos. Mas são apenas palavras de mentira. Eles não fizeram mais que tomar as terras do povo da floresta para destruir. Eu sou filho dos antigos Yanomami, moro na floresta onde viviam os meus desde que nasci e eu não digo a todos os brancos que eu descobri! [...] Ela existe desde sempre, antes de mim. Eu não digo: 'Eu descobri o céu'. Também não digo: 'Eu descobri os peixes, eu descobri a caça!' Eles sempre estiveram lá, desde os primeiros tempos.

Os jesuítas e demais padres também foram responsáveis por enganar os nativos, cometendo violências religiosas. Com a catequização, fazendo-se passar por amigos, na verdade eles escodiam outros interesses, pouco nobres e religiosos. Apesar disso, os maiores inimigos dos povos originários, nessa época, foram as doenças epidêmicas, como a varíola e a peste bubônica, que se alastraram por quase todo o litoral. Os massacres eram comuns, muitos morriam, nessas guerras – guerras, porquê havia reação, a resistência também data dessa época. Muitos indígenas que não eram mortos nos massacres terminavam sendo escravizados.

Hoje, onde eram as terras indígenas, há os bairros sofisticados dos burgueses, como aqui, em São Paulo. Por

exemplo, na região em que passam os rios Pinheiros e o Tietê, antes da invasão, havia muitos núcleos, em que viviam os nativos, os legítimos donos da terra. Com o avanço dos colonizadores, muitos povos indígenas fugiram para o interior, para sobreviverem, longe das doenças e da escravidão. No território brasileiro, no começo do século XVI, existiam cerca de 1300 etnias, com uma população em torno de 6 milhões de habitantes. Hoje somos apenas 305 povos, com cerca de um milhão de habitantes nativos, cerca de 5% da população brasileira (PAOLIELLO, 2007).

A resistência organizada

Com várias cicatrizes no corpo e na alma, lutamos, todos os dias, para manter os nossos costumes, as nossas línguas, as nossas identidades. Para nós, povos originários, é motivo de orgulho resistir a toda violência sofrida, conservando nossa espiritualidade, nossa ancestralidade e nossa cultura, sempre com respeito à vida, à natureza e à mãe Terra. Importante é o depoimento de Augusto Kaingang (CIMI, 2001, p. 17):

Queremos que toda a sociedade respeite nossas diferenças. Queremos viver um diálogo mais forte [com a sociedade brasileira], porque durante esses quinhentos anos não houve um diálogo. Só foi destruição de nossos costumes, de nossa religiosidade. Pedimos que tenham despeito pelo nosso jeito de ser, que é como nós queremos continuar sendo.

Um indígena na cidade de São Paulo, nos dias atuais, sente o mesmo sofrimento que os seus ancestrais, com o

descaso com que é tratado, com os seus direitos suprimidos, vivendo na invisibilidade a que é submetido.

Pressionados pela seca e pelas invasões de suas terras, muitos indígenas do Nordeste começaram a migrar para grandes centros urbanos, em busca de atendimento de saúde, melhor educação ou simplesmente para trabalhar e ter maior renda. Esse movimento fez parte de um processo de forte urbanização que se verificou no Brasil a partir da metade da década de 1950, num processo de êxodo de populações rurais para as cidades. [...] Os indígenas, assim como tantos outros brasileiros, dirigiram-se para capitais do Leste e Sudeste, como São Paulo, Rio De Janeiro e Belo Horizonte. Outras cidades, como Manaus, Boa Vista, na região Norte, e Cuiabá e Campo Grande, no Centro-Oeste, receberam indígenas de aldeias da região. [...] São Paulo foi o destino de minutas etnias do Nordeste, que chegavam com os demais migrantes. Foi o caso dos Pankararu, que, desde a metade década de 1950, deixavam a aldeia Brejo Dos Padres (PE). [...] E também de pessoas de etnias como Pankararé, Fulni-ô, Potiguara, Kaimbé, Wassu-Cocal, Xukuru a Atikun, todas do Nordeste. Ainda houve os Terena, que vieram de Mato Grosso do Sul, e os Guarani Nhandeva, procedentes do interior de São Paulo. O censo do IBGE de 2010 identificou os indígenas que vivem no meio urbano, fora das terras indígenas. Totalizavam 379.534 pessoas, representando um terço da população nativa do Brasil. (PREZIA; MAESTRI; GALANTE, 2019, pp. 68-69).

Em São Paulo, esse contingente indígena foi acolhido, mas não reconhecido. A cidade é campeã em homenagear os “assassinos” dos povos indígenas, como os bandeirantes, cujos nomes batizam rodovias. São Paulo é uma cidade cheia de contradições, os governantes da

atualidade, como no passado, não dão, aos povos indígenas, a visibilidade que dão a outros povos que chegam de outros países. Os japoneses, por exemplo, têm um bairro – Liberdade – que chamam de seu, uma espécie da continuação do Japão no Brasil. O mesmo ocorre com os italianos, que conseguiram ter o bairro da Mooca como referência. Não existe, na cidade, referência às figuras importantes da cultura dos povos indígenas, caciques e outras lideranças. Por outro lado, basta andar pela cidade, para se ter uma ideia das referências feitas àqueles que cometeram violência contra os indígenas.

Como sobrecitado, uma parcela significativa dos indígenas brasileiros vive atualmente em cidades. Essa realidade também é encontrada em outros países. Segundo a Agência das Nações Unidas para Assentamentos Humanos (ONU-HABITAT), “Na Austrália, Canadá, Chile, Estados Unidos, Noruega, Quênia e Nova Zelândia, a maior parte da população indígena vive atualmente em centros urbanos” (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO-SP, 2013, p. 9). E continua:

A ONU-HABITAT identifica duas principais causas que levam os índios a residir em cidades, no mundo todo: o crescimento das cidades, que alcançam as terras indígenas e as englobam na área urbana, e migração dos índios para as cidades em decorrência da insegurança e carências vivenciadas nas terras de origem. (In: Orientações técnicas: Trabalho social com famílias indígenas, p. 21).

No Ibirapuera, há uma homenagem aos bandeirantes, com uma estátua gigantesca, celebrando aqueles que

quase exterminaram os povos nativos. Outro exemplo pode ser encontrado em Santo Amaro, com a estátua do Borba Gato⁴. Hoje, é nome de estação do metrô, mas, na realidade, é um assassino de indígenas, que recebeu uma injusta homenagem.

Mesmo o Pico do Jaraguá, no qual vivem cerca de 700 indígenas da etnia Guarani Mbyá, divididos em seis núcleos, estão entre duas rodovias que fazem menção a exterminadores de indígenas, a Bandeirantes e a Anhanguera. No bairro de Perdizes, onde fica a Pontífice Universidade Católica de São Paulo (PUC/SP), João Ramalho ganhou seu quinhão de memória, ele que foi também um traficante de escravos indígenas, apesar de ter sido genro do cacique Tibiriçá. Por outro lado, na zona Leste, a avenida Tiquatira, palavra Tupi, que lembrava o passado indígena, teve seu nome substituído pelo nome do governador Carvalho Pinto.

Além de não dar visibilidade aos povos indígenas, o estado eterniza a memória daqueles que os assassinaram. A desigualdade é gritante, e precisamos mudar esse conceito, por meio da transmissão da cultura indígena, dos seus valores e das vozes de suas lideranças. É preciso divulgar essa situação que traz sofrimento e desalento aos povos indígenas.

Um brasileiro não deixa de ser brasileiro quando sai do seu país, do mesmo modo, um indígena não deixa de ser indígena quando sai do seu território, não importando se ele usa celular ou se estuda em uma faculdade. O indígena é indígena, no território ou na cidade. Temos que

⁴ Esse equipamento entrou, recentemente, em polêmica, ao ser incendiado por militantes libertários.

respeitar a sua cultura e suas tradições. Para a antropóloga Lúcia Helena Rangel, da PUC-SP,

[...] as populações indígenas, atualmente, não são mais necessariamente vinculadas à aldeia e ao mundo rural: não importa onde eles vivam. São indígenas de qualquer maneira, falando ou não a língua, tendo ou não religião [tradicional], porque os laços de parentesco é que, de fato, conferem a eles vínculos de pertencimento. Eles sabem contar as histórias de seus grupos, [e com eles] têm vínculos (apud CARVALHO, 2007, p.8).

Os indígenas são os primeiros brasileiros e os verdadeiros donos do Brasil. “Estas ideias e essas observações, devidamente fichadas, passam a constituir desafios que devem ser respondidos por quem os resgata”, como bem o observou Paulo Freire (1986, p. 2).

A mulher indígena numa universidade elitista

Ao cruzar os portões da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, ao ingressar na Faculdade de Ciências Sociais, deixei o mundo da periferia para entrar no mundo desconhecido da elite. No meu primeiro contato com a universidade, na recepção de calouros, senti o corpo tremer, a voz não saiu. Veio-me uma vontade imensa de sair correndo. Uma sensação que eu não pertencia àquele mundo me invadiu coração.

Falavam português, mas aquelas pessoas pareciam se comunicar em um dialeto desconhecido, provindo das orientações mais herméticas do ensino público. Quando chegou minha vez de me apresentar, o meu coração quase

saiu pela boca. Junto com a vergonha, surgiu o medo de falar errado e de, conseqüentemente, ser corrigida, ali no meio de tantos doutores e doutoras.

Os futuros colegas de sala eram muitos jovens. Outros nem tanto, mas alguns já na segunda ou na terceira graduação. Pensei em Tupã (Deus): o que estou fazendo aqui, nesse mundo desconhecido? Eu que pensava que a maior dificuldade havia sido passar no vestibular, mas me enganei. O maior desafio seria o de permanecer, até o final do curso...

As apresentações, cheias de palavras desconhecidas, parecia um português diferente. Lembro da primeira aula: a professora solicitou uma síntese sobre a nossa expectativa com a universidade. As minhas mãos tremiam, parecia que não sabia escrever e nem ler, mas pensei “mulher você já venceu tantas batalhas, você não pode desistir agora do seu projeto de vida”. Eu – vinda de uma família de oitos irmãos, sendo que nenhum sequer prestou um vestibular – era o orgulho da família. Minha mãe, com 79 anos, disse para mim: “Minha filha, será que eu vou aguentar estar aqui para presenciar a sua formatura?” E respondi: “Vai estar, sim, mãe”.

Fui bolsista do Programa Pindorama, um programa para indígenas de baixa renda, que existe, há 18 anos, e foi uma porta de entrada para muitos indígenas na universidade. Como bolsista, não pagamos a mensalidade, mas temos que pagar a inscrição do vestibular e a matrícula, com um desconto de 50%. Temos que fazer o vestibular, como todos os outros, e o desempenho acadêmico também é exigido, como para qualquer bolsista. É difícil a permanência na universidade, porque temos que

trabalhar, pois as nossas famílias não têm como custear a nossa permanência no ensino superior. No meu caso, sou a chefe de família, tenho um filho, que também é aluno da PUC, também bolsista do Pindorama, mas essa é outra história...

Pensei: será que vou conseguir sobreviver nesse mundo? Procurei fortalecer o meu espírito, com a minha ancestralidade e com a minha resistência de luta. De fato, o meu povo resiste, há 520 anos, e eu faço parte dessa resistência e vou resistir. Vieram os seminários, os trabalhos, as atividades em grupo. Eu fui pelo caminho mais fácil, o do meu domínio. Procurei fazer os trabalhos sobre as questões indígenas, chamei os colegas que tinham mais afinidade com essas questões e, assim, os resultados foram surgindo, de forma mais tranquila.

As avaliações na área da Saúde também estavam em outra zona de conforto para mim, porque sou técnica em Enfermagem. Assim, fui sobrevivendo, um dia após o outro. Passou o primeiro semestre, e chegaram as férias. Os colegas foram viajar para Europa e para outros países, e eu fui para periferia, para o território multiétnico indígena, no bairro do Cabuçu. Pensei, meus colegas vão voltar com muitas histórias interessantes, trazendo relatos de culturas diferentes, e eu no meu mundo.

Após analisar essa situação, vejo que os meus colegas seguem sendo colonizados. Não são livres, porque vivem atrás da cultura dos “invasores” do nosso país e desconhecem as nossas origens. Não sabem ou não querem saber sobre a História dos primeiros habitantes, que somos nós, os povos indígenas, com 305 etnias, que

falam 274 línguas e dialetos... muitos nunca foram a um território indígena.

Mesmo no curso de Serviço Social, ou no curso de Políticas Sociais de Assistência, não se estuda profundamente as questões indígenas. Por que será que não se ensina o Tupi ou outra língua nas universidades? Por que será que não há um núcleo de estudos sobre os povos indígenas?

Mesmo com a acolhida dos meus colegas e professoras, sentia certa discriminação, quando se falava de outros assuntos que não eram as questões indígenas e políticas. Percebia muitos olhares de surpresa e desaprovação, direcionados às minhas pontuações sobre esses outros temas. Era como se eu só tivesse legitimidade de conhecimento sobre questões ligadas à minha cultura. Foi quando entendi que a sala de aula não era suficiente para a minha formação. Procurei outros caminhos, para agregar aos conhecimentos obtidos da universidade. Fui a várias palestras e eventos e, no primeiro ano da universidade, consegui completar a carga horária complementar⁵.

E também participei da organização dos encontros de militância do meu povo Kaimbé, na cidade de Guarulhos, em 2018 e 2019. Nesses encontros anuais, fizemos reflexões sobre as questões indígenas, tanto no âmbito local quanto na esfera nacional. Foi um momento para discutir as questões indígenas e para fazer com que a

⁵ Pela Lei brasileira, o estudante do Ensino Superior é obrigado a apresentar certa carga horária extracurricular, à guisa de atividades complementares.

população brasileira conhecesse essas questões, percebendo como são verdadeiras, urgentes e graves.

Mesmo no curso de Serviço Social, ocasionalmente, acontecem casos de discriminação. Pensei que, comigo, não aconteceria, mas, infelizmente, aconteceu. Fiz uma prova no 4º semestre e, por questões pessoais, não tive o desempenho esperado. A professora escreveu na minha prova: “você vai ter o direito de refazer a prova, pois não atingiu a pontuação necessária, mas entendo a sua dificuldade por causa da sua condição cultural”.

Essa anotação foi um carimbo para dizer que eu não tinha a capacidade, porque sou de um povo inferior. Fiquei em estado de choque, mesmo assim, tive força suficiente para solicitar uma retratação da coordenação do curso e uma aula expositiva sobre a questão indígena, com todos os professores e estudantes do Curso de Serviço Social. Então, ao lado de um doutorando, conhecedor das questões indígenas, e de um estudante indígena boliviano, tive a chance de esclarecer que não existem culturas superiores e inferiores. O que há são oportunidades diferentes: uns têm oportunidades e outros não; uns têm acesso às informações e outros não.

Não aceitei – e não aceito – essa separação de categorias na sala de aula. Todos estão trocando saberes. O professor está em um patamar superior, pois ele é o transmissor maior do conhecimento acadêmico, mas isso não lhe dá o direito de rotular as pessoas. Portanto, não devemos aceitar a segregação, pobres, indígenas e negros têm direito à educação de qualidade. No Estado Social Democrático, todos nascemos livres e com direito à Saúde, à Educação e a tantos outros requisitos para

manutenção da dignidade humana, garantidos, inclusive, na nossa Constituição Federal de 1988.

O estudo da Constituição deveria ser matéria obrigatória, a partir do nono ano do Ensino Fundamental. Assim, saberíamos os nossos direitos e os nossos deveres. Uma população esclarecida pode derrubar governos perniciosos e, por isso mesmo, no Brasil, não se costuma investir em Educação. É por esse motivo que, quando saímos das periferias e dos territórios, para esse mundo elitista, querem dizer que não somos capazes e que não fazemos parte desse mundo. Essa pequena reflexão é para que o que aconteceu comigo não se repita mais, quando uma pessoa da periferia cruzar os portões de uma universidade elitista.

Minhas origens: a terra-mãe de Massacará

Vou apresentar a minha trajetória Kaimbé, na terra-mãe, o Território Indígena do Massacará, em Euclides da Cunha, Bahia. É uma terra do sertão baiano, precisamente, entre as bacias do Rio Itapicuru e a do Rio Vaza Barris. O seu ponto forte é a Igreja Católica da Santíssima Trindade do Massacará, fundada pelos jesuítas, em meados de 1638. Com a expulsão dos missionários, em 1759, ficaram, com os fazendeiros, as melhores terras; e os indígenas se tornaram mão-de-obra semiescrava (ABREU, 2013; REESINK, 2017). As festas são realizadas na semana da Santíssima Trindade, de acordo com o calendário católico, o que as pode fazer coincidir com o final de maio ou o início de junho. Há sempre a presença do Toré, da Zambumba e boi do Araçá (REESINK, 1984; SOUZA, 1996).

O Território do Massacará é formado por famílias que descendem do povo Kariri. Segundo os anciãos, nós éramos da mesma família. Quando ocorreu a expulsão de nossas terras, fugindo dos invasores, saímos das margens do rio São Francisco e migramos para essas terras, no município de Euclides da Cunha – que, antes se chamava “Cumbe”, mais parecido com *kaimbé*.

Vários conflitos ocorreram entre os Kaimbé e os latifundiários da região, em meados dos anos de 1980. Houve, inclusive, o assassinato de um indígena Kaimbé – Nilo Menezes –, cometido por um jagunço de um fazendeiro local. Aconteceram tantas outras violências, culminando com a reação firme dos Kaimbé, tirando de combate alguns jagunços e, até mesmo, deixando ferido um delegado da polícia federal. Os indígenas com arco e flecha, e os jagunços com arma de fogo. Somente no final da década de 1990, que houve a demarcação. E, finalmente, os Kaimbé tiveram um pouco de sossego, para viver a sua cultura de forma mais tranquila (SOUZA, 1996; REESINK, 2017).

O Território Indígena Multiétnico Filhos dessa Terra

Uma família Kaimbé, saindo da terra-mãe, veio morar em Ferraz de Vasconcelos, na Grande São Paulo. Entenderam que indígena é indígena, em qualquer lugar, em qualquer parte do mundo. Contra o preconceito em relação aos povos indígenas, que chegam dos territórios para o contexto urbano, em busca de sobrevivência, reconheceram que têm os mesmos direitos que os

indígenas do território, quanto à organização e à manutenção da cultura, à saúde, à educação e à moradia.

Essa família buscou a colaboração da Pastoral Indigenista de São Paulo e do Conselho Indigenista Missionário (CIMI). Foram realizadas várias reuniões e encontros com a presença de muitos indígenas Kaimbé, que moram em várias localidades de São Paulo. Outras etnias também estiveram presentes, para a apresentação cultural, a discussão sobre a diversidade étnica e para cobrar, do Poder Público, a garantia de direitos. Esses encontros foram realizados, desde 2004 até 2013. Como a família que estava à frene voltou para terra-mãe, na Bahia, o movimento ficou parado por uns anos.

Em 2017, dois irmãos Kaimbé, nascidos em Guarulhos, Silvia Kaimbé e o cacique Alex Wera Kaimbé, foram passar uns anos na terra-mãe. Quando retornaram a Guarulhos, buscaram o movimento indígena, que é forte na luta por moradia, Saúde e Cultura. Entraram nesse movimento para somar com outras etnias. Assim realizaram várias apresentações nas escolas, participaram do “Agosto Indígena de Guarulhos”, no Bosque Maia, e tiveram importante atuação na retomada indígena do Território *Indígena Multiétnico Filhos dessa Terra*, no bairro Cabuçu.

Em 2018 foi realizado o 1º Encontro do Povo Kaimbé no Estado de São Paulo, com o tema “Retomada de direitos”. O evento contou com a participação de várias etnias e registrou a presença do cacique Kaimbé, Flávio de Jesus Dias, vereador em Euclides da Cunha, que veio direto da terra-mãe para conhecer o nosso território e trazer a contribuição da sua experiência.

Em 2019, aconteceu o 2º Encontro do Povo Kaimbé no Estado de São Paulo, na cidade de Guarulhos no parque Chico Mendes, no bairro dos Pimentas. O evento – que teve, como tema, “A integração aldeia-contexto urbano” – contou com a participação de muitos indígenas Kaimbé, vindos da terra-mãe, além da presença de vários indígenas do estado de São Paulo. Um dos pontos altos do Encontro foi a presença de nossa primeira deputada estadual, pelo mandato coletivo do PSOL, Chirley Pankará. Além dela, compareceram membros de várias secretarias municipais, além de representantes da Ordem dos Advogados do Brasil (OAB), de Guarulhos, e de pessoas da comunidade local. Nesse dia, apresentamos a nossa cultura, o nosso cuidado com a Natureza e a importância de se cuidar dos parques.

Seguimos com nossa trajetória de conscientização, resgatando a nossa cultura, mesmo dentro dessa selva de pedra que é a cidade. Apresentamos a luta por Educação, moradia, Saúde, Cultura e o cuidado com o Meio Ambiente. Essa é a resistência Kaimbé, no estado de São Paulo: a nossa união com a nossa terra-mãe, a ligação entre território e cidade e a união dos povos indígenas, já que somos todos parentes, apesar da diversidade cultural que apresentamos.

O que é o Serviço Social.

Compreendo a importância do Serviço Social, no conhecimento da questão indígena, na aproximação às suas especificidades, no entendimento de que a questão indígena não é uma realidade distante dos centros urbanos. Os indígenas são, cotidianamente, atendidos nos

Centros de Referência Especializado de Assistência Social (CREAS), nos Centros de Referência da Assistência Social (CRAS) ou em qualquer outro campo de trabalho do assistente social.

Segundo o IBGE (censo de 2010), 45% da população indígena já está em contexto urbano. Assim, o assistente social precisa atender ao indígena, em seu dia-a-dia laboral, sabendo que existe uma diversidade cultural e que esses indígenas ainda resistem. Com a garantia de direitos e o acesso às políticas sociais, o reconhecimento da diversidade étnica é fundamental. É preciso usar os instrumentos operativos, sobre os modos de vida dos povos indígenas, ao se lidar com essas pessoas. É necessário procurar descobrir o que apresentam como referência: a sua ancestralidade, toda essa formação mística da visão do universo e da sua unidade.

É preciso destacar também o projeto ético do Serviço Social, com as partes fundamentais ao código de ética profissional, mostrando não ser apenas uma profissão técnica, mas, também, um espaço de discussão e reflexão na área do conhecimento, pois já superamos a fase em que o assistente social era visto como distribuidor de cestas básicas. Neste sentido, na intenção de compartilhar alguns dos valiosos aprendizados na troca de conhecimento no campo do Serviço Social, vejo a importância de alguns estudiosos, como Raquel Raichelis (2008), José Paulo Netto e Marcelo Braz (2011) e Marilene Chauí (2020).

Um dos conceitos mais importantes no trabalho do assistente social com populações indígenas é a ideia de território. Os territórios são espaços de relação social, de

trabalhos, de trocas, de vínculos cotidianos, disputas de poder, de contradições e conflitos, de revolta e resistência. Da continuidade e ruptura de expectativas e sonhos que expressam as práticas sociais e o significado atribuído pelos diferentes sujeitos, que neles habitam. Assim, é do escopo de interesse do assistente social, trabalhando com populações indígenas:

Tanto aquilo que, coloquialmente, denominamos de natureza a materialidade e as ações sócios culturais e econômicas [...] E políticas que devem ser consideradas, em suas dinâmicas e seus componentes históricos, o que envolve também a compreensão do território, como campo de intervenção do Estado e da Sociedade Civil, sendo que o território representa muito mais, do que, os espaços geográficos (CAMPOS; SANTANA; GOMES FILHO, 2014, não paginado).

Dessa forma, vejo uma oportunidade de argumentação dessas causas, no presente momento, para que o Serviço Social seja viabilizado, especialmente, no que tange ao acesso às populações indígenas em situação de invisibilidade social, sobretudo, as mulheres indígenas, nos contextos urbano e também nos territórios. É um caminho para que essas mulheres tenham acesso às políticas públicas.

No campo do Serviço Social, a literatura clássica costuma abordar os temas da questão social e da formação social brasileira, com ênfase na herança da colonização e nos modelos escravistas. Pouco é citada a questão indígena. O campo que mais se aproxima dessa temática é antropologia. Nesse, pouco tempo de estudo, em que ingressei na universidade, bebi da fonte do saber, com

autores e professores, encontrando conteúdos que me permitiram firmar o compromisso do Serviço Social. Assim, penso que, em defesa das classes historicamente tratada como “índios” – sendo assim chamados de forma preconceituosa – faz-se necessário um aporte teórico, em Serviço Social, com todo o seu conteúdo e as suas produções, no escopo de reivindicar as lutas por superação dos desafios e desigualdades que afligem as populações indígenas. Nas palavras de Chauí (2020, não paginado):

Para lutar pelo princípio socialista da igualdade real: as diferenças são postas como desigualdade e, estas, como inferioridade natural (no caso das mulheres, dos trabalhadores, dos negros, índios, migrantes, idosos) ou com monstruosidade (no caso dos homossexuais).

Assim, pode ser insrdia a população indígena, composta desses brasileiros e brasileiras, esquecidos pelo Estado – e que o Serviço Social, na sua metodologia, busca abrir as portas de acesso aos seus direitos:

Toda e qualquer sociedade humana tem sua existência hipotecada: a existência da natureza. O que varia historicamente é a modalidade da relação da sociedade com a natureza: variam, só ao longo da história, os tipos de transformação que, através dos trabalhos, a sociedade ópera nos elementos naturais, para eles. Se servir bem, como os meios empregados nessa transformação. Vale dizer modificam-se, ao longo da história da humanidade, as formas de produção material da vida social e, por conseguinte, as condições materiais existentes, nas quais vivem os homens. Mas, e invariável o fato de que a reprodução da sociedade, depende, da existência da natureza (a natureza, porém, pode existir e substituir sociedade) (NETTO; BRAZ, 2011, p. 45).

Esse argumento, sobrecitado por José Paulo Netto e Marcelo Braz (2011) vem de encontro aos anseios da população indígena, que é, basicamente, o respeito pela Natureza e pela sociedade – bandeiras do assistente social, no escopo da preservação da vida e dos direitos humanos. Quando, algum dia, todos nós estivermos unidos em torno dessas causas, os maus governantes não serão mais ninguém, representando apenas uma névoa que um dia manchou a História dessa terra e o horizonte dessa gente. Conforme afirmou Maninha Xukuru-Kariri,

Nós, oprimidos, vamos corrigir essa história e construir um mundo melhor, para os nossos filhos e também, para os filhos, de quem nos tem oprimidos, construir uma sociedade justa para todos (CIMI, 2001, p. 64).

O Estado Brasileiro está obrigado, pela Constituição, a fazer o que for necessário, tomando as atitudes para ver as culturas indígenas serem efetivamente respeitadas. E o Serviço Social, através de seu projeto ético-político, deve se fazer presente, nessa garantia de direitos.

Ser Mulher Indígena na liderança política

Ser mulher, em um mundo machista, é difícil. Agora, quando falamos em ser mulher indígena na liderança, a questão se torna um pouco mais complicada, pelo fato de estarmos em um país que tem um pensamento retrógrado. É como se não acompanhassem a evolução das mulheres, negando-nos o saber das nossas capacidades e competências.

Há muitos anos – e, infelizmente, até nos dias atuais –, a liderança predominante nos territórios é masculina. Muitos territórios seguem a tradição de sucessão. Talvez seja resquício do machismo cultural do nosso povo, que, por muito tempo, fez-nos acreditar que deveríamos ser submissas e ignorar a nossa aptidão para exercer as funções de liderança, de maneira eficiente e, certamente, de forma mais efetiva. À respeito da condição da mulher indígena, vejamos o que afirma Tydhêwá (2015, p.16):

A violência contra nós, mulheres, ocorre dentro e fora família e não é praticada somente por meio de agressão física, como tapas, socos, pontapés, chutes e etc. Existem também outras formas de violências, como a violência psicológica, moral, patrimonial e sexual. [...] É importante saber que podemos sofrer violência em espaços públicos (escolas, hospitais, FUNAI, SESAI, delegacia, INSS), bem como nos espaços domésticos (nossa aldeia, casa) e que não é só o marido ou companheiro que comete violência doméstica contra a esposa. O agressor com quem você convive ou com quem tenha convivido na sua casa ou com quem você já tenha tido vínculo amoroso pode cometer violência doméstica, sem ser punido por isso. [...] Muitas mulheres não denunciam seus agressores, pois se sentem envergonhadas, humilhadas e até culpadas pela violência que sofrem. Isto é uma grande mentira pois as vítimas somos nós, mulheres, que estamos sofrendo nas mãos de agressores. [...] Muitas mulheres aceitam nas agressões por temerem por sua segurança pessoal e pela segurança de seus filhos e filhas ou outros familiares. [...] Não podemos nos calar, precisamos procurar ajuda. Se você já fez uma denúncia e não obteve um bom resultado, não desista de lutar por sua vida! DENUNCIE CADA AGRESSÃO!

Os homens ainda nos veem como seres vulneráveis e pensam que as suas subjetividades são superiores às nossas, embora essa seja, claramente, uma vantagem feminina. Nós, mulheres, sabemos bem como lidar com críticas e provocações e ainda sabemos nos desvencilhar das situações de machismo, frente as quais, somos constantemente colocadas – principalmente quando somos colocadas à frente de grandes projetos. A nossa independência assusta os homens.

De fato, o machismo está presente em toda a parte. No nosso caso, povos indígenas, vivemos em comunidade em que as lideranças são quase sempre masculinas. Fomos criadas e crescemos tendo isso como o correto. Com certeza, se houvesse esse espaço desde o início, grandes mulheres seriam conhecidas por liderarem seus povos. Pois competência temos.

Lutamos com bravura para conquistar o direito às Unidades Básicas de Saúde (UBS) de referência indígena, com atendimento diferenciado para o nosso povo. Porém, nossa luta é constante por melhorias, não só em relação à Saúde Indígena como também pelo sistema educacional diferenciado, para que possamos regatar a nossa língua nativa e parte da nossa cultura perdida. Os nossos filhos e netos têm, atualmente, um bom atendimento nas escolas públicas, assim como no ensino superior. Isso, os meus pais não tiveram, mas eu sou grata por saber que a minha filha teve e, hoje, é professora formada. Sou grata por muitos outros parentes, que se encontram concluindo os seus estudos em grandes universidades, espaço que, antes, não era acessível.

Acredito que todos nós temos capacidade para exercer qualquer profissão, sem esquecer quem somos. As mulheres indígenas têm os seus dons. Algumas, como a minha avó, são grandes curandeiras e sempre cuidaram de nosso povo com as ervas medicinais. E há tantas outras que deram as suas vidas, lutando para garantir os direitos de nosso povo. Hoje, a Saúde e a Educação estão ao alcance de todos, graças à luta contínua de nossos guerreiros e guerreiras pela igualdade.

Você, mulher indígena, tem controle de sua vida. Não espere que o agressor mude o comportamento, mude você, saindo já desta situação. [...] Não ache que as lesões que você tem em seu corpo não são importantes. As feridas podem passar, mas a dor nunca passará se você não se libertar dessa vida de agressão. [...] Não queira proteger quem te agride, pelo fato de precisar dele financeiramente. Nós, mulheres, temos capacidade de nos sustentar e sustentar nossos filhos. (THYDÊWÁ, 2015, p.16).

Ser mulher indígena na liderança, ocupando os espaços, é sempre um grande desafio, porque a sociedade não está acostumada ter mulheres na linha de frente. Não que nós, mulheres indígenas, tenhamos interesse de estar à frente dos homens. Nós queremos é o reconhecimento das nossas lutas, do nosso empoderamento, da nossa capacidade, bem longe da visão romantizada.

As mulheres têm sido vistas, por muitos anos, na literatura, como aquelas pessoas frágeis, sensíveis. Nós, mulheres indígenas, temos uma importância muito grande, dentro das comunidades. E por que não levar, aos espaços da universidade, os passos da nossa política para as lutas de forma geral? Não se pode esquecer que as

mulheres indígenas já carregam, de maneira ancestral, toda a sabedoria de muitas gerações.

Não quero deixar os homens para trás, nem à nossa frente, mas queremos andar juntos, na coletividade. O meu intuito é o de que os nossos direitos sejam garantidos, de maneira que possamos ter voz e jamais sermos silenciadas. Voz, todas nós temos, mas infelizmente nos falta a oportunidade de falar. Talvez devido ao preconceito ou pelo fato de nos terem colocado em um lugar distanciado da luta, com a triste ideia de que mulher não pode se envolver em militâncias e muito menos na política.

O homem sempre se manteve na linha de frente, mas, hoje, isso tem mudado. Nós, mulheres indígenas, temos unido as nossas forças, sempre com a consciência de não passar na frente de ninguém. Ainda me pergunto: se temos tanta força, se sabemos bater o pé firme no chão e falar alto e grosso também, o que nos faltou? Infelizmente, mesmo diante de uma geração tão avançada e moderna, ainda enfrentamos muitos desafios para adentrar esses espaços de luta por direitos que são nossos.

Vamos pensar, quando a mulher de forma geral, teve o direito ao voto? Por quantos anos foi negado à mulher o direito à democracia? Nós estamos falando de democracia, mas a mulher não participava da democracia do país. Quanto tempo ainda vai demorar para as mulheres participarem da democracia, sem enfrentar tantos desafios de preconceitos?

Para nós, é difícil estar na linha de frente. Quando eu digo linha de frente, quero reforçar que não queremos nos colocar melhores do que ninguém. Até mesmo, porquê

isso não se aplica a nós, como mulheres que nasceram em povos indígenas. Queremos buscar espaços para Inovar, apesar de termos, por tantos anos, sido submetidas pelo patriarcado. Se, nos espaços da nossa sociedade, as mulheres se encontrassem na linha de frente, penso que teríamos outra visão de mundo.

Atualmente, a política partidária ainda assusta um pouco a população indígena. Quando o indígena é inserido na política, ele se assusta com a conduta de alguns políticos engravatados, fazendo barganhas, um verdadeiro “toma lá e da cá”, uma realidade bem distante daquela dos indígenas. Se hoje nós estamos tendo algumas mudanças, em alguns setores, é porquê podemos perceber a presença da mulher, nesses espaços, apesar dos espinhos do machismo.

Se a mulher, ao engravidar, acaba tendo que ficar ausente, isso é de pouca monta, diante da sorte de poderem gerar a vida. Ninguém deve dizer que a mulher deve receber menos por estar grávida ou por ser mulher. Infelizmente, já ouvimos muito isso. Acham que, por sermos mulheres, podem menosprezar a nossa capacidade. É preciso que todos entendam que o lugar da mulher é em todos os lugares: como mulher, como mãe, como profissional, como cidadã. Não importa onde estejamos, a nossa força está dentro de nós e não podemos mais nos calar, diante de tantas injustiças e crueldades contra as mulheres.

Nós, mulheres indígenas, somos guerreiras. Não tenha mede de perder os seus filhos para seus agressores, pois nenhum juiz em sã consciência daria uma criança para um homem que violenta sua esposa criar. O homem que bate, humilha, aterroriza mulheres é violento e agressor. A própria Lei Maria Da Penha em suas Medidas

Protetivas garante proteção para você e teus filhos. O juiz sempre decidirá o que for melhor para seus filhos. (THYDÊWÁ, 2015, p.17).

Nós, mulheres, há tantos anos na sociedade, escutamos que não temos capacidade de fazer isso ou aquilo. Já é uma maneira entrar na questão de gênero. Muitas mulheres têm até mais de duas jornadas de trabalho. Além disso, muitas sofrem violência doméstica, violência institucional, todo tipo de violência.

Abaix, alguns pontos importantes a serem lembrados:

- a) A cada 05 minutos, uma mulher é agredida no Brasil (Dados do Mapa Da Violência, 2012).
- b) O Brasil é um dos países que mais sofrem com a violência doméstica: é o 7º país onde mais se mata mulheres, e 23% das mulheres brasileiras estão sujeitas a esse tipo de violência (Dados do *DataSenado*, 2013).
- c) Uma em cada cinco brasileiras reconhece já ter sido vítima de violência doméstica ou familiar provocada por um homem (Dados do *DataSenado*, 2013).
- d) A violência doméstica é a principal causa de morte e deficiência entre mulheres de 16 a 44 anos de idade e mata mais do que câncer e acidentes de trânsito (Dados da Fundação Perseu Abramo).
- e) Cerca de 70% das vítimas de assassinato do sexo feminino foram mortas por seus maridos ou companheiros (Dados da Fundação Perseu Abramo).
- f) A violência contra a mulher atinge indistintamente mulheres de todas as classes sociais, etnias, religiões e culturas.
- g) A violência contra a mulher produz consequências emocionais devastadoras, muitas vezes irreparáveis, e impactos graves sobre a saúde mental sexual e reprodutiva da mulher.
- h) 62% das ações violentas resultam em lesões corporais graves decorrentes de socos, tapas chutes, amarramentos,

queimaduras, espancamentos e estrangulamentos (Dados Do Mapa Da Violência, 2012).

- i) A violência ou mesmo o medo da violência aumenta a vulnerabilidade da mulher à infecção pelo HIV/AIDS e outras doenças sexualmente transmissíveis. O temor de sofrer violência pode, por exemplo, fazer com que a mulher se submeta a relações sexuais desprotegidas.

Se formos analisar, conseguimos ver a mulher, mesmo com todas as dificuldades, adentrando os espaços de liderança, dentro da comunidade, nas universidades... cada uma pode ser líder em suas coletividades, fortalecidas pela mãe Terra, pelos nossos encantados de luz, pela força dos rios, das matas... para quem procura nos invisibilizar, nesses desafios, nós vamos tomar as medidas cabíveis, sempre que houver violência, pois temos que defender vidas – e vamos defender vidas, doa a quem doer. Estaremos enfrentando desafios, como sempre os enfrentamos, e sei que teremos sabedoria para os enfrentar, enquanto mulheres indígenas.

A Educação

A Educação Indígena parte do princípio de que os nossos ensinamentos são adquiridos, desde que nascemos. Então, se há um artesanato, ele será transmitido, de geração a geração. Isso é a nossa educação, a nossa força espiritual: como nadar nos rios, subir nas árvores, dançar o toré, entre tantos outros conteúdos educacionais, que representam tradições, que passamos de geração em geração. Entretanto, há também a educação escolar indígena diferenciada:

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9.394, de 1996) é o principal marco legal para a estruturação de uma educação escolar indígena intercultural, bilíngue e diferenciada. A legislação garante os direitos fundamentais à implantação de uma escola indígena diferenciada, com utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem, formação em nível superior de professores indígenas em universidades públicas e a implantação de territórios etnoeducacionais (BRASIL, 2017, p.28).

A educação institucionalizada é a educação que está ligada aos órgãos governamentais. Essa educação sempre constringiu as populações indígenas, desde o início da colonização. Inicialmente, era o projeto de catequese, realizado, sobretudo, pelos missionários franciscanos e jesuítas, visando impor os seus valores religiosos e educacionais. Jesuítas e franciscanos chegavam com os seus métodos, seus projetos pedagógicos. Tudo era de acordo com o olhar deles para os povos indígenas (SCANDIUZZI, 2009; BATISTA, 2011).

Com isso, houve muitos problemas impactantes na nossa cultura, por conta dessa aproximação e dessa forma de educação, que não foi favorável aos nossos costumes e à nossa cultura. Com o tempo, a educação catequizadora foi extinta, mas entrou em cena a escola baseada nos conceitos ocidentais. Não era uma escola como temos atualmente, uma escola diferenciada, na qual os professores indígenas são da própria comunidade, tendo autonomia na construção do projeto político-pedagógico, com um material curricular baseado autonomia dos povos indígenas e com garantia no Ministério da Educação (MEC). Isso não existia, há 20 anos. Lutamos e conseguimos, do Estado, o acesso a uma política pública

de educação diferenciada (BERGAMASCHI, 2008; SCANDIUZZI, 2009; BATISTA, 2011).

Lutamos e enfrentamos desafios, dentro da Educação. Muito avançamos, face àqueles modelos educacionais antigos. Progredimos bastante. Às vezes, admiro a linha do tempo, o antes e o depois da Educação. Antes da colonização, só havia a nossa educação, que era a transmissão de conhecimentos, das vivências, observada na cosmologia, nos espaços, na Natureza. Com a colonização, veio o projeto da catequização, em seguida, surgiu uma escola baseada nos moldes ocidentais e, depois, com o fortalecimento do Movimento Indígena, conquistamos uma educação diferenciada. Sempre precisamos de melhoras e estamos atentos a quaisquer interferências na nossa Educação.

Lutamos para que os materiais possam ser construídos pelos próprios povos indígenas, para dar visibilidade às comunidades, aos professores indígenas que, mesmo com poucas experiências, assumem os cargos nas escolas e colégios. E vejam que ainda não temos, aqui, no Estado de São Paulo, por exemplo, uma categoria Professor indígena ou concurso específico para professores indígenas⁶. Nós estamos em busca das políticas públicas, para garantir melhor qualidade de ensino, uma Educação de qualidade.

Temos a Lei 11.645, de 2008, que altera a lei 39/2003 e que exige que se trabalhe a História e as culturas indígenas no ensino Fundamental e Médio. O que podemos fazer para garantir dentro do currículo essa abordagem? Para que o estudo da questão indígena não

⁶ E com isso os professores são contratados na categoria /O/, que é uma espécie de contrato provisório.

aconteça apenas no dia 19 de abril, mas que se possa trabalhar, dentro das escolas, de uma forma coerente e honesta, em relação às memórias dos povos indígenas, na contemporaneidade, sem formas estereotipadas?

É claro que dentro da escola comum, de não-indígenas, existe uma diversidade de realidades que não permite que se trabalhe apenas as questões indígenas, mas o que queremos é que os temas indígenas sejam integrados ao currículo, para que possam ser trabalhados, plenamente, o ano inteiro – e não só 19 de abril. A Lei veio para isso, para reforçar, dentro das escolas não-indígenas, que existe a presença indígena e que nós precisamos conviver de forma respeitosa, rechaçando a invisibilização das populações indígenas.

A Saúde Indígena

A Saúde é um direito garantido pela Constituição Federal. Saúde de acordo com a nossa especificidade étnica, que é a única garantia ao respeito institucional e à participação coletiva dos povos indígenas nas discussões que a envolvem. As nossas rezadeiras, os nossos pajés, os nossos anciãos, devem ser inseridos nas orientações para a Saúde indígena, visto que, antes da chegada das epidemias que vieram com a colonização, nós já nos curávamos, com os saberes da nossa medicina tradicional.

Conseguimos alguns avanços, como o Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASISUS):

O Subsistema de Atenção à Saúde Indígena (SASISUS), gerido pela Secretaria Especial de Atenção à Saúde Indígena do Ministério de Saúde (SESAI/MS), é

normalizado segundo os pressupostos constitucionais de acesso universal e integral à saúde. É composto por trinta e quatro Distritos Sanitários Especiais Indígenas (DSEI), que são unidades supra municipais descentralizadas, com autonomia administrativa e responsabilidade sanitária (BRASIL, 2017, p.28).

Atualmente, faz-se necessária essa Saúde, dentro das comunidades, e que ela seja específica, respeitando os nossos valores e as nossas culturas, para não padecermos de outras enfermidades. Desde 2020, estamos vivendo um período muito triste, com o Covid-19, que já levou a óbito vários indígenas, de comunidades de Norte a Sul deste País. Houve a morosidade no atendimento governamental e ainda está ocorrendo negligência em relação ao atendimento aos povos indígenas. Perdemos alguns dos nossos mais velhos, que são a nossa fonte de saber.

Todos os dias, pessoas são infectadas com esse vírus, e a infecção atinge dos mais velhos aos mais jovens, em territórios de Norte a Sul do País. Com isso, nós temos reforçado o isolamento. Quem está dentro das comunidades permanece isolado. Essa é a orientação. Quem está fora não pode entrar, para evitar a contaminação pela doença. Quem precisa sair deve tomar as medidas protetivas, usando máscara, respeitando o distanciamento, para que sejam evitadas todas as formas de contágio, até porquê, historicamente, temos muitos povos indígenas com baixa imunidade. Com essas medidas, evitamos o perigo. Embora precisemos uns dos outros, estarmos juntos, nesse momento, não é o ideal, pois, se alguém se contaminar, o vírus pode se alastrar dentro das comunidades.

Continuamos preocupados e em busca de contribuir com os nossos parentes, na melhor forma possível de orientação. Há também a questão da segurança alimentar de algumas comunidades, mesmo as que vivem no contexto urbano. É o caso de muitas populações indígenas que vivem na periferia e já não têm mais a terra para plantar. Com isso, a segurança alimentar termina sendo comprometida, havendo necessidade de campanhas de arrecadação de alimentos, para suprir as famílias.

A alimentação é a base fundamental para elevar o sistema imunológico e não contrair essas doenças com tanta facilidade. Há pessoas que vivem do artesanato, vendido aos visitantes recebidos na comunidade, ou nas palestras dadas em escolas e universidades. Diante do Covid-19, tudo isso foi impossibilitado. Até mesmo as lutas por políticas públicas também se limitaram um pouco. A pressão agora é para que sejam disponibilizados testes e vacinas contra o covid-19, com agilidade nos territórios e que a prioridade esteja nas necessidades alimentares dos povos indígenas do Brasil. Essa é a realidade da Saúde no Brasil.

Considerações

Nós, mulheres indígenas, assumimos a função de autoras históricas das nossas existências e abandonamos a condição passiva de vítimas. Assumimos a condição de guerreiras indígenas, para lutar de maneira mais eficaz contra a desumanização do mundo e contra a exploração. A tarefa que nos cabe, agora, é a de nos libertar das falsas verdades, que a sociedade cria, que nos fazem acreditar na inferioridade da população indígena – e nos induz a achar

que não há necessidade de resistir, existir, bastando seguir o curso natural das coisas, como sempre foram assim desde a invasão europeia. Devemos nos opor a essas falácias, construídas por aqueles que confundem e camuflam as verdadeiras explicações das relações históricas, sociais, econômicas, políticas e culturais do Brasil.

Portanto, foi pensando na desconstrução de uma interpretação equivocada que resolvi contar a minha história e ouvir outras mulheres, que estão à frente das lutas contra o genocídio indígena, realizado por esse Estado brasileiro, que se diz democrático. É difícil, quase impossível, lutar de maneira e eficaz contra esse sistema, que privilegia a classe dos proprietários e seus representantes políticos, via de regra, postos contra o direito à vida humana, especialmente, no que se refere à população indígena, sobretudo às mulheres indígenas.

As situações do mundo de hoje não podem deixar de fora a mulher indígena e os seus saberes, as suas ciências e as suas crenças, tão presentes à vida da sociedade brasileira. É uma construção humana e uma História aberta, e podemos e devemos desconstruir esse mundo capitalista que nos exclui e nos oprime. Queremos construir um novo mundo, em que os excluídos sejam incluídos, em que todos participem de forma igual e com respeito à diversidade cultural e aos modos de vida diferentes.

As mulheres indígenas fazem as suas próprias histórias. A emancipação das nossas vidas precisa trazer um olhar próprio. Queremos nos posicionar, diante dessa elite hostil, aliada a certos governantes, que impuseram as suas leis, os seus escritos acerca da nossa história – contada de

forma errônea. Por isso, nós, mulheres indígenas, estamos desconstruindo o que foi dito e escrito de forma mentirosa. As elites e os governantes estão, cada vez mais, diminuindo o Estado. Por isso, a inclusão precisa ocorrer. Por isso, nós, mulheres indígenas, chegamos com as nossas organizações e criamos os coletivos, para lutar e defender os nossos direitos, brigando pela liberdade do nosso povo.

Trago, como exemplo, a participação das mulheres indígenas no Encontro das Mulheres, na cidade de São Paulo, e na Marcha das Mulheres Indígenas, em Brasília, ocorridos em 2019. Não posso deixar de relatar a minha experiência – e o que aprendi – com essas mulheres, consubstanciadas na liderança da Joenia Batista de Carvalho, mais conhecida como Joênia Wapichana, a primeira mulher indígena a concluir a graduação em Direito, pela Universidade Federal De Roraima (UFRR).

Tive o prazer de conhecê-la no Acampamento Terra Livre (ATL), em Brasília, em no ano de 2018. Fiquei atenta ao seu discurso, no qual se lançou a candidata a deputada federal, pelo estado de Roraima. Com efeito, tornou-se a primeira deputada eleita pelo partido Rede de Sustentabilidade. À época, as suas palavras foram: “Não admitimos mais ouvir que ‘tem muita terra para poucos índios’ e que ‘devemos abrir mão dos nossos direitos’.” (Joênia Wapichana, no ATL, em Brasília).

Precisamos de mais mulheres na política, com a visão das mulheres indígenas. A Terra é nossa mãe, a Natureza é a nossa irmã, portanto, o mundo é feminino. Assim como Joênia Wapichana, temos aqui, em São Paulo, a Chirley Pankará, que é coo-deputada pela Bancada Ativista pelo

PSOL. É uma mulher que começou suas lutas pela Educação. Está concluindo o seu doutorado em Antropologia Social, na Universidade de São Paulo (USP). Também participou de vários Acampamento Terra Livre, em Brasília, e, aqui em São Paulo, esteve no Encontro Estadual das Mulheres Indígenas. Abriu as portas da Assembleia Legislativa de São Paulo (ALESP) para uma audiência pública para mulheres indígenas. Muitas mulheres cruzaram as portas da ALESP pela primeira vez, e uma delas fui eu.

Referências

ABREU, Sônia. **O legado dos índios Kaimbé de Massacará na história e na cultura da atual Euclides da Cunha**. Euclides da Cunha, 2013, 26 f. Monografia de Trabalho de Conclusão de Curso (Licenciatura em História). Departamento de Ciências Humanas e Tecnológicas, UNEB, Campus XXII, Euclides da Cunha.

BATISTA, Hildonice de Souza. Memórias indígenas: novos valores para uma educação etnoracial. **GEPIADDE**, Itabaiana, 10, p. 28-43, Jul./dez. 2011.

BERGAMASCHI, Maria Aparecida; SILVA, Rosa Helena Dias da. Da escola para índios às escolas indígenas. **Presente! Revista de Educação**. Ano 16, nº 63, p. 22-31, dez / 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Organizado por Alexandre de Moraes. 18 ed. São Paulo: Atlas, 2002.

BRASIL, FUNAI, Fundação Nacional do Índio. **Legislação**. Disponível em <http://www.funai.gov.br/index.php/2014-02-07-13-27-42>. Acesso em 16 out 2019.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social e Agrário Governo Federal, Coordenação do Departamento de Proteção Social. **Orientações técnicas no trabalho social com famílias indígenas**. Brasília, DF: MDS, Secretaria Nacional de Assistência Social, 2017.

CAMPOS, Pedro Silvestre da Silva; SANTANA, Antônio Cordeiro de; GOMES FILHO, Benedito. **Avaliação da capacidade institucional segundo as diretrizes do programa territórios da cidadania**: aplicada ao Sudeste Paraense. 2014. Disponível em <https://www.eu.med.net/rev/cccss/29/ciudadania.html> Acesso em 19 de out 2020.

CARVALHO, Priscila Delgado de. **Viver na cidade grande não é abrir mão de ser indígena**. Índios na Cidade, 2007. Disponível em: http://www.cartamaior.com.br/templates/materialMostrar.cfm?materia_id=13968. Acesso em 11 set 2019.

CHAUÍ, Marilene. **Sobre democracia e totalitarismo neoliberal**: aula aberta proferida em 03 de outubro de 2020, organizada pelo curso Saúde Mental e Reforma Psiquiátrica, do Instituto Sedes Sapientiae. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=c56ph7I6MFo> Acesso em 19 de out 2020.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Marcha e Conferência indígena**. Brasília: CIMI, 2000.

CIMI, Conselho Indigenista Missionário. **Outros 500:** Construindo Uma Nova História. São Paulo: Salesiana, 2001.

DE BLASIS, Paulo. Da era das glaciações às origens da agricultura. In: BRASIL. **50 mil anos.** São Paulo: USP-MAE-Museu de Arqueologia e Etnologia, 2001, p. 12-26.

FREIRE, José R. Bessa. Como amansar a escola? O barro, o jenipapo, o giz. **Porantim**, v. 406, jun.-julho, 2018, p. 12.

FREIRE, Paulo. **Considerações em torno do ato de estudar.** Recife: mimeo, 1986. Disponível em <http://www.fei.uem.br/pdf/paulo.pdf> Acesso em 16 out 2019.

HERNANDES, Antônio Anaya. Povos do Baixo Tapajós-Arapiuns fazem ritual na virada de ano. Brasília: CIMI, **Porantim**, n.222, jan.-fev., 2000, p.10.

IBGE, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Indígenas (censo e dados).** Disponível em <http://indigenas.ibge.gov.br>. Acesso em 16 out 2019.

NETTO, José Paulo; BRAZ, Marcelo. **Economia política:** uma introdução crítica. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2011.

PAOLIELLO, Tomas. **O crescimento da presença indígena nos censos nacionais:** a região nordeste. Rio de Janeiro, 2007. Monografia (Bacharelado em Geografia). Universidade Federal do Rio de Janeiro, Instituto de Geociências, Departamento de Geografia.

PORATIM, Em defesa das causa. Indígena. Brasília: CIMI (edições de 201 e 2019).

PREZIA, Benedito; MAESTRI, Beatriz C.; GALANTE, Luciana. **Povos indígenas**: Terra cultura e luta. São Paulo: Outras Expressões, 2019.

REESINK, Edwin Boudewijn. Olhos miúdos e olhos graúdos em Massacará: a ideologia étnica. **Revista Antropológicas**. Recife, Ano 21, 28(2), pp. 6-26, 2017.

REESINK, Edwin Boudewijn. A Questão do Território dos Kaimbé de Massacará: um levantamento histórico". **Gente**, Revista do Deptº de Antropologia-FFCH/UFBA. Salvador, 1, nº 1, pp. 125-137, Jun-Dez de 1984.

RAICHELIS, Raquel. **Esfera pública e conselhos de assistência social**. São Paulo: Cortez, 2008.

SAFFIOTI, Rita, Contribuições feministas para o estudo da violência de gênero. **Cadernos Pagu**. Campinas, 2001.

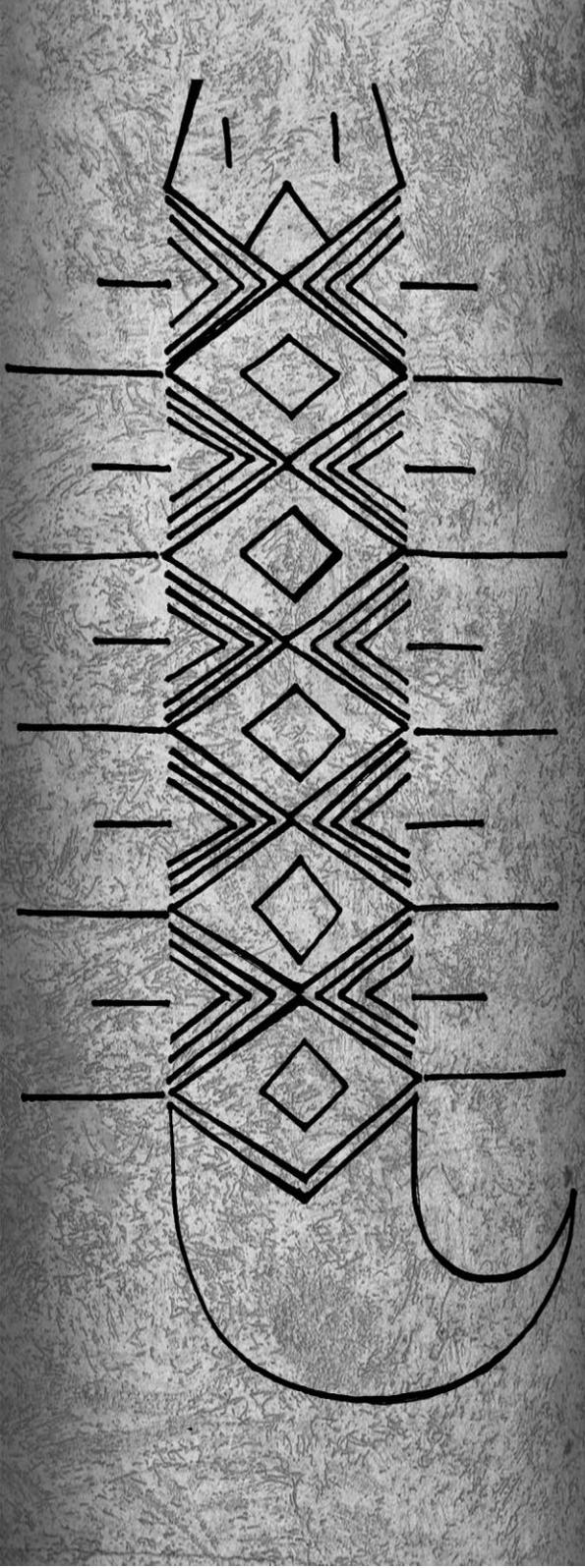
SANTOS, Amanda Bezerra dos. **Mulheres indígenas, presente!** Uma reflexão sobre as mulheres indígenas e a luta pela igualdade de gênero. Santo André: Universidades Federal do ABC, 2019.

SCANDIUZZI, Pedro Paulo. **Educação indígena x educação escolar indígena**: uma relação etnocida em uma pesquisa etnomatemática. São Paulo: Ed. UNESP, 2009.

SOUZA, Bruno Sales de. **Fazendo a diferença**: um estudo da etnicidade entre os Kaimbé do Massacará. Salvador/BA, 1996, 164 f. Dissertação (Mestrado em Sociologia). Faculdade de Filosofia e Ciências Humanas, Universidade Federal da Bahia

SURVIVAL INTERNATIONAL. **Deserdados**. Londres: Survival International, 2000.

THYDÊWÁ. **Pelas mulheres indígenas**, Salvador: mimeo, 2015.



Grafismo Kaimbé –
Mulheres solteiras.
Ilustração Anayme
Canton

A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA KAIMBÉ: O PPPI DO COLÉGIO ESTADUAL INDÍGENA DOM JACKSON BERENGUER PRADO

Anayme Aparecida Canton

Introdução

Naturais do “Sertão do Massacará”, município de Euclides da Cunha, Bahia, os Kaimbé convivem com conflitos e desconfianças sobre a sua indianidade, que perduram até os dias atuais e são manifestados, abertamente, em termos pejorativos e na mordacidade com que muitos questionam o estatuto de indianidade da sua etnia. Esses questionamentos recaem, especialmente, sobre a variada condição fenotípica da sua população e sobre os seus hábitos culturais (REESINK, 2017). Nesse contexto, a Educação Indígena tem consubstanciado a trincheira defensiva, a partir da qual, os Kaimbé legitimam a sua identidade, realçando a sua cultura, o seu pertencimento étnico e a sua territorialidade.

Assim, o Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado surge como um elemento contra-hegemônico de afirmação étnica Kaimbé, importante como afirmação da identidade da população indígena do Massacará, território que ocupam os Kaimbé, desde tempos imemoriais. As relações simbólicas, presentes ao currículo desenvolvido por seus professores, e as práticas pedagógicas, mantidas na instituição, respondem pela legitimação étnica Kaimbé e reafirmam a sua identidade,

diante do sentido de pertencimento ao Território Indígena do Massacará, constituindo importante manancial de resistência étnica.

O presente artigo perfaz uma análise do Projeto Político-Pedagógico (PPPI) do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, no Território Indígena do Massacará, Bahia, lar da etnia Kaimbé. Trata-se de uma pesquisa de enfoque qualitativo, fundamentada na análise bibliográfica e na análise documental, cujo objetivo é o de identificar os elementos de pertencimento étnico e de territorialidade, no supracitado documento.

Como problema de pesquisa, sustentamos a seguinte questão: até que ponto as relações simbólicas, presentes ao currículo e às práticas pedagógicas, matizados no PPPI da instituição, respondem pela legitimação étnica Kaimbé e pela reafirmação da sua identidade, diante do sentido de pertencimento ao Território Indígena do Massacará? Diante da questão, o objetivo mais amplo desta investigação é identificar os elementos de pertencimento étnico e de territorialidade, presentes ao PPPI do Colégio. Entendemos que esta pesquisa seja importante para o reconhecimento da autodeterminação indígena, no sentido de gerir a sua própria Educação, tornando-a um aliado à sua valorização cultural e étnica. Nisto, reside a relevância desse trabalho de conclusão de curso.

Análise do PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado

Cohn (2005) considera que as mudanças ocorridas na Educação Escolar Indígena, desde 1988, contribuíram

para que as escolas indígenas, através, sobretudo, dos seus professores, produzissem um espaço educativo, que atendesse às suas histórias e às suas culturas, de maneira intercultural, respeitando sua cidadania, sem perder seus valores e concepções. No que se refere ao PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (BAHIA, 2015), em processo atual de revisão, verificamos que se trata de um documento resultante de reiteradas assembleias, com participação de professores, estudantes, lideranças, representantes do colegiado, famílias, cuja base legal remonta à Constituição Federal (BRASIL, 2011) e à Lei nº 9.394 de dezembro de 1996 (BRASIL, 1996).

Pensando nos diferenciais da Educação Escolar Indígena e da relação do indígena com o ambiente em que vivem, começamos nossa reflexão sobre os aspectos abordados no PPPI (BAHIA, 2015), no que tange à esfera da educação ambiental, no contexto indígena, uma vez que o tema faz parte do universo educativo, enquanto vivência, trazendo, para prática cotidiana, elementos culturais e ancestrais, trabalhados numa perspectiva interdisciplinar, conforme preconiza o PPI (BAHIA, 2015, p. 7):

O Projeto Político Pedagógico Indígena da escola não é um documento que reflete desejos e grandes palavras. Ele se torna um 'lugar' da memória de uma realidade que é construída dia-a-dia. Um 'lugar' no qual se pensa no caminho que está sendo feito a partir da reflexão indagadora do conhecimento que é gerado na prática. O PPPI não é documento: é uma parte da vida da escola, é uma proposta 'real' para continuar melhorando e aprendendo.

A prática docente, direcionada à conscientização de cuidados com o Meio Ambiente, considera os sistemas de

trabalho formal e não formal, dentro da comunidade, agindo como promotora de uma transformação social, uma vez que o seu contexto educacional procura abarcar as relações entre ser humano, a Natureza e o Universo, observando os desgastes provocados pelo “progresso”, desde uma perspectiva de ação holística, conforme a advertência de Cohn (2005, p. 487): “Nossa escola foi forjada para transmitir alguns conhecimentos, e o faz a partir de preceitos e condições que estão longe de ser universais”.

Uma grande preocupação da Escola Indígena é poder trabalhar as realidades e a história de seu povo, trazendo o questionamento sobre a educação ambiental, no contexto da Educação Indígena, uma vez em que são percebidos os seus implicantes, durante os períodos de plantio e colheita, nos quais, muitos dos alunos acabam deixando as atividades escolares para trabalhar nos cuidados com a terra. Freire (2000; 2001) afirmou não crer na amorosidade entre mulheres e homens, entre os seres humanos, se não nos tornamos capazes de amar o mundo. A Ecologia, nesse sentido, ganha urgência, nesse início de século. As questões ecológicas devem estar presentes em qualquer prática educativa de caráter radical, crítico ou libertador.

O PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (BAHIA, 2015) traz destaque para a história de conquista do Território e dá importância à terra em que, hoje, os Kaimbé habitam, no povoado de Massacará. No seu capítulo 4, aponta a terra como especificidade étnica e testemunho de existência no mundo, retratando as crenças, os costumes e os valores Kaimbé, sendo claro o respeito que têm para com a

mesma, uma vez que a reconhecem como provedora de sua sobrevivência. Os Kaimbé reforçam, em seu PPPI, a importância de preservar os elementos naturais do Território e suas contribuições na sua medicina, por meio das ervas que utilizam como banhos e remédios, os alimentos que cultivam e a água que nutre esse sistema.

O Território Indígena do Massacará fica situado na Região Econômica do Nordeste da Bahia, e abriga, segundo o texto do PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, um quantitativo de 1.156 indígenas da etnia Kaimbé (BAHIA, 2015). Contando com 8.020 hectares de terra, o território Kaimbé é reconhecido e delimitado pela Fundação Nacional do Índio (FUNAI) (BRASIL, 1987) e pertence ao município de Euclides da Cunha, Território de Identidade do Semiárido do Nordeste II.

Conforme PPPI do Colégio (BAHIA, 2015, p. 14), a comunidade possui quatro espaços escolares, situados em três das oito localidades em vivem as famílias Kaimbé. Após o processo de estadualização, em 2012, a gestão escolar conseguiu implementar o Ensino Médio e a Educação de Jovens e Adultos – EJA (Ensino Fundamental e Ensino Médio), além da Educação Inclusiva e, em 2018, do Curso Técnico-Profissionalizante (Informática). Consta, em seu PPPI, que, em decorrência do grande número de estudantes, foi requerido o “Centro Cultural” da comunidade, para funcionar como espaço anexo ao Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, em caráter provisório, para atender aos estudantes do ensino fundamental, anos iniciais e EJA Tempo Formativo I.

No que se referem aos outros espaços, atrelados administrativamente ao Colégio, existe também a Escola João Olavo de Souza, fundada em 1973, com recursos da FUNAI, atendendo estudantes do ensino infantil ao 5º ano. Em 1974, tendo como Chefe de Posto da aldeia o senhor José Valdeci Gusmão, a escola passou a funcionar com apenas uma sala de aula, uma cozinha e um banheiro. Sua primeira docente, vinda da cidade de Águas Belas, Pernambuco, foi a professora indígena Fulniô, Sra. Edilene Pereira da Costa (BAHIA, 2015).

O outro anexo do Colégio tem o nome de Escola São Luiz e funciona na localidade da Fazenda Lagoa Seca, tendo começado suas atividades nas casas de moradores e na Casa de Farinha da comunidade. Em 1995, em regime de parceria com a gestão municipal, foram construídas uma sala de aula e um depósito, passando a funcionar com duas professoras atuantes. Com a estadualização, a Escola passou a ser chamado Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, anexo Fazenda Lagoa Seca, que atendia a estudantes do ensino infantil ao 4º ano. Em 2014, o anexo foi desativado devido ao número insuficiente de estudantes, segundo consta do PPPI (BAHIA, 2015).

Como quarto espaço anexo ao Colégio, a comunidade foi contemplada com a primeira escola na Baixa da Ovelha, funcionando na casa de um dos membros da comunidade, tendo como professora a senhora Maria Rodrigues Damasceno, indígena Kaimbé. Chamada inicialmente de Escola São Roque, a escola construída pela prefeitura municipal, em 1992, passou a funcionar atendendo aos estudantes do Pré à 4ª série. Com a retomada do Território e o processo de desintrusão dos não-indígenas,

ocorridos, respectivamente, nos anos de 1999 e 2001, segundo relatado no documento escolar, os moradores da Baixa da Ovelha sentiram a necessidade de se juntar, na sede, e passaram a frequentar o Colégio do distrito de Massacará (BAHIA, 2015).

Em 2007, o Cacique Juvenal Fernandes Pereira, em conjunto com a professora Maria José Ferreira dos Santos e com Manoel Bispo, liderança na comunidade, levaram uma proposta para a Secretaria de Educação do município, para a reativação da Escola da Fazenda Baixa da Ovelha, pois a localidade já se encontrava habitada novamente. Passado o processo de estadualização, o núcleo foi reativado, passando a se chamar Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, Anexo (Aldeia) Fazenda Baixa da Ovelha, atendendo estudantes do ensino infantil ao 5º ano (BAHIA, 2015).

Percebemos, com clareza, que os saberes ancestrais são respeitados e mantidos, no Território Indígena do Massacará, apresentando-se como norteadores do desenvolvimento da comunidade, colaborando para elaboração de novas estratégias de luta e resistência, nas quais, os valores Kaimbé são passados aos mais jovens. Nessa lógica, o papel da Educação é o de, sobretudo, preservar a história Kaimbé, como pode ser observado no PPPI do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado (BAHIA, 2015, p. 26):

Considerar o ser indígena, implica em conhecer o presente, saber que se tem uma história de luta e de resistência, onde os heróis foram os antepassados e hoje se constrói a própria história. Formamos a árvore Kaimbé onde o rio da Ilha é o Tronco Velho e as pontas de rama se espalham pelo território indígena, como uma das veias

da bacia do rio Itapicuru. Nossa história da qual faz parte nossa memória sociocultural, assim como a nossa luta por sustentabilidade e a melhoria da qualidade de vida, devem permear a educação de nossas crianças.

Os temas abordados na escola indígena dizem respeito às suas vivências e necessidades comunitárias, sendo um espaço aberto para todo o contexto plural que acolhe. Nesse sentido, as suas realidades são trabalhadas no contexto da aceitação das diferenças culturais, sem nenhum tipo de discriminação. Em conjunto, ao longo das atividades propostas no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenger Prado, são discutidas as diferenças étnicas, de gênero, a relação com o meio ambiente, as lutas do povo Kaimbé e de outros povos, dando significado para a vivência escolar. É preciso reconhecer essa multiplicidade de saberes, que acontecem dentro e fora das escolas indígenas, ambos nos levam a construir o nosso próprio olhar, reaprender e (re)conhecer, permitindo-nos novas formas de difundir os saberes em outros espaços e momentos de aprendizagem conforme suposto por Fróes Burnham et al (2012, p. 143):

[...] a intersubjetividade em si já traz a questão das múltiplas referências, são múltiplos olhares, múltiplos os esquemas de análise que estão ali. Se você tem indivíduos sociais diferenciados que são submetidos por uma linguagem, por uma cultura, por formas, ethos, éticas, estéticas diferenciadas, você já tem aí a complexidade de cada uma delas. Na hora em que essas complexidades interagem, o processo torna-se ainda mais complexo, e quando dizemos que, nessas interações, se estrutura e se constrói saber, se constrói conhecimento, isto é muito certo porque em nenhuma situação em que estamos com o outro deixamos de aprender.

Os conteúdos curriculares, adotados no Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, são organizados de maneira comunitária de acordo com as concepções, princípios e projetos de seu povo, reconhecendo a diversidade das cultura e línguas, promovendo experiências socioculturais, estimulando o respeito entre diferentes etnias. Os frutos dos esforços de professores, estudantes, gestores, lideranças e comunidades, para tornar a Educação o espaço de respeito, identidade e comunhão, são notados na Educação Kaimbé.

Considerações finais

Quando falamos em direitos indígenas para Educação, sabemos que estão longe de ser plenamente concretizados. Um deles, no entanto, diz respeito às múltiplas etnias, culturas, línguas e conceitos, que demandam estudos para compreensão das idiosincrasias de cada povo, respeitando as suas particularidades, atentando para a necessidade de que essa educação escolar indígena seja elaborada por eles e para eles, afastando-se do escopo de um modelo exógeno de Educação (COHN, 2005). Até muito pouco tempo, a diversidade étnica dos povos indígenas era abordada de maneira generalizada nas escolas (inclusive, nas escolas indígenas), passando uma ideia de homogeneidade entre os povos, partindo de análise de pontos em comum, invisibilizando suas diferenças. É preciso que discutamos uma educação escolar indígena, em bases sólidas, fundamentadas na identificação étnica, cultural, institucional, que favoreça, aos educadores, uma formação direcionada aos

fazeres docentes, no contexto indígena, repensando as políticas estaduais e os programas formadores.

O povo Kaimbé vem trabalhando em comunidade, ao longo dos anos, para a conquista da sua autonomia, da sua liberdade de pensar e exercer o seu entendimento cosmogônico e cosmológico, aplicados no Colégio, com recursos confeccionados por eles mesmos, tendo seus saberes como direcionamento do aprendizado. Assim, expressam o seu PPPI e o seu currículo, criados por eles próprios de forma crítica e com participação de todos. Os seus professores têm buscado aperfeiçoamento profissional, agregando saberes para construir uma Educação que traga, como referencial, seus valores e sua história. Não existe diferença entre eles e seus alunos, todos estão em um só caminho do aprendizado, marcado pela mutualidade. Isso inclui, também, as dificuldades encontradas.

Ao trazerem, para o âmbito escolar, as práticas constituintes do pertencimento, da identidade e da territorialidade Kaimbé, de maneira que os jovens estudantes possam assumir, com orgulho, a sua condição indígena, professores e gestores do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado colaboram para que esses estudantes se posicionem em relação à sua própria cultura, e passem, inclusive, a orientar aos mais velhos sobre a importância de revitalizar a cultura Kaimbé, devolvendo-lhes a confiança e autoestima (para pessoas que foram, por muito tempo, instadas a negar as suas origens).

Isso só pôde ocorrer, porquê os registros da história e das memórias Kaimbé, em como toda uma gama de elementos culturais, passaram a ser utilizados como manancial pedagógico e metodológico da Educação oferecida no

Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado, possibilitando a apropriação, a difusão e a legitimação da cultura Kaimbé. No cerne dessa apropriação, está o PPPI da instituição, construído coletivamente, e portador legítimo dos anseios e conquistas do povo Kaimbé, fundamental para o reconhecimento, legitimação e manutenção do pertencimento étnico e da territorialidade do povo Kaimbé

Referências

ALBAGLI, S. Território e territorialidade. In: LAGES, Vinícius; BRAGA, Christiano; MORELLI, Gustavo. (Orgs.). **Territórios em movimento: cultura e identidade como estratégia de inserção competitiva**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2004. 25-70 p.

ALVES Jean Paraizo. **Novos atores e novas cidadanias: o reconhecimento dos direitos dos povos indígenas a uma educação escolar específica, diferenciada, intercultural e bilíngue/multilíngue** 2011. disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/meo00497.pdf>

BAHIA, Secretaria de Educação, DIREC 13. **Projeto Político-Pedagógico Indígena do Colégio Estadual Indígena Dom Jackson Berenguer Prado**. Serrinha: mimeo, 2015.

BRASIL, Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 2011.

BRASIL, MEC, Ministério da Educação. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. 1996. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/tvescola/leis/lein9394.pdf>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

COHN, Clarice. Educação escolar indígena: para uma discussão de cultura, criança e cidadania ativa. **PERSPECTIVA**, Florianópolis, v. 23, n. 02, p. 485-515, jul./dez. 2005 Disponível em <http://www.ced.ufsc.br/nucleos/nup/perspectiva.html> Acesso em: 2 jan. 2018.

FREIRE, Paulo, **1921 – 1997 política e educação: ensaios**. 5. ED - São Paulo, Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo, editora UNESP.2000.

FRÓES BURNHAM, Teresinha et al. **Análise cognitiva e espaços multirreferenciais de aprendizagem: currículo, educação à distância e gestão/difusão do conhecimento**. Salvador: EDUFBA, 2012.

REESINK, Edwin Boudewijn. Olhos miúdos e olhos graúdos em Massacará: a ideologia étnica. **Revista Antropológicas**. Recife, Ano 21, 28(2), pp. 6-26, 2017.

SOUZA, Maria Luiza de; SOUZA, Arissana Braz Bomfim de; QUEIROZ, Carine Monteiro de (Orgs.). **De tempos em tempos: nossas histórias Kaimbé**. Salvador: EDUFBA, 2010. (Col. Mestres e Contadores de Histórias).

TASSINARI Antonella Maria Imperatriz. Universidade Federal de Santa Catarina Centro de Filosofia e Ciências

Humanas Departamento de Antropologia. Ilha de Santa Catarina, setembro de 2016.

TASSINARI, A. M. I. Escola indígena: novos horizontes teóricos, novas fronteiras da educação. In: LOPES da SILVA, A.; FERREIRA, M. K. L. (orgs) **Antropologia, história e educação**: a questão indígena e a escola. São Paulo: Global, 2001.



Grafismo Kaimbé –
Restauração do Rio
da Ilha. Criação
Marcelo Augusto
Fonseca. Ilustração
Anayme Canton

PANKARARU EM REAL PARQUE: OCUPAÇÃO E RESISTÊNCIA ÉTNICA

Alfons Heinrich Altmicks
Aldo Nonato Borges Júnior

Introdução

De acordo com o Programa das Nações Unidas para os Assentamentos Humanos (ONU-HABITAT) (IPEA, 2016), metade das populações originárias do mundo habita áreas urbanas. Na América Latina, aproximadamente, doze milhões de indígenas residem em cidades (LUCIC, 2010). No Brasil, de acordo com o último Censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2012a; 2012b), 324,8 mil indígenas vivem em cidades. Essa acintosa urbanização das populações indígenas aponta para dois fenômenos socioespaciais, iniciados no século XX: por um lado, houve forte migração indígena em direção às cidades, movidos, sobretudo, pela busca de melhores condições de vida e trabalho¹; Por outro lado, muitas cidades cresceram desmesuradamente e terminaram por engolir os territórios indígenas próximos de si.

¹ Embora muitas populações indígenas tenham sido, simplesmente, expulsas das suas terras originais, por latifundiários ou pelo próprio Poder Público.

No estado de São Paulo, as populações indígenas somam 41,8 mil indivíduos. Deste número, 39,2 mil indivíduos vivem fora dos territórios indígenas ou em cidades. O Censo (IBGE, 2012a; 2012b) estima que, na cidade de São Paulo e na sua zona metropolitana, residem aproximadamente 12,4 mil indígenas, dos quais, 1,4 mil são guaranis. As demais etnias, dentre as mais expressivas, seriam Mbya, Guarani Nhandeva, Maxacali, Tupinambá, Xavante, Terena, Kaingang, Krenák, Kuruáya, Pataxó, Fulni-ô, Pankararu, Kariri, Kariri-Xocó, Atikum e Xoklég.

O processo de urbanização indígena é irreversível e, portanto, ações afirmativas para a melhoria das condições de vida dos indígenas habitantes das cidades devem ser efetivamente implantadas, não apenas no sentido de prover-lhes dignidade social, mas, também, oferecendo-lhes condições para o pleno desenvolvimento do seu manancial étnico, cultural e religioso. Para Marcos Aguiar (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO, 2019), coordenador do programa Índios na Cidade da ONG Opção Brasil, o Estado não consegue subsidiar condições para a existência cultural indígena, nas grandes cidades. Em se tratando das populações indígenas que vivem em favelas, o Estado sequer pode prover condições para a existência material dos indivíduos. Nas suas palavras: “A cidade não reconhece o indígena que vive nela e nem sua cultura. Por isso dizemos que ele sofre diversos tipos de exclusão, inclusive a cultural” (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO, 2019, p. 02).

O caso dos Pankararu da favela Real Parque é emblemático. Com terras demarcadas, no sertão pernambucano, desde 1939, os Pankararu foram instados a ingressar nas levas do êxodo rural, em meados dos anos

de 1950, principalmente, após a construção das barragens de Paulo Afonso e Itaparica, que construíram as terras férteis da etnia. Obrigados a disputar espaço com grileiros, muitos Pankararu desistiram de permanecer em Pernambuco, migrando para São Paulo, para trabalhar, sobretudo na construção civil. À época, instalaram-se às margens do Rio Pinheiros, dando origem à favela do Real Parque. Nos anos de 1990, a prefeitura de São Paulo criou o projeto Cingapura, visando urbanizar a orla do Rio Pinheiros. Os Pankararu foram deslocados, então, para prédios em conjuntos habitacionais (FRANÇA, 2008; ESTANISLAU, 2014).

Começa a se delinear o tema que vetoriza este estudo, qual seja, a presença Pankararu na favela Real Parque. Como objetivo primário, procurou-se analisar as relações de identidade² dos Pankararu, na favela paulista do Real Parque, enfatizando as dinâmicas socioeconômicas que os envolvem e determinam a sua cultura. Este estudo traduz uma pesquisa de prospecção, fundamentada na literatura contemporânea disponível sobre o tema, o que lhe vale o caráter compilatório de pesquisa bibliográfica. Os rudimentos de dados e informações, aqui disponibilizados, deverão subsidiar, posteriormente, uma pesquisa etnográfica, mais ampla e complexa.

² Para fins desta comunicação, o termo “identidade” compreende o amálgama de recursos simbólicos, compartilhado por indivíduos de determinadas populações, que os habilitam a manter interconexões valorativas entre si e os ambientes em que vivem. Este conceito leva em conta as contribuições do sociólogo chileno Jorge Larraín Ibañez (1996), para quem a identidade só pode ser construída, à medida em que é experimentada e defendida socialmente.

Entendendo o processo de “favelização”

Na maior parte dos casos, a população das favelas encontra-se em situação de vulnerabilidade social, submetida à pobreza e à violência. De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU) (IPEA, 2016), atualmente, cerca de 900 milhões de pessoas vivem em favelas, espalhadas por todo o Mundo. Conforme dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) (IBGE, 2011), em 2011, estimava-se que, no Brasil, em média, 11,42 milhões de pessoas viviam em favelas, sobretudo, nos estados de São Paulo e Rio de Janeiro, possuidores dos mais precários índices sociais (BELLO, 2017).

Diferente do que grande parte das pessoas imagina, as favelas não são, via de regra, formadas nos morros e nos terrenos abruptos. Antes, caracterizam-se por áreas com habitações irregulares, construções desordenadas, sem infraestrutura essencial – como saneamento básico, iluminação pública e privada, esgotamento sanitário, coleta de lixo e serviços públicos em geral –, além de concentrarem um alto índice populacional. A mais expressiva característica das favelas, no entanto, é a ausência de atuação plena e efetiva do Estado, em substituição à atitude empreendedora da sua população (MEIRELLES; ATHAYDE, 2014).

De toda a sorte, as favelas possuem características que vão além dos aspectos físicos, geográficos e populacionais. Constitui um amálgama de todos esses aspectos juntos, acrescidos de relações socioculturais próprias, advindas do entrelaçamento de fatores étnicos e geográficos. Portanto,

é aceitável a colocação do sociólogo Maurício Libânio (apud FURST, 2018), de que as favelas brasileiras herdaram as dinâmicas das senzalas, aldeias, aldeamentos, mocambos e quilombos, do Brasil colonial. No século XVIII, as favelas eram chamadas de “bairros africanos”, formados, majoritariamente, por negros desempregados e sem-terra.

A ausência de políticas públicas habitacionais promoveu um crescimento desenfreado desses bairros, tornando-os heterogêneos, ampliando, significativamente, a desigualdade (VALLADARES, 2000). Posteriormente, já no século XIX, após o período da abolição oficial da Escravatura, escravos libertos se estabeleceram em áreas no entorno das cidades, em locais mais afastados, constrangidos pela precária situação econômica, em que se encontravam. Impedidos de garantir as mínimas condições materiais de existência, em outras localidades, vitimados pela discriminação racial, essas pessoas, ao menos, nessas localidades, encontravam um espaço de expressão das suas culturas (ABREU, 1994).

A nomenclatura “favela” somente foi adotada e popularizada, no final da Guerra de Canudos, em 1897, quando soldados do exército brasileiro retornaram, vitoriosos, da Bahia para o Rio de Janeiro, mas não receberam o salário proveniente dos serviços prestados. Sem ter onde morar, instalaram-se nos morros da cidade, a princípio, em caráter provisório, como uma forma de pressionar o governo a cumprir com o pagamento prometido. Ironicamente, esses soldados batizaram a sua comunidade de “favela”, em alusão a uma planta leguminosa da caatinga, chamada faveleiro, abundante na localidade em que ficavam instalados, no período da

Guerra. (VALLADARES, 2000), a partir daí as comunidades análogas passaram a ser denominadas de “favelas”.

No geral, o surgimento das favelas, ou processo de favelização, foi causado pelo crescimento populacional desordenado, ocasionado pelo inchamento das cidades. Atraídos pela promessa de emprego e saneamento básico, as populações rurais – especialmente, de origens indígena e afrodescendente – acorreram, ao longo dos séculos XIX e XX, aos primeiros centros industriais brasileiros. Incapazes de absorver essa população (e diante da inexistência de políticas públicas para habitação e da má distribuição de renda) esses centros experimentaram o fenômeno conhecido como “macrocefalia urbana”, ou seja, o inchaço provocado pela presença de uma mão-de-obra flutuante, não absorvida pelo mercado (VALLADARES, 2000).

Os processos de urbanização atabalhoada e acelerada, muito comuns nos países subdesenvolvidos, como o Brasil, determinam e ampliam a macrocefalia urbana, aumento, conseqüentemente, a favelização. Em paralelo a esse fenômeno, a ausência de ações, por parte do Estado, agravou o apartheid da população dita “favelada” (VALLADARES, 2000). Em 1991, o censo do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) realizou o primeiro levantamento populacional, exclusivo das favelas brasileiras, ampliando o conceito dessas comunidades para todas as formas de habitação, caracterizada pela aglomeração subnormal, incluindo invasões de propriedades, cavernas, vales, comunidades carentes em geral, cortiços, mocambos, palafitas e outros (TASCHNER, 2001).

Segundo o IBGE, atualmente, mais de 10 milhões de pessoas vivem em favelas, no Brasil, apresentando renda média de três salários mínimos, por família. (SALES, 2012). A estimativa populacional, em São Paulo e Região Metropolitana, seria de dois milhões de pessoas (MOREIRA, 2011). Taschner (2001) aponta que as primeiras favelas, na capital paulista, surgiram na década de 1940. A pioneira teria sido a Favela do Oratório, na Zona Leste de São Paulo, constituída por pouco menos que 250 moradores, que dividiam o espaço de moradias feitas de tábuas, “[...] com apenas 6 vasos sanitários para uso de todos” (TASCHNER, 2001, p. 5). Da mesma década, constam, ainda, as favelas da Rua Guaicurus, no Centro (230 domicílios e 926 pessoas), do Ibirapuera (27 domicílios, 144 pessoas), da Ordem e Progresso, na Barra Funda (extinta), do Vergueiro, na zona sul (extinta) e de Vila Prudente, na zona leste (urbanizada) (TASCHNER, 2001).

A favela do Real Parque

De acordo com Miranda (2004), a favela de Real Parque surgiu, em 1956, formada do êxodo Pankararu, saídos, sobretudo, de Tacaratu e Petrolândia, estado de Pernambuco, em busca de condições de subsistência, na metrópole paulista. Com as suas terras demarcadas, desde 1939, no entorno do Rio São Francisco, os Pankararu foram pelo assédio dos grileiros e pela seca, especialmente, após a construção das barragens de Paulo Afonso e Itaparica, que fizeram submergir boa parte das terras férteis da Região.

Real Parque se situa em bairro homônimo, na região sudoeste de São Paulo. Incrustada no caminho do leito do Rio Pinheiros, a favela cria um contraponto com a rica Região do Morumbi, de cujo distrito é parte integrante. De acordo com Abreu (1994), os Pankararu ali teriam se instalado, por conta da proximidade com os campos de trabalho, abertos pela construção do Palácio dos Bandeirantes e do Estádio Cícero Pompeu de Toledo (Estádio do Morumbi).

Território de grande especulação imobiliária, a Favela do Real Parque possui cerca de 47.300,00 m² e dista 9,4 quilômetros da Praça da Sé, sendo atendida pela Subprefeitura do Butantã. Toda a sua extensão é entrecortada pela Marginal Pinheiros. Em suas proximidades, queda-se o Conjunto Habitacional Real Parque (Projeto Cingapura, 1996-2000), fruto do programa de Urbanização e Verticalização de Favelas (PROVER), no qual muitas famílias Pankararu habitam (GURIAN; BOTTON, 2017).

Até a década de 1950, a região sudoeste do Morumbi era, iminentemente, rural. Com o avanço da urbanização da cidade, as primeiras residências surgiram, demandando infraestrutura viária e saneamento básico. A partir da metade dos anos de 1950, a região passou a receber mão-de-obra, emigrante do semiárido pernambucano, especialmente, marcada por distinção étnica. Segundo a Comissão Pró-Índio de São Paulo (2005; 2013), nesse momento, muitos indígenas pernambucanos das etnias Tuxá, Pankararé e Pankararu acorreram a São Paulo, em busca de trabalho. Os Pankararu estabeleceram-se, provisoriamente, na Região do Real Parque, de maneira que ficassem perto das obras em que trabalhavam. Com o

final das construções, optaram por não retornar à sua terra natal, criando a ocupação definitiva da favela (MIRANDA, 2004; MAURO, 2007; ESTANISLAU, 2014).

No final da década de 1980, a favela já contabilizava quase setecentos casebres. Diante da açada concentração populacional, esse período foi marcado por catástrofes, como incêndios e deslizamentos de terra, que culminaram, uma década depois, com a subscrição da comunidade de Real Parque ao Projeto Cingapura, parte do Programa de Verticalização de Favelas (PROVER), da Prefeitura de São Paulo. Entre os anos de 1996 e 2000, foi concluída a primeira parte do projeto, tendo sido entregues 549 unidades habitacionais às famílias, majoritariamente, Pankararu. Em 2008, já eram 1.428 imóveis, abrangendo 1.130 famílias (GURIAN; BOTTON, 2017).

Atualmente, Os Pankararu da favela de Real Parque se distribuem entre a área de ocupação irregular e os prédios do Projeto Cingapura. A prefeitura de São Paulo tenta desapropriar as famílias que ainda vivem na área da favela, respaldada pela Lei Nº 13.769/04 (SÃO PAULO, 2019). Embora os Pankararu sustentem o argumento de que a área da Favela do Real Parque foi incorporada à sua territorialidade, o fato é que toda a região do sudoeste do Morumbi apresenta atrativos à especulação imobiliária. Gurian e Botton (2017) listam alguns motivos para o crescente interesse imobiliário pela região: a localização privilegiada, em relação ao Centro da cidade de São Paulo; a disponibilidade de rede viária e ferroviária; a facilidade de emprego, nos condomínios de luxo do Morumbi. Assim, constringidos pelo assédio do capital imobiliário, os Pankararu tentam resistir, estabelecendo laços de territorialidade com a Favela do Real Parque.

A presença Pankararu no Real Parque

De acordo com Andrezza Meiko Richter Lourenço, Carolina Rocha Silva e Kárine Michelle Guirau (COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO, 2013), os Pankararu indicaram a importância da moradia urbana, no Real Parque, para o estreitamento dos seus laços comunitários. Com efeito, para um grupo desterritorializado, as redes comunitárias são essenciais para a manutenção da sua identidade e das suas tradições, mesmo que não identificado, oficialmente, como um território etnicamente diferenciado.

Aliás, essa não-identificação gera transtornos à população Pankararu, pois nega-lhes as especificidades institucionais, garantidas constitucionalmente às etnias indígenas brasileiras (BRASIL, 2011). Sobre a Educação, por exemplo, mesmo que a escola do bairro próximo ao Real Parque conviva com os Pankararu, há algum tempo, ainda não está preparada para receber os alunos indígenas. Sobre a Saúde, os Pankararu não têm direito a atendimento de saúde diferenciado – intercultural. Assim, restam-lhes duas opções: ou são atendidos nos núcleos convencionais de saúde, ou fazem uso dos seus próprios conhecimentos medicinais (ESTANISLAU, 2014).

No que diz respeito ao trabalho e à geração de renda, tanto os Pankararu foram obrigados a abdicar dos seus sistemas originais de produção – iminentemente, agrícola, tendente ao etnodesenvolvimento –, sobretudo, porque o seu novo território, no Real Parque, foi acachapado pelo crescimento da cidade. Como alternativa, passaram a desenvolver artesanato e a ocupar subempregos no

mercado informal (ESTANISLAU, 2014). A perda do modelo de produção, inspirado no etnodesenvolvimento, representou um comprometimento considerável para a identidade Pankararu.

Stavenhagen (1984) infere que o etnodesenvolvimento traduz a autonomia e a autodeterminação das populações indígenas, no sentido do abandono dos modelos desenvolvimentistas do capitalismo, francamente identificados com o progressismo, e em prol da assunção de uma forma identitária de desenvolvimento, que contemple o diferencial étnico e cultural das populações indígenas. Na sua definição:

[...] o etnodesenvolvimento significa que uma etnia, autóctone, tribal ou outra, detém o controle sobre suas próprias terras, seus recursos, sua organização social e sua cultura, e é livre para negociar com o Estado o estabelecimento de relações segundo seus interesses” (STAVENHAGEN, 1984, p. 57).

Outrossim, a identidade Pankararu se viu comprometida, igualmente, pela repressão às suas manifestações culturais, em especial, ao ritual do Toré, dança ritualística, compartilhada por, praticamente, todas as etnias indígenas do Nordeste brasileiro. A dança é precedida e finalizada por práticas religiosas veladas, cujo acesso, apenas os indígenas possuem. Por meio do Toré, as comunidades indígenas entram em contato com os “Encantados”, entidades das suas cosmogonias (ARCANJO, 2003). Para os Pankararu, o Toré tem conotações simbólicas de resistência étnica, sendo realizado em momentos festivos ou durante os pleitos da

comunidade, face às instituições não-indígenas (CANTON, 2018).

O Toré Pankararu traz conotações muito próprias, que o distingue dos rituais de Toré de outras etnias nordestinas. Ele é dançado ao som da flauta e do maracá, chocalho confeccionado de cabaça, em meio à fumaça do campião, cachimbo típico dos Pankararu. O maior traço distintivo do Toré Pankararu, no entanto, reside no vestuário ritualístico: os indígenas são ornamentados com o praiaí, vestimenta de palha e corda, que os cobre da cabeça aos pés. Os dançarinos são purificados por práticas ancestrais e dançam por horas seguidas, conectando os Encantados e os Guias do povo Pankararu (ARCANJO, 2003; ESTANISLAU, 2014).

Em que pese a importância do Toré para a manutenção da identidade Pankararu – especialmente, longe do seu território original –, a prática encontra dificuldades para ser aceita no Real Parque. Os motivos da repressão vão desde os mais óbvios, como o incômodo provocado pelo barulho do ritual, que adentra a madrugada, até os mais escandalosos, como o preconceito contra a etnia, frequentemente, acusada de práticas criminosas, como, por exemplo, o uso de substâncias psicoativas. Nascimento (apud FRANÇA, 2008, p. 64) relata:

Certa vez, estavam em um dos barracos durante um ritual quando os policiais chegaram com sirenes ligadas, causando grande alvoroço. Os policiais militares foram chamados por causa da suspeita de que os índios estavam fumando maconha. O pivô da confusão foi uma ingênua folha de arara (planta da aldeia) colocada no campião e cujo cheiro lembra a maconha.

O que fica olvidado, na repressão ao ritual do Toré Pankararu, é o percurso de re-territorialização que os costumes, trazidos por esses indígenas pernambucanos, desenvolve para a manutenção da sua identidade. Não habitando mais as margens do Rio São Francisco, os Pankararu importam, para a São Paulo contemporânea, os seus Encantados, transformando a Favela do Real Parque em território dos seus ancestrais. É importante notar que o conceito de território não se subscreve a algo estático; pelo contrário, é profundamente devedor das ideias de movimento social, transformação produtiva, imaginário, cosmovisão, pertencimento. Segundo Carvalho (1997, p. 15):

[...] o território indígena não se caracteriza fundamentalmente por estatuto de ‘produtividade’. Os fatores que consideram essenciais para integrá-lo decorrem de coordenadas culturais particulares, oriundas das relações sociais de parentesco e organização social.

Toledo, Giatti e Pelicioni (2008, p. 179) completam:

[...] a noção de território adquire [...] claramente valores sociopolíticos, e acredita-se que, dentre outros aspectos, são as ações sociais de mobilização que garantem o contínuo e permanente processo de construção de um território, pois sem essa ação social o território torna-se apenas um lugar. [...] A noção de território amplia-se podendo contribuir para a compreensão das práticas sociais, pois é por meio das relações com o outro, do confronto com o outro, que um território se constitui na historicidade das relações sociais estabelecidas. [...].

Perante esta concepção de território, que supõe dialogia, dicotomia e prática social, é necessário identificar as

situações de conflito, presentes à Favela do Real Parque. O mais evidente conflito ocorre entre indígenas e não-indígenas, especialmente, por conta do não-reconhecimento dos hábitos e costumes Pankararu. O fato de que os Pankararu tenham mantido características étnicas agravou desconfianças e preconceitos, que chegam a comprometer a sua identidade (FRANÇA, 2008).

No cerne desta análise, a identidade e a territorialidade são indissociáveis, porquanto infiram pertencimento. O conceito de pertencimento, aqui adotado, traduz a crença que um grupo, portador de identidade étnica, sustenta sobre a sua origem, histórica, genealógica, espiritual ou cultural, constituindo, desde a sua cosmovisão até o seu *ethos*. O pertencimento também contempla a importância do território geográfico para a assunção da sua identidade étnica. Desta forma, o pertencimento Pankararu legitima a origem comum dos indivíduos Pankararu, dentro do seu manancial sociocultural, mas, também, matiza a sua territorialidade, ainda que refeita em uma favela paulista.

Considerações finais

A heterogenia cultural indígena traz implicações sobre o processo de integração do indígena à sociedade do entorno. Há uma miríade de nuances culturais, a ser posta em causa, quando se fala de cultura indígena. Cada povo carrega as suas idiossincrasias e especificidades que o tornam único. Como o desconhecimento do universo indígena é acintoso e sistemático no Brasil, constituindo um projeto de negação desta matriz étnica, a diversidade cultural é posta sob a égide de um conceito de indianismo

genérico, no qual o indígena aparece como um silvícola ignorante.

Esse reducionismo é subscrito às concepções sobre a maneira como os indígenas se apropriam das instituições não-indígenas, ressignificando-as. Embora não estejam plenamente inseridos na sociedade do entorno, os indígenas convivem e, em certa medida, incorporam instituições não-indígenas, como a escola, o ensino superior, o modelo de família, estrutura de saúde pública etc. A maior parte dos povos indígenas não vive isolada da sociedade do entorno e, por isso mesmo, desenvolve estratégias de convívio com as instituições citadas. Aos olhos dos não-indígenas, essas estratégias de convívio parecem ratificar a versão reducionista do indígena como um ser inferior.

Por outro lado, a gama de direitos indígenas conquistados, sobretudo, em relação às questões fundiárias e socioeconômicas, e a percepção distorcida das políticas públicas, voltadas à afirmação étnica, constroem, no imaginário dos não-indígenas, a ideia de que o indígena é, na verdade, um aproveitador, um indolente, um incapaz, que vive às custas do Estado. Todas estas acusações não passam despercebidas pela população Pankararu, sobretudo, porquanto padeçam, igualmente, das acusações supracitadas, velada ou abertamente. Vivendo na Favela do Real Parque, em São Paulo, os Pankararu convivem com conflitos e desconfianças acerca dos seus hábitos, da sua cultura, do seu estatuto de indianidade, mas estão dispostos a reafirmá-las, fazendo, da sua luta, um instrumento de legitimação da sua identidade – talvez, não mais como indígenas do Nordeste, mas como portadores de uma nova indianidade urbana.

Referências

APPADURAI, Arjun. ***Fear of small numbers: an essay on the geography of anger***. Durham: Duke University Press, 2006.

ABREU, Maurício de. Reconstruindo uma história esquecida: origem e expansão das favelas do Rio de Janeiro. **Espaço & Debates**. N. 37, pp. 34-46, 1994.

ARCANJO, Joselito Alves. **Toré e identidade étnica: os Pipipã de Kambixurú (Índios da Serra Negra)**. Recife, 2003, 164 f. Dissertação (Mestrado em Antropologia). Departamento de Ciências Sociais, Universidade Federal de Pernambuco.

BELLO, Luiz. **Dia Nacional da Habitação: Brasil tem 11,4 milhões de pessoas vivendo em favelas**, Agência IBGE Notícias, 2017. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/2012-agencia-de-noticias/noticias/15700-da-dos-do-censo-2010-mostram-11-4-milhoes-de-pessoas-vivendo-em-favelas.html>. Acesso em 29 maio 2018.

BRASIL, Presidência da República, Casa Civil. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988. São Paulo: Atlas, 2011.

CANTON, Anayme Aparecida. A escola como espaço de afirmação da identidade Kaimbé: o recorte feminino. **Revista Olhares Docentes**. Euclides da Cunha, v. 2, n. 3, p. 124-145, jun./dez., 2018.

CARVALHO, Maria Lucia Brant de. **Saúde de populações indígenas: tendências após os impactos do contato**. São Paulo, 1997, 190 f. Dissertação (Mestrado em

Ciências Sociais). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, SP.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **A cidade como local de afirmação dos direitos indígenas**. São Paulo: Centro Gaspar Garcia de Direitos Humanos, 2013. 110 p.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **Índios na cidade de São Paulo**. São Paulo: CPI-SP, 2005.

COMISSÃO PRÓ-ÍNDIO DE SÃO PAULO. **12 mil indígenas vivem nas favelas e bairros periféricos**. Disponível em cpisp.org.br/12-mil-indigenas-vivem-nas-favelas-e-bairros-perifericos. Acesso em 25 jun 2019.

ESTANISLAU, Bárbara Roberto. **A eterna volta: migração indígena Pankararu no Brasil**. 2014, 134 f. Dissertação (Mestrado). Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, 2014.

FRANÇA, Vanessa Abdo. **Da aldeia à favela: estudo da identidade dos índios Pankararu no Real Parque**. 2008, 100f. Dissertação (Mestrado). Programa de pós-graduação em Psicologia Social, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo, 2008.

FURST, Omar. **Favela / morro / aglomerado**. Biboca Ambiental, 2011. Disponível em: <https://bibocaambiental.blogspot.com/2011/09/favela-morro-aglomerado.html>. Acesso em 29 maio 2018

GURIAN, Eduardo; BOTTON, Fernando (coord). **Conjunto habitacional do Real Parque, 2012, São Paulo-SP**. EPA, 2017. Disponível em <http://www.epauli>

stano.com.br/real-parque---memorial.html Acesso em 29 maio 2018.

IBGE, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: Características da população e dos domicílios: resultados do universo. Rio de Janeiro: IBGE, 2011.

IBGE, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Censo demográfico 2010**: Características gerais dos indígenas: resultados do universo. Rio De Janeiro: IBGE, 2012a.

IBGE, Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Os indígenas no Censo demográfico 2010**: primeiras considerações com base no quesito cor ou raça. Rio De Janeiro: IBGE, 2012b.

IPEA, Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Relatório brasileiro para o Habitat III**. Brasília: ConCidades / IPEA, 2016.

LARRAIN IBAÑEZ, Jorge. **Modernidad razón e identidad en América Latina**. Santiago: Andrés Bello, 1996.

LUCIC, Milka Castro. Los pueblos indígenas en Latinoamérica: entre la movilización y el derecho. **Revista del CESLA**, vol. 1, núm. 13, pp. 197-210, jan./jun. 2010.

MAURO, Victor Ferri. Breves considerações acerca das atuais condições de vida do povo Pankararu. **Revista de Estudos e Pesquisas**, FUNAI, Brasília, v.4, n.1, p.109-129, jul. 2007.

MEIRELLES, Renato; ATHAYDE, Celso. **Um país chamado favela**: a maior pesquisa já feita sobre favela brasileira. São Paulo: Gente, 2014.

MIRANDA, Sônia Maria Rezende C. de. Os índios Pankararu da Favela Real Parque: entendendo as mudanças culturais. **Saúde Coletiva**. v. 1, n. 2, pp. 12-17, 2004.

OREIRA, Daniela. São Paulo é metrópole com mais moradores de favelas do Brasil, segundo o IBGE. **Revista Exame Online**, 2011. Disponível em <https://exame.abril.com.br/brasil/sao-paulo-e-metropole-com-mais-moradores-de-favelas-do-brasil-segundo-o-ibge/> Acesso em 25 jun. 2019.

SÃO PAULO, Prefeitura Municipal. **Lei Nº 13.769**, de 26 de Janeiro de 2004. Altera a Lei nº 11.732, de 14 de março de 1995, que estabelece programa de melhorias para a área de influência definida em função da interligação da Avenida Brigadeiro Faria Lima com a Avenida Pedroso de Moraes e com as avenidas Presidente Juscelino Kubitschek, Hélio Pellegrino, dos Bandeirantes, Eng. Luís Carlos Berrini e Cidade Jardim, adequando-a à Lei federal nº 10.257, de 10 de julho de 2001 (Estatuto da Cidade). Disponível em <https://leismunicipais.com.br/a/sp/s/sao-paulo/lei-ordinaria/2004/1376/13769/lei-ordinaria-n-13769-2004-altera-a-lei-n-11732-de-14-de-marco-de-1995-que-estabelece-programa-de-melhorias-para-a-area-de-influencia-definida-em-funcao-da-interligacao-da-avenida-brigadeiro-faria-lima-com-a-avenida-pedroso-de-moraes-e-com-as-avenidas-presidente-juscelino-kubitschek-helio-pellegrino-dos-bandeirantes-eng-luis-carlos-berrini-e-cidade-ja>

rdim-adequando-a-a-l-ei-federal-n-10-257-de-10-de-julho-de-2001-estatuto-da-cidade Acesso em 25 jun. 2019.

SOUSA, Cássio Noronha Inglez de (orgs) et al. **Povos indígenas**: projetos e desenvolvimento II. Brasília: Paralelo 15, 2010.

STAVENHAGEN, Rodolfo. **Etnodesenvolvimento**: uma dimensão ignorada no pensamento desenvolvimentista. In: ANUÁRIO ANTROPOLÓGICO. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1984. 11-44 p.

TARIN, Bruno; TUPINAMBÁ, Jaborandy Yandé; SANDRONI, Laila (Orgs.). **Percursos cartográficos**: movimentos indígenas no Nordeste. Recife: Ponto de Cultura Indígena, 2015.

TASCHNER, Suzana Pasternak. Favelas em São Paulo: censos, consensos e contra-senso. PUC-SP. **Cadernos Metrópole**, n. 5, 2001. Disponível em https://www.pucsp.br/ecopolitica/downloads/art_2001_Favelas_Sao_Paulo.pdf> Acesso em 29 maio 2018.

TOLEDO, Renata Ferraz de; GIATTI, Leandro Luiz; PELICIONI, Maria Cecília Focesi. Urbanidade rural, território e sustentabilidade: relações de contato em uma comunidade indígena no noroeste amazônico. **Ambiente & Sociedade**. Campinas/SP, 12, n.1, p. 173-188, jan.-jun. 2008.

TUAN, Yi-Fu. **Topofilia**: um estudo da percepção, atitudes e valores do meio ambiente. São Paulo: Difel, 1980.

VALADÃO, Virgínia Marcos. Senhores dessas terras: os povos indígenas do Brasil. São Paulo, Atual, 1991.

VALLADARES, Lícia. A gênese da favela carioca: a produção anterior às ciências sociais. **Revista Brasileira de Ciências Sociais**. Vol. 15, n. 44, pp 6-34, out 2000.

AUTORAS E AUTORES



Dandara Tainá Oliveira de Assis.

Graduanda em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas, pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL). Pesquisadora do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Territorialidades e Culturas (COMTEC).

Lathara Veríssimo.

Graduanda em Jornalismo (UCSAL) e em Licenciatura Interdisciplinar em Artes (UFRB). Pesquisadora em Feminismos Negros e Mulherismos no Grupo de pesquisa em Comunicação, Territorialidades e Culturas (COMTEC). Técnica em Controle Ambiental e Meteorologia.



AUTORAS E AUTORES



Emanuel Bizerra.

Estudante de publicidade e propaganda (UCSAL) e membro do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Territorialidades e Culturas (COMTEC), Linha 1 - Consumo e cidadania, na qual, pesquisa sobre a Responsabilidade Socioambiental da Publicidade.

Taylis Fahel.

Graduanda em Comunicação Social, com habilitação em Relações Públicas (UCSAL) e Psicologia (EBMSP). Certificada internacionalmente em Marketing Digital. Ganhadora do XXVII Expocom NE, na categoria Organização de Evento. Integrante dos Grupos de Estudos em Psicologia da Educação, em Psicanálise e Pesquisa em Psicologia Hospitalar. Atualmente, pesquisa sobre jovens adultos contemporâneos.



AUTORAS E AUTORES



Velda Torres.

Comunicóloga, Doutora e Mestre em Cultura e Sociedade (POSCULTURA / UFBA), Especialista em Gestão da Comunicação (E-CA/USP) e em Marketing Estratégico (FACULDADE RUY BARBOSA). Consultora de Comunicação, professora na Universidade Católica do Salvador e pesquisadora da Cultura de Consumo Infanto-juvenil e das tecnologias e mídias nos espaços escolares. Líder do grupo de pesquisa Comunicação, Territorialidades e Culturas (COMTEC). Avaliadora *ad-hoc* do Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (BASIS) - INEP.

Magna Kaimbé.

Técnica de Enfermagem, atuante na Saúde Indígena - SESAI. Graduada em Serviço Social - Faculdade Euclides da Cunha (FAEC), Militante Indígena, coordenadora local MUPOIBA do povo Kaimbé. Membro do Grupo de Pesquisa em Comunicação, Territorialidades e Culturas (COMTEC).



AUTORAS E AUTORES



Moane Kaimbé.

Técnica de Enfermagem, atuante na saúde indígena - SESAI, Graduanda em serviço Social na FAEC, Euclides da Cunha.

Valquíria dos Anjos.

Graduanda em serviço Social pela Faculdade Euclides da Cunha (FAEC).



AUTORAS E AUTORES



Vanuza Kaimbé.

Técnica em Enfermagem na Saúde Indígena, Graduada em Serviço Social pela PUC- São Paulo, Militante Indígena. E-mail: vaunizakaimbe@gmail.com

Anayme Canton.

Artista plástica, graduada em Pedagogia. Especialista em Psicopedagogia Clínica, Institucional e Hospitalar, Especialista em Educação Indígena. Especialista em Etnologia Indígena. Mestra em Educação de Jovens e Adultos. E-mail: anaymecanton@hotmail.com



AUTORAS E AUTORES



Alfons Altmicks.
Pedagogo (FAZAG) e Comunicólogo (UCSAL). Mestre em Educação (USCar). Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Social (UCSAL). Doutorando em Educação e Contemporaneidade (PPGEduc/UNEB). Líder da Linha 2 do COMTEC.

Aldo Nonato Borges Jr. Bacharel em Relações Públicas - UCSAL 2021.1. Especialista em Docência do Ensino Superior e Práxis Educativas - UCSAL 2021.2. Presidente Juvenil da Associação Latino-americana de Relações Públicas - Capítulo Brasil. Membro do Grupo de Pesquisa Comunicação e Mídias Pós-massivas na Cidade Contemporânea - GCMPC/UCSAL



Distribuída e comercializada por



AGBook do Brasil S/A
Rui Barbosa, 468/472 - Bela Vista
São Paulo/SP - 01.326-010

Impressa *on demand* por



AlphaGraphics do Brasil S/A
Av. Brig. Faria Lima , 2941 - Jardim Paulistano
São Paulo/SP - 01.452-000

Em 2017, os Cursos de Comunicação Social da Universidade Católica do Salvador foram reformulados, após a retomada da habilitação em Relações Públicas, que não oferecia turmas há sete anos. A partir desse momento, percebemos que um ousado projeto acadêmico estava em andamento, sobretudo, após a incorporação, três anos depois, da nova habilitação em Jornalismo. Esse projeto se completou, finalmente, em 2021, com a junção dos Cursos de Comunicação aos Cursos de Música, tradicionalíssimos na instituição, constituindo a Escola de Comunicação e Artes (ECA/UCSAL).

A ECA/UCSAL propõe uma estrutura pedagógica, que prima pelo protagonismo estudantil, apostando no entrelaçamento entre as dimensões do Ensino, da Extensão e da Pesquisa, especialmente, na proposição dos grupos de pesquisa, nos quais os estudantes têm a oportunidade de vivenciar a prática da investigação, na iniciação científica. Nesse escopo, são ofertados três grupos de pesquisa, com oito linhas diferentes, que dão conta das especificidades da pesquisa no campo da Comunicação Social.

O presente volume traduz os esforços de produção do Grupo de Pesquisa em Comunicação Territorialidades e Culturas (COMTEC), presidido pela Profa. Dra. Velda Torres e pelo Prof. Msc Alfons Altmicks.

As investigações do COMTEC repercutem ações que envolvem pesquisa, extensão e ensino sobre Comunicação, Educação, Territorialidades e Culturas, em uma perspectiva transdisciplinar sobre o Consumo e identidade, estabelecendo diálogos com distintas áreas do conhecimento, a exemplo da Comunicação, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação, entre outras.

Neste primeiro volume, foram disponibilizados sete ensaios, desenvolvidos entre os anos de 2019 e 2021, circunscritos às articulações entre a Comunicação Social, a Educação, as Territorialidades e as Culturas e suas configurações nos distintos espaços sociais e implicações no universo do consumo e da assunção de identidades étnicas. A ênfase nas questões sociais e nos seus aspectos étnicos foi proposital, constituindo o eixo articulador de todas as pesquisas apresentadas.

Boa leitura!

ALFONS ALTMICKS e VELDA TORRES
SALVADOR, SETEMBRO DE 2021

O presente volume traduz os esforços de produção do Grupo de Pesquisa em Comunicação Territorialidades e Culturas (COMTEC), presidido pela Profa. Dra. Velda Torres e pelo Prof. Msc Alfons Altmicks. Atualmente, o COMTEC conta com três pesquisadores e nove estudantes em iniciação científica, sendo subdividido em três linhas, a saber: Linha 1 Mídias Sociais, Mobilidade e Consumo; Linha 2, Etnocomunicação: Identidade, Pertencimento, Territorialidade na Comunicação; e Linha 3, Comunicação, Cultura, Consumo e Cidadania.

As investigações do COMTEC repercutem ações que envolvem pesquisa, extensão e ensino sobre Comunicação, Educação, Territorialidades e Culturas, em uma perspectiva transdisciplinar sobre o Consumo e identidade, estabelecendo diálogos com distintas áreas do conhecimento, a exemplo da Comunicação, Antropologia, Sociologia, Psicologia, Educação, entre outras. As produções dos integrantes do grupo são socializadas na forma de artigos e ensaios, apresentados em eventos, publicados em periódicos qualificados e capítulos de livros, produzidos em parceria com outros pesquisadores.

Neste primeiro volume, foram disponibilizados sete ensaios, desenvolvidos entre os anos de 2019 e 2021, circunscritos às articulações entre a Comunicação Social, a Educação, as Territorialidades e as Culturas e suas configurações nos distintos espaços sociais e implicações no universo do consumo e da assunção de identidades étnicas. A ênfase nas questões sociais e nos seus aspectos étnicos foi proposital, constituindo o eixo articulador de todas as pesquisas apresentadas.

Boa leitura!



ALFONS ALTMICKS e VELDA TORRES
SALVADOR, SETEMBRO DE 2021