



**FLACSO**  
BRASIL

# **DIVERSIDADES**

CASSIA JANEIRO (ORG.)

**Série Cadernos FLACSO**

**N15**

[www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br)

**Série Cadernos FLACSO**

**N15**

[www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br)





**FLACSO**  
BRASIL

**Série Cadernos FLACSO**

Número 15

FLACSO Brasil

Diretora: Salete Valesan Camba

*Diversidades*

Cassia Janeiro (Org.)

ISBN: 978-85-60379-60-6

Novembro, 2019

FLACSO Brasil (da Série Cadernos FLACSO)

Rio de Janeiro, 2019

Editora: Renata Montechiare

Projeto Gráfico: Marcelo Giardino

Revisão: Cassia Janeiro

FLACSO Brasil

SAIS Área 2-A, s/n, 1º andar, sala 121

CEP: 70610-900, Brasília (DF), Brasil

E-mail: [flacsobr@flacso.org.br](mailto:flacsobr@flacso.org.br)

**Série Cadernos FLACSO**

**N15**

[www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br)

## SUMÁRIO

Apresentação	6
CIASCA, Saulo Vito; SILVEIRA, Gabriel Pardo Silveira; SAADEH, Alexandre. Constructos da sexualidade: revisitando conceitos com novos olhares	7
COSTA, Juliano Marques da. O modo de vida camponês e o choque com o sistema capitalista: uma breve análise sobre o campesinato a partir dos estudos de Chayanov, Shanin e Lopes	21
MARQUI, Amanda Rodrigues; OLIVEIRA, Lúcia A. Andrade de. A formação de professores indígenas no Brasil: relato das experiências do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind)	32
SOUSA, José Antônio de. Epistemologias e mundividências indígenas: culturas e diversidade	43
JULIANO, Dayana C. Ramos de Souza. A interface entre genocídio da juventude negra brasileira e o serviço social	59

## **NOTA**

Os textos publicados apresentam a opinião dos autores e não necessariamente sintetizam a posição da Flacso Brasil sobre os temas em debate.

## APRESENTAÇÃO

Quando abrimos o tema “Diversidades”, esperávamos receber uma pequena variedade de artigos e uma quantidade muito menor do que recebemos. Foi uma grata surpresa não apenas o volume, mas a qualidade do material recebido e, sobretudo, a grande diversidade, encerrando praticamente uma metalinguagem.

Não houve nenhum caso de artigo mal escrito ou embasado, o que nos levou a definir critérios de seleção que considerassem a coerência do texto com o tema proposto, a estrutura do todo e, pelo grande número de artigos, o tamanho de cada um. Procuramos evitar a repetição de temas e selecionar aqueles que, além do alto nível apresentado por todos, pudessem unir concisão, alinhamento temático e refletir a diversidade proposta no próprio título do Caderno.

O resultado aqui apresentado é fruto de um minucioso processo seletivo, do qual ficaram de fora alguns valiosos trabalhos por questões técnicas, que nos fizeram optar pela não repetição de temas, a menos que o enfoque o fosse totalmente diferente, e, quando apresentados artigos com temática similar, a opção foi pelos mais sucintos. Não foi fácil, portanto, traçar um caminho para a seleção que ora se apresenta. Pela qualidade dos que não foram incorporados, é possível que os trabalhos possam ser agregados num segundo caderno.

Ainda é importante ressaltar que a apresentação dos artigos obedece a ordem alfabética (por sobrenome) dos autores. Evitamos, dessa forma, hierarquizar os temas, dada a riqueza de cada um e a pluralidade apresentada.

Por fim, os artigos expostos trazem grande riqueza aos debates, cada vez mais necessários, frente à realidade que se impõe a todas as pessoas que prezam pelo livre pensamento, pelo respeito às diversidades e por uma sociedade que preze por uma convivência pautada pela civilidade e pela paz. É imperativo e urgente que esses valores pautem um Brasil que supere sua história democrática irregular e intermitente.

Cássia Janeiro  
Organizadora

## CONSTRUCTOS DA SEXUALIDADE: REVISITANDO CONCEITOS COM NOVOS OLHARES

Ciasca, Saulo Vito<sup>1</sup>

Silveira, Gabriel Pardo<sup>2</sup>

Saadeh, Alexandre<sup>3</sup>

### RESUMO

Ainda que se observem exceções e avanços, a ideia de binaridades de sexo (macho e fêmea) e de identidade de gênero (homem e mulher) ainda reflete uma profunda estrutura de pensamento heterocisnormativo nos tempos atuais. O corpo e sexo biológico são apenas uma pequena parte da sexualidade, que é composta por uma mescla de aspectos sócio-histórico-político-culturais, tais como: relações amorosas e conjugais, ensinamento de educação sexual nas escolas, abertura para se falar sobre o assunto com pessoas de confiança, ciência, religião, etc. Dentre esses constructos, tem-se a identidade de gênero, o sexo biológico, a orientação afetivo-sexual e outros, que, apesar de independentes, se inter-relacionam na constituição do sujeito e de sua sexualidade. Este artigo propõe revisar esses conceitos por meio de um convite à integração de conhecimentos de psicologia, biologia e ciências sociais, partindo de questões históricas, sociais, até a evolução do discurso médico em relação ao gênero e à orientação sexual e das relações entre os diversos constructos, com uma proposta que estimule o respeito social pela diversidade sexual como um todo.

**Palavras-chave:** gênero, identidade de gênero, sexualidade, orientação sexual, transgênero.

### ABSTRACT

Although exceptions and advances are observed, the idea of gender binarities (male and female) and gender identity (male and female) still reflects a deep heterocisnormative thinking structure in present times. The body and biological sex are only a small part of sexuality, which is composed of a mixture of socio-historical-political-cultural aspects,

---

<sup>1</sup> Médico formado pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo com residência médica em Psiquiatria pelo Instituto de Psiquiatria do HC-FMUSP. Professor da Universidade Nove de Julho. Colaborador e Pesquisador do Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual do NUFOR-IPQ-HCFMUSP.

<sup>2</sup> Médico formado pela Faculdade de Medicina Nove de Julho. Colaborador e Pesquisador do Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual do NUFOR-IPQ-HCFMUSP.

<sup>3</sup> Médico formado pela Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo com residência médica em Psiquiatria pelo Instituto de Psiquiatria do HC-FMUSP. Professor Doutor em Ciências pelo Departamento de Psiquiatria da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo. Professor Doutor da Pontífice Universidade Católica de São Paulo e Professor Colaborador da FMUSP do Departamento de Psiquiatria. Coordenador do Ambulatório Transdisciplinar de Identidade de Gênero e Orientação Sexual do NUFOR-IPQ-HCFMUSP.

such as: love and marital relations, teaching sexual education in schools, openness to talk about sexuality matter with people of trust, science, religion, among others. These constructs include gender identity, biological sex, affective-sexual orientation, and others, which, although independent, interrelate in the constitution of the subject and his sexuality. This article proposes to review these concepts through an invitation to the integration of knowledge from psychology, biology and social sciences, starting from historical, social issues, until the evolution of medical discourse in relation to gender and sexual orientation and the relations between the various constructs with a proposal that encourages social respect for sexual diversity as a whole.

**Key-words:** gender, gender identity, sexuality, sexual orientation, transgender

## INTRODUÇÃO

A aceitação e o reconhecimento das diferenças e das pluralidades da sexualidade humana enfrentam desafios e resistências desde os primórdios da humanidade. As diferentes culturas, religiões e sociedades produziram, com o tempo, sistemas de honra, respeito e poder relacionadas, em maior ou menor grau, às diferenças biológicas dos corpos humanos, o que obrigatoriamente desemboca na expressão sexual.

Ao pensar em sexo e gênero, ainda é comum recorrer-se às binaridades de sexo (macho-fêmea), identidade de gênero (homem-mulher) e gênero (masculino e feminino), mesmo que existam diversas possibilidades, expressões e aspectos da sexualidade humana, que muitas vezes são incompreendidos, moralizados e marginalizados.

É comum o entendimento de que a sexualidade seria advinda apenas de características biológicas e de que estaria restrita a algum local físico do corpo, independente das características sociais e culturais nas quais ela está intrinsecamente inserida. Logo, não seria passível de adaptações e influências, sendo já pré-determinada ao nascimento, cabendo à sociedade apenas reconhecê-la e respeitá-la ou reprimi-la e censurá-la. Tal entendimento mostrou-se superficial com as pesquisas atuais, como será discutido a seguir.

A sexualidade envolve o corpo físico, mas não se restringe apenas a ele. Grande parte dela e de sua experiência se dá por meio do corpo (definindo nossa relação com ele), mas são influenciados e definidos por modelos construídos de família, das práticas sexuais (permitidas ou proibidas), das relações amorosas e conjugais, dos dados presentes nos cartórios de registro civil, nos ensinamentos de educação sexual nas escolas e até na possibilidade e na confiança de se falar sobre o assunto com pessoas próximas.

Além disso, a sexualidade também se encontrou no domínio da ciência e da religião. Quanto à religião, baseia-se na definição dos limites do moral e do imoral, do pecado e da virtude. Já no campo da ciência, há investigação sobre suas origens, definição das etapas do “desenvolvimento” da sexualidade e criação de categorias. Em comum, ambas as abordagens sempre buscam uma definição justificada do que é

“normal” e o que é “anormal”, ora baseando-se em doutrinas, ora em pesquisas científicas.

Hoje em dia a ciência (biologia, psicologia, sociologia, antropologia, entre outras) é o discurso mais acionado e mais legitimado para falar sobre a sexualidade e procura afastar-se de normatizações que existiam em tempo passados. Cada vez mais a discussão da sexualidade é destacada nos meios de comunicação, na produção cultural, nas mídias sociais, no estabelecimento de padrões idealizados de corpo e em assuntos polêmicos, como “beijo gay”, casamento homoafetivo ou erotização de crianças. Com isso, constroem-se as antíteses, como bonito/feio, aceitável/inaceitável, mostrado/censurado dentre outras.

A sexualidade é um dos meios pelos quais a cultura se faz presente no corpo, e o corpo na cultura, inserindo esta variável, o “corpo”, nas relações sociais e de poder. Assim, o corpo pode ser compreendido por meio da linguagem, sendo construído com os discursos empregados e as práticas sociais vivenciadas. Portanto, não é baseando-se em apenas um determinado parâmetro que é possível definir o que é sexualidade e afirmar como é dada sua construção. Essa visão seria minimalista e simplista na busca de definições, pois, na realidade, a sexualidade, apesar da vivência subjetiva, pode ser considerada uma produção social, sendo construída de formas distintas em sociedades e em momentos históricos particulares, baseados no corpo e na construção desse corpo com suas relações com o meio.

Sendo a normatização da sexualidade um produto de diversas relações com o que a cerca, construída socialmente no meio em que está inserida, pode-se inferir que a forma com que é compreendida e experienciada varia e pode se transformar de acordo com cada cultura e com o passar do tempo. Ao longo dos séculos, a sexualidade já foi vivida de diversas formas e já recebeu muitos nomes, permitindo-se pensar em um “histórico das normas da sexualidade”, baseando-se na construção e na reconstrução das formas de viver e pensar a sexualidade em diferentes sociedades ao longo dos anos. Isso faz com que o conceito e a definição de “sexualidade” sejam mutáveis e ajustáveis de acordo com as experiências socioculturais, políticas e históricas de uma mesma sociedade. Então, a forma como vivemos hoje o afeto, as relações interpessoais, as experiências de prazer e a construção do corpo não é a única que existiu e muito menos será a última a existir. O que aparenta ser imutável pode estar se transformando rotineiramente; cabe a todos estarem atentos a essas mudanças e transformações.

## 1. SEXO BIOLÓGICO

“Sexo” e “gênero” ainda são termos que, apesar de distintos, são utilizados com algumas conotações diferentes e outras que se sobrepõem. O primeiro é empregado no sentido biológico e anatômico, convencendo-se a estabelecer o sexo masculino àquela pessoa que possui um pênis, cromossomos XY e que apresenta caracteres sexuais secundários masculinos (forma do corpo, localização de pelos, voz mais grave); e o sexo feminino à que possui uma vagina, cromossomos XX e que apresenta caracteres sexuais secundários femininos.

Levando-se em consideração a pluralidade de significância da sexualidade, há de se concordar que todos os outros constructos da sexualidade também apresentem um amplo espectro e que, neste caso então, não existem apenas pessoas do sexo masculino ou do sexo feminino. Por exemplo, pessoas que nascem com a genitália atípica são denominadas intersexo ou com desenvolvimento sexual diferente (antigamente chamados de hermafroditas).

O conceito de sexo biológico apresenta fundamental importância na história da humanidade e na evolução da medicina biológica e das ciências da saúde. Porém, não é apenas por meio dele que uma pessoa se relaciona consigo e com outrem. É ingênuo imaginar que se sabe o sexo biológico de uma pessoa apenas olhando para ela, vestida, comportando-se como masculino ou feminino. E o que se dizer de uma criança, cujos caracteres sexuais ainda não se desenvolveram? Essas relações se dão por meio do gênero, construção que será abordada a seguir.

## 2. GÊNERO

Esse termo é utilizado para a caracterização de aspectos psicológicos, sociais, políticos e culturais de diferenciação entre os gêneros masculino e feminino, ou mesmo a inexistência ou negação da existência desses gêneros. Desde os anos 30, pesquisadores buscam uma explicação para a existência de diferença no comportamento entre homens e mulheres e se essa diferença é algo “natural” ou cultural.

Nos anos 30, a antropóloga norte-americana Margaret Mead (MEAD, 1930) conduziu uma pesquisa com três povos distintos da Nova Guiné, a fim de compreender as diferenças de “temperamento” entre homens e mulheres. Seu estudo concluiu que cada povo criava formas distintas de definir o masculino e o feminino, tendo como base as relações culturais que viviam. Corroborando com tal conclusão, Simone de Beauvoir lançou o livro “O segundo sexo”, com a célebre frase “não se nasce mulher, torna-se mulher” (BEAUVOIR, 1949, p. 9), explicitando a dimensão social da experiência feminina, destacando a diferença entre a forma em que se nasce com a que se torna a partir da vivência cultural que está inserida.

A palavra “gênero” foi utilizada pela primeira vez pelo psiquiatra norte-americano Robert Stoller (STOLLER, 1986), referindo-se à dimensão social da distinção entre homens e mulheres. Money, ao trabalhar com crianças intersexuais, encontrava dificuldade em enquadrá-las em um dos sexos, binariamente (MONEY, 1973). Entretanto, percebeu que havia uma distinção anatômica com o comportamento assumido pelas crianças intersexuais, ou seja, essas pessoas se comportavam e se identificavam conforme foram criadas e não necessariamente de acordo com o sexo que pertenciam. Essa distinção entre a anatomia e o comportamento foi denominada conceitualmente como uma diferença entre sexo (dimensão física) e gênero (dimensão social).

Após essa utilização do termo, várias teorias (que visavam enfatizar as experiências das mulheres e as desigualdades entre os sexos) apropriaram-se dele e,

desde então, passou a ter (e continua tendo) um uso recorrente no pensamento acadêmico-científico para referir-se às dimensões social, cultural e histórica da construção do masculino/feminino.

O gênero se constitui por dois subcomponentes: Identidade de Gênero e Papel de Gênero.

### **a) Identidade de gênero**

A identidade de gênero define-se quanto à convicção de um indivíduo de se reconhecer como homem, mulher, nenhum gênero ou algum gênero dentro ou fora do espectro dessas definições. É uma formação subjetiva que engloba as bases biológica e ambiental. De modo geral, define-se aproximadamente entre três a quatro anos de idade, concomitante ao estabelecimento da formação do ego.

É o entendimento pessoal que cada pessoa constrói sobre si mesmo em relação às definições sociais de masculinidade e feminilidade, abrangendo toda e qualquer construção de gênero. A identidade de gênero nasce de uma matriz biológica como um aspecto da personalidade do indivíduo, que passa a se relacionar com o mundo desde sua concepção. Na relação e experiências com o corpo e com o ambiente e papéis à sua volta, a pessoa passa a se identificar com um gênero (ou não) podendo elaborar uma nomeação a respeito de seu gênero ("sou homem", "sou mulher", "sou mulher trans", etc.).

A identidade de gênero divide-se em dois subgrupos: binária (pessoa que se reconhece como "homem" ou "mulher") e não binária (pessoa que não se reconhece como "homem" ou "mulher" ou identificando-se como algo entre as identidades "homem" e "mulher").

#### **✓ A1) Identidades de gênero binárias**

A pessoa que se identifica como binária se sente como homem ou como mulher, podendo ser cisgênero ou transgênero. Na maioria das vezes, a identidade de gênero de uma determinada pessoa corresponde ao que se é esperado socialmente, isto é, de acordo com o sexo reconhecido ao nascimento, sendo dita então, cisgênero (ou, apenas, *cis*). Tome-se, por exemplo, uma criança que nasceu com vagina, foi reconhecida como do sexo feminino, e com um gênero designado socialmente logo ao nascimento: "menina". Se ela se identificar e se reconhecer como menina/mulher, diz-se que é uma pessoa cisgênero.

Outras vezes, o sexo reconhecido ao nascimento não corresponde às expectativas sociais e à percepção de identidade de gênero da pessoa ao universo masculino/feminino; há também pessoas que não se identificam como masculino ou feminino e constroem uma identidade de gênero oposta ao que lhe foi atribuído; outras, ainda, constroem uma identidade de gênero que fica entre ou fora das categorias estipuladas anteriormente; há aqueles que transitam entre elas, sem necessariamente se identificarem com uma em específico. A esse grupo diverso de pessoas, denomina-se transgêneros ou, simplesmente, pessoas *trans*.

Dessa forma, “pessoas trans” é um termo abrangente usualmente utilizado para se referir àquelas pessoas cujas histórias, corpos e formas de se reconhecer podem ser muito vastas e distintas, mas que compartilham da característica de não se identificarem com o gênero que lhe foi socialmente atribuído ao nascimento por meio do reconhecimento do sexo biológico. Sendo assim, é um termo que abrange mais subgrupos nos quais a identidade de gênero, muitas vezes, extrapola os conceitos de binaridade convencional de sexo ou gênero.

### ✓ A2) Identidades de gênero não binárias

Pessoas não binárias são aquelas cuja identidade de gênero também difere da do sexo reconhecido ao nascimento, mas que não se consideram dentro do espectro binário homem/mulher, mas, sim, pertencentes a algo entre esses dois gêneros, ou até mesmo a um terceiro gênero. Sendo assim, o termo “não binário” engloba diversas possibilidades de identificação de gênero fora do binário.

Dentre algumas possíveis identidades não binárias, destacam-se: *genderqueer*, *genderfuck*, *neuter*, gênero neutro a até simplesmente “não binário”.

A identidade de gênero “travesti” é, no Brasil, considerada, por muitos, como não binária, pois extrapola o binarismo homem/mulher com o objetivo de reivindicar uma identidade sócio-histórico-política-cultural própria. É importante frisar que a pessoa “travesti” reconhece-se geralmente não como homem ou mulher, mas sim como “travesti”. Apesar disso, há travestis que se identificam como binárias, outras como não binárias, e outras/os até mesmo como mulheres travestis ou mesmo homens travestis (excepcionalmente).

### b) Papel de gênero/Expressão de gênero

Os termos “papel de gênero” ou “expressão de gênero” são correlatos e expressam todo o comportamento da pessoa quanto ao seu gênero, estando culturalmente associado a definição do que é ser homem ou a mulher. Isto é, refere-se ao que é mostrado pelo indivíduo, realizado ou dito por ele para indicar os outros ou a si mesmo, seu grau de masculinidade ou feminilidade. Enquanto a identidade de gênero seria o caráter privado do papel de gênero, este assumiria, por sua vez, a experiência pública da identidade de gênero.

Da mesma forma que a sexualidade é construída e composta pelas experiências sociais, culturais, políticas e históricas, o papel de gênero explicitamente o é. Assim, o reconhecimento como masculino ou como feminino varia de acordo com a cultura, momentos históricos, normas sociais estabelecidas e costumes de um determinado povo. Por exemplo, roupas e acessórios que eram considerados masculinos no século passado, como saia e brincos, hoje podem ser considerados como femininos, e vice-versa.

### 3. ORIENTAÇÃO AFETIVO-SEXUAL

Orientação afetivo-sexual se refere às diversas formas de construção do desejo e do afeto do sujeito, isto é, o modo como se sente, como se atrai por outrem, e a forma com que se relaciona com eles. É importante destacar que não há um modo único de prazer e afeto, visto que cada sujeito se relaciona de forma individual e particular com suas parcerias. Embora as classificações mais utilizadas para as orientações sexuais sejam as de “heterossexual” (envolvimento afetivo e desejo sexual para com pessoas do sexo oposto), “homossexual” (pessoas do mesmo sexo), e “bissexual” (ambos os sexos), ela não engloba toda a complexidade para além de sexo e gênero, de forma que há várias maneiras de viver a sexualidade humana. Sendo assim, pode-se pensar que há diversas heterossexualidades, homossexualidades e bissexualidades, mas que são maleáveis e mutáveis frente às práticas e aos desejos sexuais e afetivos do indivíduo durante sua vida.

Por exemplo, para além dessas orientações sexuais, há a “assexualidade” (ausência de atração por pessoas, independentemente de gênero ou de menor ou não ter desejo, sem necessidade de ter uma vida sexualmente ativa, não sentindo qualquer prejuízo por conta disso) e a “pansexualidade” (sentir atração sexual por pessoas de qualquer gênero).

#### a) Do homossexualismo à homossexualidade

No final do século XIX, a medicina criou o termo "homossexualismo" como classificação de uma doença. Enquanto o sufixo "ismo" carrega uma ideia de patologia (alcoolismo, tabagismo, por exemplo) ou doutrina (judaísmo, cristianismo), fazendo com que as pessoas homossexuais fossem vistas como doentes, com desvios de conduta, o termo "homossexualidade" refere-se a uma sexualidade, espontaneidade na vivência de seu desejo, conferindo conotação de expressão de uma característica da personalidade.

No final do século XX, tanto o DSM IV (AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION, 1994) como a CID-10 (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE - OMS, 1993) retiraram o termo homossexualismo de seus manuais e, corroborando com esse avanço, em 1990, a homossexualidade também passou a não ser mais considerada uma doença pela OMS. O Conselho Federal de Psicologia do Brasil (Resolução 001/99), em 1999, impôs uma proibição aos psicólogos no que tange qualquer tratamento com fim de alterar ou redefinir a orientação sexual de um indivíduo.

Nesta última década ocorreram outros avanços referentes às questões de igualdades social, cultural e política da população de Lésbicas, Gays, Bissexuais, Travestis e Transexuais (LGBTI+). Alguns exemplos de destaque são: regulamentação da união estável e do casamento entre pessoas homoafetivas e de seu reconhecimento como família; concessão do direito à adoção para casais homossexuais, reforçando a equidade, diminuindo as desigualdades, fortalecendo essa população vulnerável frente à sociedade que, em sua maioria, ainda é regida pela heterocisnormatividade.

## **b) Desenvolvimento da orientação afetivo-sexual**

A orientação afetivo-sexual é entendida como a capacidade que um indivíduo tem de sentir atração e intimidade por outro indivíduo, que pode ser manifestada de forma consciente ou inconsciente, de acordo com as experiências vividas, sejam elas positivas ou negativas (estigma, rejeição, abuso, relacionamentos saudáveis, convívio com outras pessoas de mesma orientação sexual). Isso não necessariamente se traduzirá na efetivação do comportamento relacionado a essa atração sexual e ao desejo de intimidade. Dessa forma, tendo como base a capacidade de sentir e se atrair, do desejo de se relacionar e se envolver, da consciência de sua própria capacidade e do comportamento relacionado a ela, se dá o desenvolvimento da orientação sexual. E, assim como a sexualidade e a identidade de gênero, a determinação da orientação afetivo-sexual de um sujeito não é pautada por algo único e monótono, mas, sim, por uma mescla de fatores ambientais e biológicos: genéticos, hormonais, estrutura e padrão cerebrais e o ambiente sócio-político-cultural-histórico em que se está inserido.

Por exemplo, considerando um indivíduo com cromossomo XY, nascido com pênis e escroto: essa pessoa pode se reconhecer como homem, mulher (transexual), algo entre os dois ou com outro ou nenhum gênero. Pode ter comportamento e se expressar de forma mais masculina, feminina, ambígua (ou andrógina) ou neutra. E pode, ainda, ter capacidade de sentir atração afetivo-sexual por outros homens (homossexual), mulheres (heterossexual), ambos (bissexual), travestis (pansexual) ou ninguém (assexual). Logo, conclui-se que um indivíduo pode ser transexual e homossexual ao mesmo tempo e que a orientação sexual é independente da identidade de gênero assumida.

Cabe salientar que há uma diferença entre orientação sexual (desejo por alguém e determinado sexo) e orientação afetiva (possibilidade de manter vínculos duradouros, intensos e profundos com alguém do mesmo sexo ou não), podendo a pessoa ser, por exemplo, heterossexual e homoafetivo, homossexual e homoafetivo, assexual e biafetivo e daí por diante.

## **4. TRANSEXUALIDADE, INCONGRUÊNCIA DE GÊNERO E DISFORIA DE GÊNERO: CONSTRUCTOS E EVOLUÇÕES**

O termo "transexual" é utilizado para designar aquela pessoa que não se identifica com o gênero que lhe foi atribuído ao nascimento (ou sexo reconhecido ao nascimento) e que deseja ingressar no processo de transição de gênero, que também é oferecido pelo Sistema Único de Saúde (SUS). Logo, mulheres transexuais são as que nascem com o sexo biológico masculino, mas se identificam como mulheres; homens transexuais são os que nascem com o sexo biológico feminino, mas se identificam como homens.

Muitas pessoas transexuais optam por realizarem mudanças corporais por meio do Processo Transexualizador no SUS, cujo objetivo primeiro é a melhoria da qualidade de vida dessas pessoas, cuidando da possível presença de agravos à saúde, tais como:

estigmatização e preconceito, automutilação, suicídio, depressão e ansiedade. Nesse processo, incluem-se procedimentos ambulatoriais, clínicos e cirúrgicos, sendo esse último somente para aqueles a partir dos 21 anos de idade.

Além dessas intervenções, também visando à melhoria na qualidade de vida dessa população, é fundamental atentar para os termos empregados, mais ou menos estigmatizantes e excludentes, para se referir a essa população. É necessário haver uma ética do cuidado, colocando à disposição das pessoas e dos grupos transexuais as ferramentas necessárias para que tenham o livre exercício de sua autonomia pessoal.

Em termos de critérios diagnósticos, existem três referências importantes: o DSM-5 (American Psychiatric Association, 1994), a CID-10 (Organização Mundial de Saúde, 1993) e os *Standards of care for gender identity disorders (World Professional Association for Transgender Health, 2012)*, sétima edição. "Transexualismo" ainda é o termo presente na CID-10 para identificar um indivíduo que se identifica com o gênero oposto ao designado no nascimento, sendo substituído por incongruência de gênero na CID-11 (Organização Mundial de Saúde, 2018). Seu local de inclusão deixou de estar na sessão de transtornos mentais e passou a ser em "condições relacionadas à saúde sexual", mas essa última ainda não é utilizada no Brasil, pois aguarda tradução da CID-11 para sua efetivação. A fim de despatologizar a não conformidade de gênero (indivíduo que, em qualquer grau, não se reconhece com o gênero que lhe foi designado ao nascimento conforme o reconhecimento do seu sexo biológico), a Associação Psiquiátrica Americana (APA), no DSM-5 emprega a denominação "disforia de gênero", que pode ou não ter um sofrimento associado. Sendo assim, há pessoas transexuais com disforia de gênero (com sofrimento) e sem disforia de gênero. (Quadro 1)

A *World Professional Association for Transgender Health (WPATH)* publicou, em 2011, o "*The Standards of Care of the Health of Transsexual, Transgender, and Gender Nonconforming People*", debatendo que a não conformidade de gênero (ou transgeneridades) não deve ser tida como sinônimo de disforia de gênero. Esta se refere ao sofrimento, desconforto e estresse causados pela incongruência entre o gênero identificado e o gênero atribuído ao nascimento; aquela, à divergência entre a identidade de gênero e o papel de gênero expressado por um indivíduo com o que é esperado socialmente para aquele sexo.

Todos os constructos e as caracterizações apresentadas independem de a pessoa ter sido submetida ou não aos tratamentos hormonal e/ou cirúrgico (cirurgia de redesignação sexual, de reconstrução genital, de redesignação de gênero, de confirmação de gênero, de afirmação de sexo). Tais intervenções cirúrgicas implicam em mudanças físicas de caracteres anatômicos sexuais, podendo envolver: mamas, desmobilização facial, lipoaspiração, histerectomia e também cirurgia em região genital (genitoplastia de masculinização ou de feminilização, como, respectivamente, a faloplastia e a neovaginoplastia).

### Quadro 1 - Disforia de gênero no DSM-5

Em crianças	Em adolescentes e adultos
<b>A)</b> Uma diferença definida entre gênero experimentado/expresso e gênero atribuído no nascimento, por pelo menos seis meses de duração e manifestada por pelo menos seis (obrigatório um deles ser o critério A1) dos seguintes:	<b>A)</b> Uma diferença definida entre gênero experimentado/expresso e o gênero atribuído no nascimento, com pelo menos seis meses de duração, manifestado por no mínimo dois dos seguintes:
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desejo persistente e forte ser do outro sexo ou insistência que pertencem ao outro sexo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Incongruência acentuada entre gênero experimentado/expresso e características sexuais primárias e/ou secundárias, ou em adolescentes as características secundárias previstas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em meninos (gênero designado), uma preferência forte por <i>cross-dressing</i> ou preferência por trajes femininos; em meninas (gênero designado), preferência por vestir roupa masculina típica e resistência em vestir roupas femininas típicas.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forte desejo de livrar-se das características sexuais primárias e/ou secundárias, em razão da diferença acentuada entre o gênero experimentado/expresso, em adolescentes jovens, desejo de impedir o desenvolvimento das características sexuais secundárias previstas.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forte preferência por papéis transgêneros em brincadeiras de faz de conta e fantasia.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forte desejo de possuir as características sexuais primárias e/ou secundárias do outro gênero.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Preferência por brinquedos, jogos, ou atividades típicas do sexo oposto.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forte desejo de pertencer ao outro gênero ou algum gênero alternativo diferente do designado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forte preferência por brincar com pares do outro gênero.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forte desejo de ser tratado como do outro gênero ou algum gênero alternativo diferente do designado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Em meninos (gênero designado), forte rejeição de brinquedos, jogos e atividades tipicamente masculinas e forte evitação de brincadeiras agressivas e competitivas. Em meninas (gênero designado). Forte rejeição de brinquedos, jogos e atividades tipicamente femininos.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Forte convicção de ter sentimentos e reações típicos do outro gênero ou algum gênero alternativo diferente do designado.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desagrado com a própria anatomia sexual.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Desejo intenso de adquirir as características sexuais primárias e/ou secundárias compatíveis com as do gênero experimentado.</li> </ul>	
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>B)</b> A condição está associada ao sofrimento clinicamente significativo ou ao prejuízo no funcionamento social, acadêmico ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ <b>B)</b> A condição está associada ao sofrimento clinicamente significativo ou ao prejuízo no funcionamento social, profissional ou em outras áreas importantes da vida do indivíduo.</li> </ul>
<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Especificar se:</li> <li>▪ Com um transtorno de desenvolvimento sexual.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>▪ Especificar se:</li> <li>▪ Com um transtorno de desenvolvimento sexual.</li> <li>▪ Pós-transição social.</li> </ul>

Fonte: DSM5, 2013.

O texto do DSM-5 frisa que essa área envolvendo sexo e gênero pode ser altamente controversa, principalmente no que tange aos usos de termos linguísticos, cujos significados variam ao longo do tempo, entre as disciplinas acadêmicas e científicas e também entre os grupos sociais que se identificam como população LGBTI+. Portanto, tendo em vista a uniformização da utilização dos termos para que se minimize eventuais entraves, faz-se necessário conhecê-los e entendê-los. (Tabela 2)

## Quadro 2 - Glossário

Termo	Definição
<b>Cisgênero</b>	Homem ou mulher cuja identidade de gênero concorda com seu sexo biológico (características físicas) e com seu comportamento ou papel considerado socialmente aceito.
<b>Transexual</b>	Pessoa cuja identidade de gênero e/ou seu papel de gênero (o que uma pessoa diz ou faz publicamente para expressar sua identidade de gênero) é diferente do gênero atribuído ao seu nascimento, geralmente ligado à anatomia da genitália externa. Pode ou não ter realizado hormonioterapia ou procedimentos cirúrgicos, como a cirurgia de transgenitalização.
<b>Travesti</b>	Usado no Brasil para identificar uma pessoa que nasceu com as características físicas do gênero masculino, mas se identifica com o gênero feminino. Vivencia papéis de gênero femininos, mas não se reconhece como homem ou como mulher, mas como membro de um gênero próprio: travesti. Pode recorrer a cirurgias plásticas ou hormonioterapia para adequar seu físico à sua identidade.
<b>Intersexo</b>	Antes chamados de hermafroditas ou pseudo-hermafroditas, são homens ou mulheres que nasceram com alguma anomalia ou malformação na genitália masculina ou feminina e por vezes necessitam de hormonioterapia ou cirurgias durante seu desenvolvimento.
<b>Não binários (Genderqueer)</b>	Pessoas que não se identificam com o gênero masculino nem com o gênero feminino ou transitam entre os gêneros.
<b>Cross-dresser</b>	Pessoas que gostam de usar roupas ou acessórios relativos ao gênero oposto ao do seu nascimento, na maioria das vezes não em tempo integral, e não há identificação pessoal com o gênero oposto. Pode estar associado a situações de fetiche (quando a pessoa obtém alguma gratificação sexual ou utiliza roupas e acessórios do gênero oposto para obtenção de prazer sexual).
<b>Drag queen</b>	Pessoa que se veste ou usa acessórios femininos estereotipados ou exagerados para <i>shows</i> e <i>performances</i> artísticas.
<b>Dragking</b>	Pessoa que se veste ou usa acessórios masculinos estereotipados ou exagerados para <i>shows</i> e <i>performances</i> artísticas.
<b>Transformista</b>	Termo muito popular na década de 1980 e 1990 que se referia a homens que se vestiam como mulheres para apresentações performáticas sem vivência integral ou identificação com o gênero feminino, e sem relação com a obtenção de prazer sexual.

Fonte: autores, 2019.

É importante salientar que quaisquer dessas identidades, tanto de gênero como sexuais, são autoatribuídas. Isso significa que não cabe ao médico, psicólogo, educador, professor, assistente social, profissional de saúde (ou qualquer outra pessoa) classificar pessoas quanto à identidade de gênero e orientação sexual. Tais profissionais podem ajudar no processo de individuação e de maturação desses aspectos da sexualidade, respeitando o indivíduo na sua autodeterminação e acompanhando-o no caminho, se necessário.

Muito é discutido a respeito das diversas "caixas", classificações e nomeações que ocorreram na história das normatizações sexuais. O que se observa hoje, principalmente em novas gerações, é um fenômeno que não nega a classificação e taxonomização, pelo contrário. As pessoas estão, de forma interessante e inédita, reivindicando o poder da classificação para si, com a criação de novas "caixas" que reflitam melhor sua identidade. Não quer dizer "fora da caixa", mas, sim, "fora da caixa

criada por outro". Nasceram, então, identidades de gênero como "gênero-fofo", "intergênero", "gênero-estrela", "gênero-cor", "cristagênero", dentre outros<sup>4</sup>.

Existe um vasto campo para pesquisas na área da diversidade sexual humana, com desafios diversos, incluindo o já citado anteriormente diálogo entre as diversas linhas de pesquisa existentes. Para que se tenha uma convivência harmoniosa e a melhoria efetiva da qualidade de vida da população LGBTI+, é fundamental a redução de estigmas e preconceitos, por meio da disseminação de conhecimentos acerca das especificidades dessa população e de sua consequente mudança cultural positiva ao longo dos anos.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. **Diagnostic and statistical manual of mental diseases**. 5<sup>th</sup> version. DSM-5. Washington, 2013.

\_\_\_\_\_. **Manual de Diagnóstico e Estatística de Distúrbios Mentais**. DSM-IV. São Paulo: Manole, 1994.

BEAUVOIR, Simone de. **O segundo sexo**. Tradução Sérgio Milliet. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1980.

BEEK, Titia *et al.* Gender incongruence of adolescence and adulthood: acceptability and clinical utility of the World Health Organization's proposed ICD-11 Criteria. *PLoS One*, Out 2016, v.11, n<sup>o</sup>.10, pp 01-20.

BOCKTING Walter *et al.* Stigma, Mental Health, and Resilience in an Online Sample of the US Transgender Population. *American Journal of Public Health*, mai 2016, v.103, n<sup>o</sup>.5, pp 943-952.

BOUMAN, Walter & ARCELUS, Jon. **The Transgender Handbook**. 18<sup>a</sup> edição. Nova Iorque: Nova Science Pub Inc, 2017.

COATES, Susan *et al.* The etiology of boyhood gender identity disorder: A model for integrating temperament, development and psychodynamics. *Psychoanalytic Dialogues*, nov 1991, v.1, n<sup>o</sup>.4, pp 341-383.

COHEN-KETTENIS, Peggy & PFÄFFLIN, Friedmann. *Transgenderism and Intersexuality in Childhood and Adolescence: making choices*. v.46. Londres: Sage, 2003.

COLLIN, Lindsay *et al.* Prevalence of transgender depends on the "case" definition: A Systematic review. *J. Sex. Med.* 2016, v.13, n<sup>o</sup>.4, pp 613–626.

---

<sup>4</sup> Disponível em: <<https://orientando.org/listas/lista-de-generos/>>. Acesso em: 23 out. 2019.

CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Resolução 001/99 de 22 de Março de 1999.** Estabelece normas de atuação para os psicólogos em relação à questão da Orientação Sexual. Brasília, 1999.

HEYLENS, Gunter *et al.* Gender identity disorder in twins: a review of the case report literature. *The Journal of Sexual Medicine*. 2012, v.9, n.º.3, pp 751-757.

KREUKELS, Baudewijntje *et allil.* **Gender dysphoria and disorders of sex development.** Nova Iorque: Springer, 2014.

LAWRENCE, Anne & ZUCKER, Kenneth. Gender identity disorders. In: **Adult psychopathology and diagnosis.** 6<sup>th</sup> ed. Hoboken, NJ: Wiley, 2012.

MEAD, Margareth. **Growing up in New Guinea.** Oxford, England: Morrow, 1930.

MEYER, Walter *et al.* The Harry Benjamin International Gender Dysphoria Association's standards of care for gender identity disorder. 6<sup>th</sup> version. *Internat J Transgenderism*, 2001, ed.6., v.5, n.º.1, pp 1-30.

MONEY, John. **Man and woman, boy and girl:** differentiation and dimorphism of gender identity from conception to maturity. Baltimore: The Johns Hopkins University Press, 1973.

MONEY, John. The conceptual neutering of gender and criminalization of sex. *J. Arch of Sex Behav*, 1985, v.14, n.º.3, pp 279-290.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. **Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-10).** Porto Alegre: OMS, 1993.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE. *Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde (CID-11).* OMS, 2018.

REED, Geoffrey *et al.* Disorders related to sexuality and gender identity in the ICD-11: revising the ICD-10 classification based on current scientific evidence, best clinical practices, and human rights considerations. *World Psychiatry*, 2016, v.15, n.º.3, pp 205–221.

ROWLAND, David & INCROCCI, Luca. **Handbook of sexual and gender identity disorders.** Ed. Wiley, 2008.

SAADEH, Alexandre. Transtorno de identidade de gênero. In: **Clínica psiquiátrica.** Barueri, SP: Manole, 2011.

Stoller, R. J. *Sex and gender. The development of masculinity and femininity.* Nova Iorque: Jason Aronson, 1986b.

STOLLER, Robert. Male childhood transsexualism. *Journal of the American Academy of Child Psychiatry*, 1986a, v.7, pp 193-209.

WORLD PROFESSIONAL ASSOCIATION FOR TRANSGENDER HEALTH. Standards of Care for the Health of Transsexual, Transgender, and Gender Nonconforming People. 7<sup>th</sup> version. WPATH, 2012.

## O MODO DE VIDA CAMPONÊS E O CHOQUE COM O SISTEMA CAPITALISTA: UMA BREVE ANÁLISE SOBRE O CAMPEPINATO A PARTIR DOS ESTUDOS DE CHAYANOV, SHANIN E LOPES

Costa, Juliano Marques da<sup>5</sup>

### RESUMO

O presente artigo irá discutir os assuntos relacionados ao modo de vida camponesa, seu comportamento econômico, sua percepção e a sua interação (e submissão) com a lógica capitalista com base no trabalho de três autores: Chayanov, Shanin e Lopes. Dessa forma, o presente trabalho irá realizar uma revisão bibliográfica, objetivando apontar os principais tópicos de cada texto destacado para tentar uma compreensão acerca do pensamento camponês, que entra em choque com a imposição econômica do mundo capitalista e que termina por “engolir” as pequenas comunidades rurais, de modo que acabam submetidas a uma visão de mundo voltada para o lucro.

**Palavras-chave:** economia, capitalismo, campesinato, modo de vida, imposição.

### ABSTRACT

This article will discuss issues related to the peasant way of life, its economic behavior, its perception and its interaction (and submission) with the capitalist logic from the work of three authors: Chayanov, Shanin and Lopes. In this way, the present work will carry out a bibliographical review aiming to point out the main topics of each highlighted text to try an understanding about the peasant thought that comes in clash with the economic imposition of the capitalist world, that ends up "swallowing" the small rural communities , so that they end up undergoing a profit-oriented worldview.

**Keywords:** economy, capitalism, peasantry, way of life, imposition.

### INTRODUÇÃO

Baseado no trabalho dos três autores supracitados, pretende-se realizar uma revisão bibliográfica que favoreça a compreensão do pensamento camponês e de como ele se relaciona com as imposições capitalistas. A análise das abordagens de cada autor, permite que, para além da mera comparação, seja possível considerar os aspectos

---

<sup>5</sup> Licenciatura em História pela Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (UFRRJ) e mestrando em Ciências Sociais (UFRRJ).

divergentes e convergentes para que se possa observar a contribuição de cada um em seu respectivo campo.

## **1. CHAYANOV, SHANIN E LOPES: EM BUSCA DE CONCEITOS**

Começando pela proposta de Chayanov, trata-se da investigação sobre a busca de uma teoria que explique os sistemas econômicos não capitalistas (como o regime feudal ou sociedades socialistas) de maneira satisfatória, o que seria impossível aplicando somente as leis da teoria econômica, criada para a compreensão do sistema capitalista.

Essa falta de conexão ocorre porque a lógica da economia natural é totalmente diferente daquela seguida pela capitalista, voltada para o lucro. Ao longo do texto, Chayanov aponta que os cinco tipos de sistemas econômicos existentes ao longo da história humana não podem ser entendidos por meio da economia (ciência econômica) que fora criada visando à inteligibilidade de apenas um desses sistemas, o capitalista.

Shanin, por sua vez, volta sua atenção ao problema de conceituar o campesinato nos debates acadêmicos. O autor aponta os limites e as inconsistências da generalização causada pelo uso de um conceito, no caso o camponês. Isso pode fazer com que toda uma análise apresente resultados facilmente questionáveis. A disputa entre acadêmicos marxistas e não marxistas em torno da legitimidade do conceito de camponês também é um dos tópicos levantados pelo autor.

Lopes tem como sua principal preocupação entender o que seria o tradicionalismo camponês segundo os teóricos da “Antropologia da Tradição”. Nesse texto o autor aponta como os intelectuais dessa corrente, considerados herdeiros de Durkheim, consideram o modo de vida camponês como uma espécie de sobrevivência cultural. A ideia, defendida pelos autores citados por Lopes, é que o tradicionalismo camponês seria o resultado da interação entre a cultura do campo com a cultura da cidade.

## **2. CONVERGÊNCIAS E DIVERGÊNCIAS**

No texto sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas, Chayanov discute o problema da falta de compreensão do modo de vida camponês com base nos pressupostos da teoria econômica, que pauta sua atuação na discussão de questões próprias do modelo capitalista presente nas sociedades ocidentais modernas. O autor demonstra, ao longo do texto, como alguns fatores presentes no modelo capitalista (lucro, renda, salários...) não estão presentes em outros sistemas econômicos, o que dificultaria a análise da teoria econômica ao estudar outros tipos de economia, como o feudalismo, a escravidão da antiguidade ou o regime de servidão camponesa.

De acordo com Chayanov, não é possível compreender o modo de vida próprio ao campesinato com o pensamento baseado em categorias inerentes ao sistema capitalista. A preocupação do autor está em compreender como fazer a análise de sociedades que não estão totalmente alinhadas, ou que existem ou existiram antes do advento do capitalismo moderno, fundamentada em uma teoria econômica criada para a inteligibilidade da engrenagem do sistema capitalista.

Logo no começo do texto (CHAYANOV; 1981, p. 134), o autor aponta dois exemplos de sistemas econômicos – o regime de servidão na Rússia e a escravidão nos Estados Unidos – que não podem ser pensados utilizando categorias próprias da teoria econômica, como capital, juros, renda econômica, salários, etc. Nesses dois modelos econômicos, afirma Chayanov, a inexistência da categoria salários não permitiria a aplicabilidade de outros fatores, uma vez que, na teoria econômica, eles não podem ser separados. Assim, o autor aponta a necessidade da economia (ciência econômica) estabelecer uma “análise teórica de nosso passado econômico” (CHAYANOV; 1981, p. 135). Isso ocorre devido à falta de teorias que expliquem a organização econômica específica das sociedades passadas.

Lamentamos que nem Aristóteles nem outros escritores antigos tenham nos deixado uma teoria econômica, tal como entendemos hoje essa palavra, sobre a realidade econômica que os rodeava. Os padres da Igreja, contemporâneos do regime feudal, frequentemente tocavam, em seus tratados, nos problemas econômicos; mas, como sabemos, dedicaram toda a sua atenção ao aspecto ético da vida econômica. A literatura econômica russa de fins do século XVII e princípios do XVIII, representada por Sylvester, Pososhkov e Volynskii, tratou principalmente dos assuntos econômicos privados ou problemas de administração estatal. Nem a economia da escravidão dos Estados Unidos, nem a economia do período servil na Rússia, nos deixaram uma doutrina econômica completa, correspondente a suas estruturas específicas. Como temos pouco conhecimento acerca da literatura japonesa e chinesa, não podemos julgar o estado de suas tentativas teóricas de explicar formas passadas da vida econômica. Assim, dado que as épocas passadas não desenvolveram teorias acerca de seus sistemas econômicos, é um desafio que se impõe tentar construí-los, retrospectivamente<sup>6</sup>.

Falando sobre a fórmula usada para calcular a lucratividade econômica de uma empresa, o ponto nevrálgico para o entendimento da lógica capitalista, Chayanov aponta que preço, receita bruta, despesa material, salário e juros são fenômenos essenciais da ordem social e econômica do capitalismo moderno. Desse modo, não é possível utilizar essas categorias para analisar um sistema de economia natural (que serve para atender as necessidades fundamentais, como alimentação e vestuário, das famílias ou grupos trabalhadores que tiram o seu sustento do trabalho no campo), pois, ao se basear no orçamento qualitativo (que tange mais ao provimento do que à unidade familiar necessita) entraria em choque com o modelo econômico capitalista, voltado ao lucro. Isso quer dizer que as leis que regem a economia natural são completamente diferentes dos pressupostos da ciência econômica. Assim, haveria uma impossibilidade da Economia (ciência econômica) em entender um sistema econômico diferente do

---

<sup>6</sup> CHAYANOV, Alexander V. sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: Silva, José Graziano da; STOLCKE, Verena (Orgs.). **A Questão Agrária**: Weber, Engels, Lenin, Kautsky, Chayanov, Stalin. São Paulo: Brasiliense, 1981. P. 133-163. P. 135

modelo capitalista, pois todas as categorias e conceitos (preço, salários, crédito, etc.) utilizados nessa disciplina foram formuladas objetivando compreender as relações de troca existentes no sistema capitalista.

Chayanov indica que não é possível aplicar o cálculo capitalista de lucro no trabalho do camponês, pois o excedente porventura obtido não é igual à renda da terra ou juros sobre o capital existentes na economia capitalista. Dissertando acerca do grau de autoexploração do grupo doméstico/unidade familiar, Chayanov afirma que esse pode ser encontrado no equilíbrio entre a satisfação da demanda familiar com a dificuldade na feitura dos trabalhos no campo. Dessa maneira, o aumento da produtividade pode ser observado quando se consegue a mesma quantidade de produtos com menos trabalho. Assim, uma situação análoga ao “lucro” do sistema capitalista está relacionada ao melhor bem-estar possível da unidade familiar. É possível que a situação de mercado não interfira na intensificação da produção, que pode acontecer devido à desproporção entre o número de membros da família e o tamanho de terra disponível para o cultivo.

Outra categoria presente no sistema capitalista e na teoria econômica, a renda, não pode ser utilizada na compreensão da economia natural, pois, a renda, como “prova física” do rendimento econômico não existe na unidade familiar. Portanto, o aumento da produção familiar não tem as mesmas consequências que o lucro na empresa capitalista.

A questão sobre o cálculo do preço da terra também está presente na exposição de Chayanov. Na visão do autor, para se calcular quanto vale a terra cultivável e o que determina o seu preço, é necessário remontar a importância do conceito de lucratividade para a compreensão de questões relacionadas aos produtos adquiridos com o plantio, à terra e ao seu preço. Falando sobre a relação entre esse conceito e a vida familiar camponesa, indica que o arrendamento e as compras da terra só terão alguma valia para a unidade doméstica caso a família consiga o equilíbrio da unidade doméstica, aumentando o seu padrão de vida ou tendo um menor gasto de esforço durante a produção. Partindo dessa ideia, quanto mais os camponeses pagam pelo preço da terra, menos possuem e, conseqüentemente, ficam mais pobres. O preço da terra será maior conforme o aumento da densidade populacional local.

Assim, Chayanov define as cinco categorias para o sistema econômico de unidade familiar – em que não existe o trabalho assalariado – são elas:

- 1) o rendimento do trabalho familiar, único e indivisível, que reage contra os fatores formadores de renda; 2) os preços das mercadorias; 3) a reprodução dos meios de produção (formação de capital, no mais amplo sentido da palavra); 4) os preços do capital na circulação de crédito; 5) os preços da terra (CHAYANOV. 1981, pp. 133-163).

Essas cinco categorias definidas por Chayanov estão integradas entre si, de modo que conseguem satisfazer suas necessidades. Se no modelo de economia natural não existem a lucratividade e a renda, por exemplo, existem outros fatores, próprios dessa estrutura, que realizam um papel semelhante.

A própria noção de lucratividade é o fator determinante o que ainda mais clara a impossibilidade de aplicar a fórmula de lucratividade de uma empresa capitalista a

outros modelos. O equilíbrio entre satisfação da demanda e penosidade do trabalho também é determinado dessa maneira; outro tanto se pode dizer sobre a formação e reposição dos meios de produção. Mesmo se estiverem ausentes aqui o fator formador da renda, a localização do mercado, as distintas condições climáticas e de solo, sem dúvida introduzem no sistema da unidade econômica natural algo semelhante ao fator renda (CHAYANOV, 1981). Fatores internos, como a densidade populacional e a maneira como a terra é utilizada, determinam o sistema econômico da exploração natural.

Chayanov (1981) também apresenta uma explicação das diferenças entre o sistema escravista e o sistema de agricultura familiar. O autor afirma que essas duas estruturas apresentam grandes diferenças quando suas morfologias econômicas privadas são comparadas. Se no sistema econômico familiar o artesão e o camponês têm controle e responsabilidade total sobre a produção, o mesmo não acontece na economia escravista. Nela, afirma Chayanov (1981), o escravo (que exerce função semelhante à do agricultor) é apenas um instrumento de produção pertencente ao senhor de terras e de escravos. Nesse caso, o escravo possui nenhum direito sobre o que foi produzido. Além disso, no sistema escravista, os custos de manutenção dos escravos dependem das normas fisiológicas e pelas atividades designadas. No que tange à renda em espécie, categoria que também está presente no capitalismo, ela é recebida pelo proprietário.

Os sistemas escravista e capitalista possuem similaridades, de acordo com as ideias expostas por Chayanov (1981) no texto. As categorias econômicas e sociais do capitalismo têm seu lugar no escravismo, exceção do trabalho pago, que é substituído pela renda escravista, que diz respeito ao preço do escravo no mercado.

No tópico que discute as diferenças entre escravidão e servidão, o autor afirma que a família camponesa do regime servil é obrigada a entregar parte de sua produção (censo) para o senhor como forma de pagamento pelo uso da terra. No sistema escravista, por sua vez, é o proprietário de terras e de escravos que fica com toda a produção. Isso mostra que, apesar da posição semelhante entre escravo e servo, em seus respectivos sistemas, as estruturas econômicas em que cada qual está inserido são totalmente diferentes.

O autor também faz uma comparação entre a família de servos e a família camponesa. Aponta que, enquanto a primeira é obrigada a pagar o censo para o seu senhor, a segunda é livre dessa exploração. Como consequência, a família camponesa possuiria um nível de vida mais cômodo do que uma família serva, exatamente por não ser obrigada a pagar nenhum tipo de tributo.

No sistema de servidão/feudos, os camponeses fornecem a produção da terra como tributo ao senhor, que o comercializa em outros mercados, obtendo, assim, a renda. É necessário destacar também que, segundo as exposições de Chayanov (1981), o dono de servos quase não atua na organização da produção, que fica sob a responsabilidade do servo.

Na parte final do texto, Chayanov (1981) aponta que os cinco tipos de sistemas econômicos (familiar, feudal, escravista, capitalista e socialista) apontam para a impossibilidade de aplicar as categorias utilizadas na ciência econômica (criada para entender o sistema capitalista) na compreensão de todos os casos da vida econômica.

Assim, o autor afirma que a tentativa de criar uma teoria econômica universal é infrutífera, sendo mais eficaz o engendramento de vários sistemas teóricos “adequados ao elenco de ordens econômicas presentes e passadas, que revelem as formas de sua coexistência e evolução” (CHAYANOV, 1981, p. 163).

O problema da definição do camponês no meio marxista da academia é o tema central do texto de Teodor Shanin. A recomendação do autor é que se realize um teste do conceito ou voltar até a origem epistemológica do termo. O conceito de camponês, segundo Shanin (2005), é uma mistificação, ou seja, não possuiria gradações regulares, o que estaria totalmente em desconhecimento com a realidade, pois os grupos camponeses presentes no mundo são diferentes entre si. Tal mistificação não leva em consideração, inclusive, as mudanças no modo de vida camponês ao longo dos anos. O único consenso quanto à definição do que é o camponês, seguindo o raciocínio do autor, é a heterogeneidade presente nesse agrupamento social. No final da parte introdutória do artigo, Shanin fala sobre a disputa entre marxistas e não marxistas quanto à legitimidade do conceito de camponês.

No que diz respeito à generalização do camponês, o autor cita os trabalhos de Redfield, que afirmou que “a sociedade e a cultura camponesa têm algo de genérico em si [...] sendo [...] uma organização da humanidade com semelhanças em todo o mundo, e Fei, que definiu o camponês como um modo de vida” (SHANIN, 2005, p. 2). Assim, Shanin (2005) aponta que a especificidade do camponês pode ser apresentada por meio de seis características principais: 1) a economia camponesa está ligada ao trabalho familiar; 2) semelhança na organização política; 3) normas e crenças típicas muito similares; 4) semelhanças nas unidades básicas e de organização social; 5) trabalho focado na produção das necessidades; 6) mudanças estruturais causadas dentro do meio camponês causadas pela imposição do mercado.

Falando sobre as consequências negativas e positivas da generalização do conceito, Shanin afirma que se, por um lado, isso implicaria uma homogeneização dos camponeses, por outro, a generalização empírica é uma parte indispensável nas pesquisas em Ciências Sociais.

A teorização da definição de camponês, de acordo com Teodor Shanin, não utiliza a “hierarquia de importância” (SHANIN; 2005, p.5) dos elementos básicos de estrutura social – presente na teoria marxista – na observação dos estudos camponeses. Além disso, o autor critica a pouca exploração do vínculo da definição de camponês com a história social. Shanin cita como exemplo o impacto da economia global sobre os rumos do desenvolvimento da agricultura camponesa, algo que não foi considerado nos estudos camponeses. Para o autor, não há uma hierarquia entre os elementos presentes no modo de vida camponês, mas, sim, uma interdependência. Dessa maneira, para compreender o camponês as características do funcionamento rural familiar e as reações e interações que realiza com o sistema capitalista devem ser investigadas.

A questão da estabilidade do camponês estava no centro das discussões acadêmicas e políticas na Europa Central e Oriental durante o século passado, afirma Shanin. A raiz do campesinato, estava em entender a unidade de produção familiar camponesa e sua metamorfose estrutural, ou seu desaparecimento, eram pontos que delineavam essa questão.

Falando sobre a diferenciação camponesa e os impactos do capitalismo na agricultura e no modo de vida do campesinato, Shanin (2005) aponta que, na economia camponesa, a terra não tem valor de troca, sendo vista apenas como meio de produção. O autor cita os trabalhos de Kautsky (*A questão agrária*) e de Lênin, como fundamentais ao debate sobre a transformação capitalista na sociedade rural e os seus desdobramentos. Comentando sobre os trabalhos de Lênin, o autor diz que sua principal preocupação estava em torno do “ ‘aprofundamento’ das relações mercantis, do surgimento da divisão do trabalho e da polarização entre ricos e pobres no campo, que constituíam o ponto central da transformação capitalista” (SHANIN; 2005, p. 7) e como isso afetava o campesinato russo.

Shanin critica aqueles que seguem Lênin no que diz respeito à diferenciação camponesa. O autor aponta três tendências – diferenciação, pauperização e marginalização – na discussão sobre a transformação capitalista na agricultura. Sobre a primeira tendência, diferenciação, o autor indica que os camponeses não desapareceram, mas tampouco continuaram a serem os mesmos de antes do advento do sistema capitalista moderno. A pauperização estaria ligada à perda de poder econômico dos grupos vinculados ao trabalho no campo. Por fim, a marginalização diz respeito ao decréscimo da importância do trabalho desses grupos na economia nacional.

Outra abordagem da problemática dos camponeses adotada pelos marxistas gira em torno das atribuições dos modos de produção. O ponto central dessa discussão é a preocupação em investigar como os camponeses são encaixados na sociedade e na história de uma maneira geral.

Apesar de suas ressalvas quanto à verborragia acadêmica marxista, Shanin (2005) aponta a contribuição desta corrente teórica no que tange à análise dos modos de produção. A sofisticação do conceito de modo de produção fora influenciada pelo estruturalismo francês, especialmente Althusser e seus discípulos nos anos 70; trouxe como novidade a redefinição do termo “formação social” e a ascensão do termo “articulação” dentro do discurso marxista. (SHANIN, 2005, p.11).

Teodor Shanin também aponta a existência de duas abordagens que caracterizam o campesinato como um modo de produção em que Marx é utilizado como referencial teórico. A primeira elabora dois subtipos de modo de produção, em que os camponeses são definidos como um modo de produção secundário que só aparece em articulação com outros modos de produção, mas nunca por si mesmo; a segunda alternativa de modo de produção é entendida como uma forma e processo laboral, que se encontra em determinada etapa tecnológica geral de desenvolvimento social. O autor critica a utilização do conceito de “modo de produção”, afirmando que ele, nas duas abordagens alternativas, não discute as características essenciais das pessoas que vivem do trabalho no campo, como a sua estrutura social. Assim, Teodor Shanin aponta que o conceito de “modo de produção” camponês é muito limitado para ser sustentado.

No tópico em que discute as totalidades e unidades dos camponeses e o modo de produção, Shanin afirma que não foi apenas no feudalismo que pode ser percebida a especificidade camponesa. Os camponeses sempre estiveram presentes em outros sistemas econômicos ao longo da história. O autor indica que as abordagens relacionadas ao grupo doméstico (unidade básica da economia/sociedade camponesa)

como um modo de produção podem ser apresentadas “por um *continuum* entre dois pólos”, em que a unidade econômica familiar camponesa convivia lado a lado com sistemas sócio econômicos diferentes, como aqueles que eram predominantes na Antiguidade e no feudalismo medieval, por exemplo.

Por um lado, é exclusivamente a característica da unidade de produção dominante que define a estrutura mais ampla (modo de produção? Formação? Sociedade?); por outro lado, as características essenciais do estabelecimento rural/familiar e, conseqüentemente, da economia camponesa têm sido tratadas como determinadas exclusivamente pelo sistema socioeconômico mais amplo, isto é, pelo modo de produção (dominante?) (SHANIN; 2005, p. 13)

De acordo com Teodor Shanin, deve-se aceitar a existência da interação dos camponeses com os outros segmentos da sociedade de uma maneira mais ampla, mas sem esquecer que eles possuem uma especificidade social e econômica. Os camponeses devem ser pesquisados enquanto tais, dentro de contextos sociais mais amplos.

Ao final do texto, o autor sugere a utilização de algumas regras práticas para a revogação de conceitos. São elas:

- a) um conceito não pode ser descartado por representar apenas alguns aspectos da realidade;
- b) nenhum conceito pode ser revogado por razões exclusivamente dedutivas, sem perscrutar os insights sobre a realidade;
- c) nenhum conceito deve ser excluído apenas por não ter sido elaborado por outras correntes teóricas.

A conceituação da especificidade camponesa reside na admissão da complexidade e dos graus de ambivalência e expressa uma tentativa de acatar a questão em um nível teórico. Não é essencialmente uma resposta, mas uma pressuposição que ajuda a engendrar novas respostas específicas (SHANIN; 2005, p. 17).

O artigo de José Sérgio Leite Lopes (1981) discute a noção de tradicionalismo camponês dentro da corrente intelectual que discute o campesinato sob a influência de Durkheim. No entendimento desses estudiosos, os grupos camponeses atuam como uma espécie de sobrevivência cultural em sua relação com a cidade. A oposição estabelecida por Durkheim (1999) entre sociedade “tradicional” (uniforme e fechada) e sociedade moderna (divisão social do trabalho) é o ponto inicial da discussão de tradicionalismo camponês na discussão proposta por esses pesquisadores.

Segundo Lopes, Redfield (1967), um dos intelectuais influenciados por Durkheim, aponta que as sociedades camponesas só podem ser definidas a partir da relação que possuem com a cidade; o meio rural estaria em posição de subordinação à cidade. Isso ocorre porque, nas sociedades modernas, é na cidade que estão localizados o poder econômico e o conhecimento científico e institucional. O papel da pequena comunidade camponesa nessa relação é secundário, pois ela é dominada politicamente e acaba reinterpretando o conhecimento produzido na cidade. O tempo acaba sendo inserido nessa reinterpretação, pois as comunidades camponesas estão atrasadas no tempo, se comparadas à cidade.

Assim, a relação estrutural cidade/pequena comunidade camponesa, que implica numa relação entre duas “subculturas”, inclui, por isso mesmo, uma defasagem cultural temporal que se exprime na comunidade camponesa como sendo uma sobrevivência cultural (LOPES, 1981).

A despeito de apresentar a novidade de entender o tradicionalismo camponês como resultado das relações entre duas culturas (tradições) distintas, em que a urbana se sobrepõe à rural, Lopes (1981) aponta os obstáculos da pesquisa empírica empregada por Redfield (1967). Tais empecilhos devem-se à dificuldade do antropólogo em interpretar o confronto entre as duas culturas com base no “modelo consciente” de Lévi-Strauss. As pesquisas acerca do tradicionalismo camponês avançaram com a atenção das práticas e comportamentos sociais a partir de orientações cognitivas e inconscientes pré-determinadas. Foster (1967), discípulo de Redfield, aprofundou esse lado da discussão, voltando-se à análise dos aspectos inconscientes que guariam a percepção de mundo camponesa, desenvolvendo um modelo de “orientação cognitiva”, denominado “*princípio do bem limitado*” (LOPES, 1981, p. 3)

De acordo com essa ideia, os camponeses entenderiam os recursos vindos da terra como limitados. Assim, um indivíduo ou uma família só poderiam melhorar de posição social à custa das outras pessoas da comunidade, ou seja, o princípio do bem limitado adentraria as relações sociais, porque a visão localista do camponês se conformaria com esse modelo fechado. Lopes (1981) aponta as falhas teóricas do modelo proposto por Foster (1967), criticando o excesso de universalismo e economicismo que comprometem a total compreensão da orientação cognitiva dos camponeses. O princípio do bem limitado, segundo Lopes, está preso às formulações trans-históricas da teoria econômica formalista.

O mérito do princípio elaborado por Foster estaria em utilizar a orientação cognitiva própria dos camponeses para o entendimento do comportamento econômico dessa classe social. Contudo, o princípio de bem limitado perpassa as condições materiais de existência –concentrando-se também em averiguar comportamentos relacionados a amizade, amor, honra etc. – o que acaba por limitar a análise.

Lopes (1981) aponta ainda a existência de mecanismos de reequilíbrio dentro do princípio de bem limitado. Tais mecanismos estariam arrolados às formas de como a ascensão social poderia ser atingida sem ser prejudicial ao restante da comunidade, obtendo, dessa forma, a aceitação. As riquezas ganhas por meio da sorte (como ganhos em jogos de sorte ou a volta de migração com renda adquirida do trabalho assalariado) seriam alguns dos exemplos de como os ganhos adicionais não iriam estar relacionadas à perda econômica da comunidade.

A despeito das falhas teóricas do trabalho de Foster, que Lopes acusa de utilizar um etnocentrismo economicista que deturpa sua investigação, a nova leva de estudiosos interessados em analisar o tradicionalismo camponês tem, em seu trabalho, uma referência muito importante. O trabalho de E. M. Rogers (1969) faz uso do princípio do bem limitado, afirmando que a crença do comportamento camponês consistiria em obstáculo ao progresso econômico. Lopes cita ainda os trabalhos de Bourdieu (1963 e 1977), que mostrou que a consciência temporal camponesa atua de uma maneira muito distinta daquela que está presente na sociedade capitalista.

O autor termina o texto criticando os antropólogos da tradição, por produzirem uma análise etnocêntrica atrelada à submissão imposta pela ideologia burguesa. Se a corrente teórica do tradicionalismo camponês teve o mérito de colocar no âmbito acadêmico as discussões sobre os camponeses, por outro, acabou por se render ao economicismo formalista, contrariando a tradição antropológica de perseguir constantemente a fuga do pensamento etnocêntrico.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os três autores abordados no trabalho têm em comum o fato de estarem preocupados com a problemática camponesa e a relação que possuem com o sistema capitalista moderno, que atua como um agente impositivo dentro de comunidades que possuem uma lógica econômica e temporal totalmente oposta (apesar de situações análogas, como o recebido de parte da produção com o trabalho assalariado, devem ser ignorados pensamentos voltados ao entendimento do modo de produção camponês a partir da lógica puramente capitalista). Cada um deles contribui, certamente, para a consolidação dos estudos do campo dentro das Ciências Sociais, ao apontarem as falhas e limites das teorias elaboradas por estudiosos anteriores, como também os méritos de cada abordagem anterior para os avanços nas pesquisas sobre o campesinato e o seu modo de vida.

Concluindo, nos três textos é possível reconhecer que, ao utilizar somente os pressupostos do mercado e da lógica do capitalismo para a compreensão da economia natural camponesa, existe o risco de cair no etnocentrismo. Isso prejudica não apenas o entendimento da percepção camponesa no que se refere ao seu comportamento econômico, mas também às práticas sociais e à sua organização política.

## REFERÊNCIAS

CHAYANOV, Alexander V. Sobre a teoria dos sistemas econômicos não capitalistas. In: Silva, José Graziano da; STOLCKE, Verena (Orgs.) **A Questão Agrária: Weber, Engels, Lenin, Kautsky, Chayanov, Stalin**. São Paulo: Brasiliense, 1981.

DURKHEIM, Émile. **Da divisão do trabalho social**. Tradução: Eduardo Brandão. São Paulo: Martins Fontes (coleção tópicos), 1999.

FOSTER, George. **What is a peasant?** In: POTTER, Jack M. ET alii, ed. *Peasant Society, a reader*. Boston, little, Brow. P. 2-14. 1967.

\_\_\_\_\_. **Peasant society and the image of limited good**. In: POTTER, Jack M. ET ali, ed. *Peasant Society, a reader*. Boston, little, Brow. P. 300-323. 1967.

LOPES, José Sérgio Leite. **O “tradicionalismo camponês” segundo a “antropologia da tradição”**; Rio de Janeiro: UFRJ, Museu Nacional, Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, 1981.

SHANIN, Teodor. **A definição de camponês: conceituações e desconceituações – o velho e o novo em uma discussão marxista**. Revista NERA, Presidente Prudente, ano 8, nº7, julho/dezembro 2005. pp. 1-21

## A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO BRASIL: RELATO DAS EXPERIÊNCIAS DO PROGRAMA DE APOIO À FORMAÇÃO SUPERIOR E LICENCIATURAS INDÍGENAS (PROLIND)

Marqui, Amanda Rodrigues<sup>7</sup>

Oliveira, Lucia Alberta Andrade de<sup>8</sup>

### RESUMO

O Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas (Prolind) é uma iniciativa do Ministério da Educação, que tem como objetivo fomentar cursos de formação em nível superior para professores indígenas que atuam nos anos finais do ensino fundamental e no ensino médio. Desde o surgimento do Programa, em 2005, foram publicados quatro editais para a submissão de propostas de Licenciaturas Interculturais Indígena às Instituições de Ensino Superior públicas. Atualmente são ofertados quatorze cursos de Licenciatura e Pedagogia Intercultural pelo Prolind que atendem professores indígenas de todas as regiões do País. O objetivo deste artigo é discutir as políticas públicas específicas e diferenciadas de educação escolar indígena com base nas experiências dos cursos de Licenciatura e Pedagogia Intercultural do Prolind.

**Palavras-chave:** Educação Escolar Indígena – Políticas Públicas - Povos Indígenas - Ensino Superior.

### ABSTRACT

The Prolind is an initiative of the Ministry of Education that aim to foster higher education courses for indigenous teachers who work in the final years of elementary and high school. Since the beginning of the Program, in 2005, four call for proposals for the submission of Indigenous Intercultural Licenciaturas to Public Higher Educations were published. Nowadays, fourteen courses of Undergraduate and Intercultural Pedagogy are offered by Prolind, which serve indigenous teacher from all regions of the country. The objective of this articule is to discuss the specific and differentiated public policies of indigenous school based on the experiências of the Prolind Undergraduate and Intercultural Pedagogy courses.

**Keywords:** Indigenous Scholar Education – Public Policies – Indigenous people – Higher Education.

---

<sup>7</sup> Doutora em Antropologia Social pela Universidade Federal de São Carlos (UFSCar). Consultora da Unesco para desenvolvimento de estudo técnicos sobre o Prolind no Ministério da Educação.

<sup>8</sup> Mestra em Educação pela Universidade Federal do Amazonas. Assessora da Diretoria de Políticas para Modalidades Especializadas de Educação e Tradições Culturais Brasileiras no Ministério da Educação.

## INTRODUÇÃO

O objetivo do presente artigo é discutir as políticas públicas específicas e diferenciadas de educação escolar indígena, tendo como base as experiências dos cursos de Licenciatura e Pedagogia Intercultural, realizados pelo Programa de Formação de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas-Prolind. A análise pretende descrever o contexto social e político na elaboração e implementação do Prolind e analisar os relatos de experiência do Prolind para problematizar a interculturalidade no ensino superior e a efetividade da formação de professores para a qualidade da oferta da educação básica nas escolas indígenas. Tal reflexão foi construída com base em estudos técnicos sobre a formação de professores indígenas do Prolind desenvolvidos pelas pesquisadoras no Ministério da Educação<sup>9</sup>.

A implantação do Prolind, ocorrida no início dos anos 2000, se insere no debate sobre a diversidade nas políticas do ensino superior e na demanda da formação de professores indígenas a partir da expansão da oferta da educação escolar indígena<sup>10</sup>. No período de consolidação das Ações Afirmativas no Brasil, o Ministério da Educação desenvolveu o programa “Diversidade na Universidade”<sup>11</sup>, que contou com apoio financeiro do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID) e promoveu o ingresso de negros e indígenas no ensino superior (PALADINO; ALMEIDA, 2012).

No âmbito dos movimentos sociais, a Organização dos Professores Indígenas de Roraima (Opir) teve um papel importante por meio da “Carta de Canuanin – Roraima”. O documento encaminhado ao Conselho Nacional de Educação (CNE) apresenta as reivindicações de representantes de diversos povos indígenas e solicita um pronunciamento do órgão sobre a formação do professor indígena em nível universitário. Como resposta, o CNE elaborou o Parecer nº 10/2002, que trata da legislação nacional de educação, considerando que, na organização da educação nacional, a União tem o papel de coordenação e articulação quanto à educação indígena e, nos termos da educação superior, as universidades do sistema federal devem se comprometer com a meta 17 da Educação Indígena do Plano Nacional de Educação<sup>12</sup>; destinada à formação de professores indígenas.

Além do Parecer CNE/CP nº 10/2002, nas reuniões da Comissão Nacional de Educação Escolar Indígena (CNEEI)<sup>13</sup>, do Ministério da Educação (MEC), foram apresentadas as principais demandas dos representantes indígenas para o ensino superior: a formação de professores indígenas e a permanência de estudantes

---

<sup>9</sup> Os estudos técnicos foram produzidos no âmbito do Projeto BRA nº 09/004-OEI e do Projeto 914BRZ1148 – Edital nº 12/2018. É importante salientar que esses estudos foram feitos em períodos distintos do Prolind: o primeiro foi realizado no ano de 2010 e o segundo, nos anos de 2018 e 2019.

<sup>10</sup> A partir das informações do Censo Escolar de 2005, o Inep produziu estatísticas sobre a educação escolar indígena no qual indicam o crescimento da oferta das escolas indígenas em todo o país. (Inep, 2007).

<sup>11</sup> Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. O programa foi realizado entre 2002 a 2007.

<sup>12</sup> Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Nesse Plano de Educação, há pela primeira vez no País, um capítulo dedicado à educação escolar indígena.

<sup>13</sup> Naquele momento, a CNEEI era composta apenas por professores indígenas. A partir de 2003, o nome da instância foi alterado para Conselho Nacional de Educação Escolar Indígena e passou a contar com representantes indígenas, de organizações governamentais e indigenistas.

indígenas. A CNEEI é uma instância de controle social do MEC e tem a função de assessorar na formulação de políticas educacionais voltadas aos povos indígenas no País. Nesse sentido, temos no MEC um momento importante de análise e planejamento de políticas educacionais para os povos indígenas no ensino superior. É válido lembrar também que a demanda pela formação de professores indígenas em nível superior tinha como intuito a ampliação da oferta da educação básica nas escolas indígenas e a melhoria da qualidade do ensino, especialmente o ensino médio, em cumprimento à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 1996) e à Meta 17 do Plano Nacional de Educação (2001-2011).

A partir dos levantamentos e estudos técnicos desenvolvidos, o Ministério da Educação lançou o primeiro Edital de Convocação do Programa de Apoio à Formação Superior e Licenciaturas Indígenas<sup>14</sup>. O objetivo geral do Prolind é instituir um programa integrado de apoio à formação superior de professores indígenas que atuam nos anos finais do ensino fundamental e ensino médio, nas instituições federais de ensino superior. O Prolind fundamenta-se nas bases legais da educação escolar indígena brasileira<sup>15</sup> e está organizado em três eixos temáticos: I. Implantação e manutenção de cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior; II. elaboração de projetos de cursos de licenciaturas específicas para formação de professores indígenas em nível superior, e; III. desenvolvimento de cursos de licenciatura interculturais para a formação de professores indígenas em nível superior.

As instituições de ensino superior submetem propostas de projetos, que devem ser elaboradas em debate e com a participação efetiva das comunidades indígenas beneficiadas, e prever avaliações internas e externas, planejadas e construídas em conjunto com estudantes indígenas, comunidade e os formadores envolvidos. Além disso, as propostas devem conter diagnósticos sobre o ensino fundamental e médio nas comunidades indígenas e as demandas potenciais para o ensino superior. Para avaliar as propostas encaminhadas, o MEC instituiu um comitê técnico multidisciplinar por meio de Portaria.

Desde o lançamento do Programa, em 2005, o Prolind publicou três editais de convocação: o Edital nº 03, de 24 de junho de 2008; o Edital nº 08, de 28 de abril de 2009; e o Edital nº 02, de agosto de 2013. Atualmente são ofertados 14 cursos de Licenciatura e Pedagogia Intercultural<sup>16</sup> com aproximadamente 2.700 professores indígenas matriculados.

---

<sup>14</sup> Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005.

<sup>15</sup> A Constituição Federal de 1988 (artigos: 210, 215, 231 e 232); a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996 (artigos: 26, 32, 78 e 79); o Plano Nacional de Educação (Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001) - Capítulo sobre Educação Escolar Indígena; o Parecer 14/99 do Conselho Nacional de Educação, de 14 de setembro de 1999; a Resolução 03/99 do Conselho Nacional de Educação, de 10 de novembro de 1999; a Convenção 169 da Organização Internacional do Trabalho (OIT); o Decreto Presidencial 5.051, de 19 de abril de 2004, que promulga a Convenção 169 da OIT; o Parecer 10/2002, do Conselho Nacional de Educação, de 11 de março de 2002; o Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas 1998 (RCNEI); e os Referenciais para a Formação de Professores Indígenas – MEC/2002.

<sup>16</sup> Região Norte: Ufam, Unifap, UFRR, UNIR, Ufac e Ifam- São Gabriel da Cachoeira; Centro-Oeste: UFGD, UFG e UFMS; Sudeste: UFMG e UFES; Nordeste: UFC e IFBA – Porto Seguro Sul: UFSC.

## 1. AS EXPERIÊNCIAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS NO PROLIND

A proposta curricular dos cursos do Prolind fundamenta-se na Pedagogia de Alternância<sup>17</sup>, que consiste em uma formação realizada por meio de processos de aprendizagem distribuídos em duas etapas e tempos distintos: o tempo-universidade e o tempo-comunidade. O tempo-universidade é organizado no formato de módulo intensivo, com aulas por disciplina ou temas durante um mês na universidade, compreendendo os períodos de férias dos professores indígenas. No tempo-comunidade, são desenvolvidos os projetos de pesquisa, o estágio docência e as visitas técnicas dos docentes para a realização de atividades e acompanhamento pedagógico nas aldeias indígenas. O regime de alternância permite que os professores indígenas continuem exercendo suas atividades nas escolas indígenas em suas comunidades e configura uma estrutura curricular distinta nos cursos de ensino superior. Os custos para a execução do Prolind são diferenciados dos demais cursos de graduação<sup>18</sup>, pois necessitam de recursos orçamentários que atendam a logística do deslocamento dos estudantes de suas comunidades à universidade e dos docentes às comunidades indígenas, bem como a assistência estudantil: moradia e alimentação durante o tempo-universidade. Sendo assim, o repasse financeiro dos cursos do Prolind é feito diretamente às universidades, por meio de “Termos de Execução Descentralizada – TED”, pelo Ministério da Educação. É importante ressaltar que o repasse se dá com base no valor referencial do custo-aluno do Prolind, indicados nos editais.

As propostas de curso do Prolind aprovadas pelo MEC nos Editais de Convocação abrangem a diversidade sociolinguística e cultural dos povos indígenas no Brasil e buscam fomentar mecanismos de articulação institucional entre universidades e institutos de ensino superior, Secretarias de Educação, Fundação Nacional do Índio (Funai) e órgãos indigenistas que atuam na educação escolar indígena. Sendo assim, as licenciaturas e pedagogias Interculturais pelo Prolind desenvolvem a formação de professores indígenas, com o objetivo de ampliar a oferta dos anos finais do ensino fundamental e do ensino médio nas escolas indígenas, em diferentes realidades socioculturais, tendo como pressupostos os mesmos princípios: o diálogo e a participação dos povos indígenas e a Pedagogia da Alternância.

Para ilustrar a diversidade de experiências Prolind, serão apresentados os relatos de alguns cursos, considerando suas especificidades e o diálogo intercultural. Como estratégia metodológica, optou-se por descrever os cursos do Prolind em cada região

---

<sup>17</sup> Esse método surgiu em meados da década de 30, baseado nas insatisfações de um pequeno grupo de agricultores franceses com o sistema educacional, pois não consideravam as especificidades da educação no contexto rural. No Brasil, a primeira experiência com a Pedagogia da Alternância foi iniciada em 1969, no estado do Espírito Santo, por meio da construção de Escolas Famílias Agrícolas. (TEIXEIRA et al, 2008).

<sup>18</sup> O orçamento das Instituições de Ensino Superior (IES) públicas é subsidiado por meio da Matriz de Alocação de Recursos de Outros Custeios e Capital (OCC) – matriz ANDIFES e da Matriz do Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES). Além dos recursos orçamentários das matrizes OCC e PNAES as IES também recebem repasses financeiros por meio de projetos de ensino, pesquisa e extensão e de agências de fomento, como a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) e o Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) e de editais.

do País, para enfatizar a importância de se considerar, em políticas e programas de educação escolar, a diversidade e as realidades dos povos indígenas do Brasil.

A Universidade Federal do Amazonas (Ufam) oferta dos cursos do Prolind: licenciatura em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável<sup>19</sup> e a formação de professores indígenas<sup>20</sup>. As duas Licenciaturas foram aprovadas no primeiro edital do Prolind. Vale lembrar que o estado do Amazonas possui a maior população indígena do Brasil. De acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2010), são 113.391 pessoas, o que corresponde a 15,45% da população indígena total do País, e 68 povos indígenas, o equivalente a 27,66% dos povos indígenas brasileiros. A Ufam formou cerca de 300 professores indígenas pelo Prolind.

Os dois cursos ofertam a formação de professores para regiões distintas do Amazonas. A licenciatura em Políticas Educacionais e Desenvolvimento Sustentável atende a Terra Indígena (TI) Alto Rio Negro, a TI Yanomami, a TI Médio Rio Negro I e a TI Andirá Marau. As turmas são organizadas de acordo com a territorialidade linguística<sup>21</sup>. A proposta do curso visa promover uma formação que possa garantir, nas Terras Indígenas, o desenvolvimento de ações dentro das comunidades e o apoio aos projetos de fortalecimento cultural. A realização das atividades do tempo-universidade e do tempo-comunidade nas terras indígenas demanda um planejamento que leve em conta os custos logísticos da região<sup>22</sup>.

A formação de professores indígenas está organizada por turmas de povos indígenas as seguintes regiões/municípios: 1) Mura - Autazes; 2) Munduruku- Borba e Pará/Jacareacanga; 3) Sateré-Mawé - Maués, Barreirinha e Parintins; 4) Médio Solimões – Tefé, Alvarães, Coari, Maraã, Uarini, Fonte Boa e São Paulo de Olivença; 5) Alto Rio Negro: São Gabriel da Cachoeira; 6) Alto Solimões: Benjamim Constant, Tabatingas e São Paulo de Olivença; 7) Manicoré - Manicoré e 8) Purus-Madeira: Lábrea, Canutama e Pauini. O objetivo do curso é formar, na perspectiva intercultural e interdisciplinar, os professores indígenas para os anos finais do ensino fundamental e médio, visando possibilitar a interação entre conhecimentos e a construção de processos educativos fundamentados na cultura e na forma de pensamento indígena. O tempo-universidade é realizado semestralmente no *campus* universitário no período de recessos das escolas indígenas e o tempo-comunidade, durante as atividades letivas.

A licenciatura intercultural indígena, da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Agreste, está localizada em Caruaru. A proposta do curso foi aprovada no Edital de Convocação do Prolind de 2008 e ofertou duas turmas (2009 e 2013), que formaram aproximadamente 300 professores indígenas de Pernambuco. É válido lembrar que o estado de Pernambuco possui a maior população indígena do Nordeste, com aproximadamente 53.284 pessoas (IBGE 2010) pertencentes a doze povos: Atikum,

---

<sup>19</sup> Aprovado no Edital nº 8 (2009) e ofertado pelo Instituto de Filosofia, Ciências Humanas e Sociais.

<sup>20</sup> Aprovado no Edital nº 5 (2005) e ofertado pela Faculdade de Educação.

<sup>21</sup> Na TI Alto Rio Negro há três turmas - Nheengatu, Tukano e Baniwa -, na TI Yanomami a turma Yanomami, na TI Médio Rio Negro II a turma Nheengatu e na TI Andirá Marau a turma Sateré-Mawé.

<sup>22</sup> O curso produziu o documentário "Caminhos de Amália", que narra a história da professora Amália, do povo Tukano no trajeto de sua comunidade, no rio Querari, para São Gabriel da Cachoeira para acompanhar as aulas da Licenciatura Intercultural. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?reload=9&v=sffAp7INDUM>>. Acesso em: 25 out. 2019.

Truká, Kambiwá, Kapinawá, Fulni-ô, Tuxá, Pankararu, Xukuru, Pipipã, Pankará, Pankaiwká e Entre Serras de Pankararu.

Durante o curso os professores indígenas propuseram que as atividades da etapa do tempo-universidade fossem realizadas durante uma semana por mês para promover a visibilidade dos povos indígenas no *campus*<sup>23</sup> e possibilitar maior articulação com as atividades desenvolvidas no tempo-comunidade. Para a equipe da licenciatura intercultural, o curso contribuiu para a desmitificação da figura do índio na instituição, pois, em algumas etapas do tempo-universidade, houve situações de preconceito entre estudantes e funcionários com os indígenas, devido, principalmente, ao imaginário de que os povos indígenas vivem somente na Amazônia ou pertencem ao passado. Portanto, foram realizados eventos no *campus* para demonstrar as perspectivas atuais dos povos indígenas de Pernambuco e debater a importância da oferta de cursos específicos para os povos indígenas. Outro resultado do Prolind na UFPE, *campus* Agreste, foi a abertura de um curso de Especialização em “Temática da Cultura e História dos Povos Indígenas” ofertado para os egressos e técnicos da Secretaria de Estado da Educação. Ao longo do curso, a participação e o diálogo com os professores indígenas foram fundamentais para a adequação das atividades às demandas das escolas indígenas e à inserção da temática indígena nos projetos de ensino e pesquisa da UFPE<sup>24</sup>.

O curso de Educação Intercultural da Universidade Federal de Goiás (UFG) foi aprovado no primeiro edital do Prolind (2005) e atende povos indígenas<sup>25</sup> de quatro estados brasileiros, que historicamente têm relações com a cidade de Goiânia, polo importante do ponto de vista da atuação do órgão indigenista. A diversidade de povos indígenas é considerada um aspecto positivo do curso, tanto pela equipe docente quanto pelos professores indígenas, pois os diálogos interculturais fortalecem as culturas e identidades indígenas. Desde o início de suas atividades, a Educação Intercultural da UFG formou 215 professores indígenas.

O processo seletivo do curso é realizado em quatro municípios: Palmas/TO, Imperatriz/MA, São Félix do Araguaia/MT e Cidade de Goiás/GO, por meio de prova de redação, entrevista e prova de títulos. Em 2014 foi inaugurado o prédio, inspirado na arquitetura dos povos indígenas participantes do curso, onde são realizadas as atividades no tempo-universidade que comporta o Núcleo Takinahakỹ de Formação Superior Indígena (NTFSI). A estrutura do curso é formada por uma equipe de coordenação geral, comitês de orientadores<sup>26</sup>, núcleo docente estruturante e conselho

---

<sup>23</sup> As primeiras etapas do tempo-universidade do curso foram realizadas durante as férias dos professores indígenas, que também é o período de recesso na universidade. Sendo assim, o *campus* estava vazio.

<sup>24</sup> Vale destacar que esse foi primeiro *campus* da UFPE no interior de Pernambuco, inaugurado em 2006, com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento social, econômico e cultural da do Agreste. O *campus* contribuiu no atendimento às demandas educacionais da região, interiorizando o conhecimento científico, incentivando iniciativas que garantiam melhores condições de vida e valorizando a diversidade indígena de Pernambuco.

<sup>25</sup> Apinajé, Bororo, Gavião, Guajajara, Ikpeng, Javaé, Juruna, Kalapalo, Kamaiurá, Kanela, Kanela-Araguaia, Karajá, Karajá-Xambioá, Kayabi, Krahô, Krikati, Kuikuro, Mehinako, Metuktire, Tapirapé, Tapuio, Timbira, Xakriabá, Xavante, Xerente, Waura e Yawalapiti.

<sup>26</sup> O comitê é organizado por povo e região, para planejamento e supervisão das atividades de pesquisa e os estágios de docência e o acompanhamento pedagógico, realizado nas visitas técnicas do tempo-comunidade.

consultivo. O conselho é formado pela coordenação do curso, docentes do NTFSl, representantes discentes dos povos indígenas, das Secretarias de Educação dos Estados da Federação onde residem os acadêmicos indígenas, da FUNAI e de instituições parceiras do curso.

No tempo-comunidade são realizadas visitas técnicas dos docentes para a supervisão dos projetos de pesquisas e do estágio docência dos estudantes. A proposta pedagógica do tempo-comunidade do Prolind da UFG visa promover uma política de acompanhamento das escolas indígenas da área de abrangência do curso com base em atividades relacionadas às demandas específicas de cada povo indígena, como, por exemplo, a assessoria pedagógica para planejamento curricular e gestão escolar, oficinas de produção de materiais didáticos, dentre outros<sup>27</sup>.

A licenciatura intercultural indígena do Sul da Mata Atlântica, da Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), atende professores guarani, kaingang e Iaklãnõ-xokleng, dos estados de Santa Catarina, Paraná e Rio Grande do Sul. A proposta de curso foi aprovada no Edital de Convocação do Prolind de 2009 e atualmente oferta a segunda turma. A licenciatura intercultural da UFSC já formou aproximadamente 80 professores indígenas. A equipe do curso é composta por uma coordenadora e vice-coordenadora, coordenadora pedagógica, docentes, secretário, monitora indígena, um estagiário e uma cozinheira indígena. A monitora e a cozinheira atuam somente no tempo-universidade<sup>28</sup>. Um aspecto pertinente à configuração da equipe do curso é o cargo de coordenadora pedagógica ser exercido por uma representante do povo kaingang. Ela é responsável pela articulação e pelo diálogo com as comunidades indígenas, pela supervisão do estágio docência e dos projetos de pesquisa. O fato de o diálogo com as comunidades ser feito por uma indígena possibilitou a criação de mecanismos de participação e controle social indígena mais horizontalizados e próximos ao movimento indígena.

Da articulação institucional da licenciatura intercultural com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina, a Funai e o Ministério Público Federal, nasceu um concurso público específico para a educação escolar indígena em Santa Catarina<sup>29</sup>, destinado aos cargos de professor, assistente técnico-pedagógico e assistente de educação. Ficou definido que os ingressantes podiam ser apenas os(as) candidatos(as) indígenas, pertencentes à respectiva comunidade e com qualificação mínima exigida, levando-se em conta as licenciaturas interculturais<sup>30</sup>. As provas foram elaboradas com a participação de profissionais indígenas e continham questões específicas da cultura de

---

<sup>27</sup> Esses materiais são publicados pelo núcleo da Ação Saberes Indígenas na Escola da UFG.

<sup>28</sup> A monitora indígena realiza a assistência acadêmica aos estudantes e a cozinheira indígena, prepara o café da manhã, o lanche no intervalo das aulas e as refeições do fim de semana. Durante a semana os estudantes almoçam e jantam no Restaurante Universitário (RU), da UFSC.

<sup>29</sup> Edital nº 2272/2017/SED–Secretaria de Estado da Educação. Disponível em: <[http://sintesc.org.br/files/1081/1\\_Edital\\_2272\\_verso\\_final\\_Educ\\_Esc\\_Indigena\\_Concurso\\_Publico\\_de\\_Ingresso.pdf](http://sintesc.org.br/files/1081/1_Edital_2272_verso_final_Educ_Esc_Indigena_Concurso_Publico_de_Ingresso.pdf)>. Acesso em: 24 out. 2019.

<sup>30</sup> No estado de Santa Catarina há a Licenciatura em Pedagogia Guarani, na Universidade do Vale do Itajaí (Univali), e a Licenciatura Intercultural Kaingang, na Universidade Comunitária da Região de Chapecó (Unochapecó), para o povo Kaingang. A SED/SC custeia bolsas de estudos aos professores indígenas cursistas dessas licenciaturas indígenas.

cada povo, bem como questões na língua indígena, respeitadas as realidades de cada um destes.

A Formação Intercultural de Educadores Indígena (Fiei), da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG), foi aprovada como proposta de curso no primeiro edital de convocação do Prolind (2005). É importante destacar que parte da equipe de docentes da UFMG já atuava na formação de professores indígenas, por meio do Programa de Implantação de Escolas Indígenas de Minas Gerais<sup>31</sup>. O curso atende professores indígenas Xacriabá, Pataxó, Krenak, Maxakali e Guarani dos estados de Minas Gerais, Bahia, Rio de Janeiro e Espírito Santo. Desde o início de suas atividades, o Prolind da UFMG já formou aproximadamente 200 professores indígenas. Um dos diferenciais do Fiei em relação aos demais cursos do Prolind foi o processo de institucionalização no âmbito do Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni<sup>32</sup>), na UFMG. Nas dependências da Faculdade de Educação (FaE) foram construídas duas casas indígenas - Maxakali e Xacriabá -, por meio de projetos de extensão abertas ao público. Em todo início e término das atividades no tempo-universidade, é realizado um ritual protagonizado pelos estudantes indígenas no gramado externo da FaE, próximo ao *mĩmãñãm*, uma espécie de mastro sagrado, do povo Maxakali. Dentre as atividades realizadas no tempo-comunidade são promovidos intercâmbios com os povos participantes do curso, tendo em vista o ensino e o aprendizado de outras culturas indígenas e de seus processos educativos. Nesse sentido, o intercâmbio é uma iniciativa que valoriza a produção de conhecimentos indígenas e fortalece a relação entre as comunidades, a universidade e os professores indígenas.

Na avaliação do curso feita pela equipe de docentes e discentes do Fiei, houve uma significativa transformação nas escolas indígenas, principalmente a partir das atividades de pesquisa e extensão<sup>33</sup> do curso, que valorizaram a figura do professor-pesquisador. Para a equipe, os professores indígenas se sentiram reconhecidos e fortalecidos, pois puderam qualificar e ressignificar sua docência por intermédio de práticas pedagógicas relacionadas ao território e ao povo. No ponto de vista dos professores indígenas, as pesquisas feitas nas aldeias estimulam iniciativas de projetos comunitários como, por exemplo, de sustentabilidade e de geração de renda, e a produção de materiais didáticos<sup>34</sup>. Isso contribui para a melhoria do ensino e para a aprendizagem nas escolas indígenas; é uma forma de resposta à comunidade com relação a seus estudos.

---

<sup>31</sup> Promovido durante a década de 1990 e início dos anos 2000 pela Secretaria da Educação, em parceria com os povos indígenas do estado e em convênio com a UFMG, o Instituto Estadual de Florestas-IEF e a Administração Regional de Governador Valadares da FUNAI.

<sup>32</sup> Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007.

<sup>33</sup> As principais atividades foram: realização de pesquisas nas comunidades, produção de materiais didáticos, participação de egressos como avaliadores nas defesas de monografia, realização de eventos acadêmicos com a presença das lideranças indígenas na UFMG.

<sup>34</sup> A produção de materiais didáticos é viabilizada pela Ação Saberes Indígenas na Escola, com um núcleo na UFMG.

## 2. ENTRE CONQUISTAS E DESAFIOS: CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base nos breves relatos de experiências dos cursos do Prolind, é possível considerar a importância da licenciatura intercultural na qualificação dos professores indígenas para o desenvolvimento de práticas pedagógicas diferenciadas, que refletem na melhoria do ensino e da gestão das escolas indígenas. Os relatos apresentados buscaram delinear certos aspectos, como a organização das atividades baseada no diálogo e na participação social, a abrangência do atendimento aos povos indígenas nos cursos e os processos próprios de ensino e aprendizado nas experiências de formação de professores indígenas do Prolind. A convivência com outros indígenas no ambiente universitário, especialmente nos cursos nos quais participam vários povos, são espaços privilegiados à produção e à transmissão de conhecimentos sobre cultura, identidade e educação indígena, em função do diálogo intercultural. Além desses fatores mais pragmáticos, os relatos indicam o novo papel do professor indígena: o de pesquisador do seu povo. O professor-pesquisador pode ser visto como uma pessoa que, ao circular em novos espaços e acessar outros conhecimentos, contribui não apenas para a melhoria das escolas indígenas, mas também para a articulação das demandas de seu povo na produção de projetos comunitários.

No presente artigo foram analisadas algumas experiências de formação de professores indígenas dos cursos do Prolind, tendo em vista a importância da interculturalidade na formulação e na execução das políticas e programas de educação escolar indígena específica e diferenciada do Ministério da Educação. Buscamos apresentar alguns dos resultados positivos do curso, como a qualificação dos docentes indígenas, valorização das práticas pedagógicas diferenciadas, produção de materiais didáticos, abertura de concursos específicos para a educação escolar indígena e a inserção da temática indígena nas universidades por meio de uma metodologia inovadora de formação.

No entanto, há alguns desafios que devem ser considerados: a dificuldade de institucionalização desses cursos nas instituições de ensino superior, a melhoria na divulgação das boas práticas pedagógicas e gerenciais do Programa e a implementação de um custo-aluno diferenciado, que leve em consideração as especificidades de cada região e da rede de atendimento dos professores indígenas participantes do Prolind, principalmente na região Amazônica. Por fim, ressaltamos que a formação de professores indígenas no Programa é fundamental para a garantia do direito à educação escolar indígena, tal como assegurada pela legislação brasileira.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília: Congresso Nacional, dezembro, 1996.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007. Institui o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais - Reuni. Brasília: Casa Civil, 2007.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Parecer CNE/CEB nº 14, 14 de setembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE/CEB. 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 3, de 10 de novembro de 1999. Dispõe sobre as Diretrizes para Educação Escolar Indígena. Brasília: CNE/CEB. 1999.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Resolução CNE/CEB nº 5 de 22 de junho de 2012. Dispõe sobre as Diretrizes da Educação Escolar Indígena. Brasília: MEC. 2012.

\_\_\_\_\_. Conselho Nacional de Educação/ Conselho Pleno. Parecer nº 10/2002, de 11 de março de 2002. Solicita pronunciamento do Conselho Nacional de Educação quanto à formação do professor indígena em nível universitário. Brasília: MEC, 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.558, de 13 de novembro de 2002. Cria o Programa Diversidade na Universidade, e dá outras providências. Brasília: MEC. 2002.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Lei nº 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Plano Nacional de Educação 2001 - 2011. Brasília: Câmara dos Deputados, Edições Câmara, 2001.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital de Convocação nº 5, de 29 de junho de 2005 do Prolind.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital de Convocação nº 03, de 24 de junho de 2008 do Prolind.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital de Convocação nº 08, de 28 de abril de 2009 do Prolind.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Edital de Convocação nº 02, de agosto de 2013 do Prolind.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. Referenciais para a formação de professores indígenas. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. - SECAD/MEC. Brasília: MEC 2ª edição, 2005.

DINIZ, Laise Lopes. Documento técnico contendo estudo sobre os resultados alcançados pelo Prolind no que diz respeito à contratação dos egressos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena pelos sistemas de ensino. Produto 1 – Projeto UNESCO 914BRZ1148. Edital nº 12/2018-Prolind. Ministério da Educação: Brasília, 2018.

Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Estatísticas sobre educação escolar indígena no Brasil**. Brasília: Inep, 2007.

MARQUI, Amanda Rodrigues. Documento técnico contendo estudo sobre os resultados alcançados pelo Prolind no que diz respeito à contratação dos egressos dos cursos de Licenciatura Intercultural Indígena pelos sistemas de ensino. Produto 1 – Projeto UNESCO 914BRZ1148. Edital nº 12/2018-Prolind. Ministério da Educação: Brasília, 2018.

OLIVEIRA, Lucia Alberta de Andrade. Documento analítico contendo diagnóstico completo acerca da qualidade e efetividade dos cursos de licenciatura intercultural apoiados pelo Prolind, área e abrangência, povos indígenas, impactos e melhoria nas práticas pedagógicas dos professores licenciados. Produto 5 – Projeto OEI/BRA -09/2004 – Edital 153/2009. Ministério da Educação: Brasília, 2010.

PALADINO, Mariana; ALMEIDA, Nina Paiva. **Entre a Diversidade e a desigualdade:** uma análise das políticas públicas para a educação escolar indígena no Brasil dos governos Lula. Rio de Janeiro: Contra Capa Livraria; LACED/Museu Nacional/UFRJ, 2012.

TEIXEIRA, Edival Sebastião; BERNARTT, Maria de Lourdes e TRINDADE, Glademir Alves. Estudos sobre Pedagogia da Alternância no Brasil: revisão de literatura e perspectivas para a pesquisa. São Paulo, v.34, n.2, p. 227-242, maio/ago. 2008.

## **Documentos consultados**

Projeto Político-Pedagógico da Educação Intercultural.– Universidade Federal de Goiás (UFG). Goiânia, 2006.

Projeto Político-Pedagógico da Formação Intercultural de Educadores Indígenas Fiei – Reuni. Universidade de Minas Gerais (UFMG). Belo Horizonte, 2009.

Projeto Político-Pedagógico do curso de Licenciatura – Formação de Professores Indígenas. Universidade Federal do Amazonas (Ufam). Manaus, 2012.

Projeto Político-Pedagógico do curso Licenciatura Intercultural Indígena – Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), *campus* Agreste. Caruaru, Pernambuco, 2014.

Projeto Político- Pedagógico do curso Licenciatura Intercultural Indígena do Sul da Mata Atlântica – Guarani, Kaingang e Xokleng/Laklãnõ. Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Florianópolis, Santa Catarina, 2014.

## EPISTEMOLOGIAS E MUNDIVIDÊNCIAS INDÍGENAS: CULTURAS E DIVERSIDADE

Sousa, José Antônio de<sup>35</sup>

### RESUMO

Este trabalho dialoga com a ideia das epistemologias, a exemplo do conceito de “epistemologias do sul”, ideia imbricada no rol das categorias de análise das teorias decoloniais, também conhecidas como teorias descolonizantes. O trabalho abre espaço para a construção de uma reflexão acerca das estreitas relações entre epistemologias e mundividências, associadas à cultura e à diversidade dos saberes nativos. Nessa direção deparamos com uma literatura que problematiza o conceito de perspectivismo, multiculturalismo e mundividências indígenas, de modo a discutir a ideia de diversidade cultural indígena e suas nuances nos dias atuais, por meio de alguns casos emblemáticos.

**Palavras-Chave:** Epistemologia, Mundividência, Cultura e Diversidade indígena.

### ABSTRACT

This work dialogues with the idea of epistemologies, like the concept of “southern epistemologies” idea imbricated in the list of categories of analysis of decolonial theories or also known as decolonizing theories. Nevertheless, the work opens space for the construction of a reflection about the close relationships between epistemologies and worldviews, associated with the culture and diversity of native knowledge. In this direction we come across a literature that problematizes the concept of perspectivism, multiculturalism and indigenous worldviews, in order to discuss the idea of indigenous cultural diversity and its nuances today, through some emblematic cases.

**Keywords:** Epistemology, Worldliness, Culture and Indigenous diversity.

### INTRODUÇÃO

Ao falarmos de epistemologias e mundividências indígenas, há implicações diretas acerca dos aspectos sobre o pensamento indígena, suas cosmovisões e jeitos de

---

<sup>35</sup> Historiador, professor de História na Secretaria de Educação de Estado de Minas Gerais. Pós-graduando em Mundos Nativos: saberes, culturas, histórias dos povos indígenas, pela Universidade Federal de São João Del Rei.

ser. Tal pensamento repousa na diversidade e complexidade cultural dos povos, seja na América, nas regiões da Mesoamérica e nos Andes.

No Brasil, alguns autores trabalham com a ideia de Terras Baixas da América do Sul, como faz Resende (2015), para se referir à área geográfica na qual o Brasil está situado, no contexto histórico das comunidades pré-colombianas - uma referência para se pensar no passado e fazer conjecturas para o futuro. O pensamento indígena vai se descortinando e apresenta-se para nós, à medida que as investigações e estudos sobre as fontes avançam. Nesse sentido, contemplam-se fontes históricas na região da Mesoamérica, cujas comprovações mostram uma autoria indígena. São fontes escritas, elaboradas sobre a época dos mitos de fundação e ou, nos momentos iniciais, da conquista dos povos, a exemplo dos nahaus e maias. São códices, escrituras com conteúdos diversificados sobre a origem do cosmos, dos deuses, rituais e aparições. Outra marca central acerca das fontes sobre a cultura dos povos indígenas desde de tempos imemoriais, são os calendários.

Essas fontes sobre o pensamento indígena, expressões que apresentam concepções e aspectos multifacetados, são resultado de suas mundividências e suscitam ações, visões e sentimentos. São narrativas episódicas sobre as mais diversas formas de experiências, como a saga das imigrações, relatos dramáticos da conquista e da dominação europeia. Os códices são formas originais de fontes históricas de valor excepcional para a cultura dos povos indígenas na América, já declarados como patrimônio cultural da humanidade. Já foram reproduzidos em livros manuscritos, com materiais diversos como o papel amate, papel manguey, industrial europeu, pergaminho, telas de algodão ou pele de veado.

Dessas escrituras consta uma série de documentos pictóricos, que se caracterizam por uma variedade de temáticas, cujas imagens são repletas de significados históricos e culturais. Os pictogramas são verdadeiras obras de arte feitas por pintores e desenhistas especializados, cujas tarefas e objetivos convergem para a preservação e a perpetuação da cultura e dos saberes nativos. Esses códices, como documentos de caráter sagrado e de excepcional valor documental a época, estavam sob os cuidados dos guardiões, uma espécie de “casa dos livros”. Falando sobre o caráter da leitura e escrita nas sociedades indígenas, Alberto Reyes diz:

A escrita indígena era, no entanto, muito diferente da europeia e precisava ser decifrada. Composta por três tipos de signos, glifos específicos desta escritura podem ser identificados como figurativos ou pictográficos, os ideográficos e os fonéticos – estes últimos aparecem com maior frequência entre os maias (REYES, 2009, p. 43)

No Brasil a maioria de nossos povos indígenas era ágrafa e, desse fato, advém pouco acervo de registros. Há uma predominância de fontes ligadas aos cronistas viajantes desde o século XVI, a exemplo dos missionários jesuítas, que eram funcionários régios contratados pela coroa portuguesa, para o registro de dados etnográficos ou de outras procedências, como o arcabuzeiro viajante alemão Hans Staden e seus relatos das viagens feitas ao Brasil, conforme nos explica Cunha (1992) autora trabalhos seminais sobre a história dos povos indígenas no Brasil.

Essas fontes bibliográficas são mais vastas e percorrem os estudos filosóficos, históricos e antropológicos sobre o mundo ameríndio, seus aspectos míticos, religiosos

e culturais, e caracterizam-se por narrativas e tradições orais. Um exemplo de documento escrito elaborado por indígena são as “Mensagens de Hilário Yrama”, feitos em 1757. De acordo com Eduardo Neumann (2013), em artigo: “*Documentos escritos por indígenas: as duas mensagens de Hilário Yrama (1757)*”, esses documentos são originais e raros para a historiografia do Novo Mundo. É uma obra de gramatização dos idiomas nativos durante os trabalhos de catequese ameríndia, quando dos contatos com a cultura escrita. Segundo Bartolomeu Melià (apud NEUMANN, 2013, p. 1):

No Paraguai colonial a ‘conquista espiritual’ estava na estrita dependência de uma transliteração do idioma Guaraní à escrita, condição *sine quo non* para a construção de categorias que inexistiam no léxico indígena, resultando na criação de uma linguagem cristã nas reduções.

Essa escrita, de acordo com Silvana Godoy (apud NEUMAN, 2013), foi sendo adaptada a um processo colonizador de alfabetização indígena como um projeto de evangelização, difusão e aceitação das tecnologias da escrita. Assim, os indígenas, ao entrarem num processo colonizador pela aquisição da cultura escrita, geravam a possibilidade estratégica e efetiva de “domesticação do selvagem” (NEUMANN, 2013, P. 1).

Esses autores trabalham com as relações entre os idiomas indígenas e a cultura escrita europeia imposta pelo projeto evangelizador de colonização. Isso gerou peculiaridades históricas nas espacialidades das reduções guaranis no Rio Paraguai-Uruguai nos séculos XVII e XVIII, época dos tratados de demarcações de terras, sendo a cultura escrita um tema de experiência e dimensões sociais. A problematização da escrita no projeto colonizador nas asserções de Serge Gruzinski (apud NEUMANN, 2013), sobre como a escrita pode alterar os modos de pensar, pois a escrita é um instrumento de transformação cultural, ou seja, o que os indivíduos fazem com a escrita é o que Gruzinski denomina de “colonização do imaginário” (GRUZINSKI apud NEUMANN, 2013, p. 2).

## 1. O PENSAMENTO INDÍGENA E SUAS MULTIVIDÊNCIAS

Assim, o pensamento indígena e suas mundividências estão atrelados a essas tipologias de fontes e a uma temática crucial ligada aos mitos. Isso permite entender o pensamento indígena, o papel da mitologia circunscrita nos relatos de origem do mundo e a fundação das sociedades como fatores indissociáveis. Nos mitos encontramos diferentes formas de conteúdos e temáticas. Eles são, de acordo com Reyes, uma “categoria sutil” (REYES, 2009, p.15) de narrativas significativas carregadas de expressões simbólicas. Lévi-Strauss (2004) apresenta em seus estudos uma problematização e relativização dos mitos, destacando suas categorias e variações. Existe grande complexidade no estabelecimento de interpretações sobre os mecanismos das lógicas do mito, pois há encontro de visões antagônicas entre as relações natureza/cultura, vida/morte, particular/geral. Assim, os mitos nos ensinam também sobre as relações entre identidade e alteridade, conforme a leitura dos sentidos impressos em seus elementos culturais e suas devidamente dimensões. Para Lévi-

Strauss (2004), essa interpretação dos mitos deve observar a questão dos aspectos cognitivos e emocionais, pois não há versões autênticas de um mito. Nesse sentido, a análise deve ocorrer tomando como base o conjunto dos mitos, uma análise em perspectiva comparada acerca de suas unidades e variações.

Ao longo da história os mitos e as cosmogonias fazem parte das explicações de várias ordens e cunhos teóricos e metodológicos de diferentes povos ao redor do mundo. As preocupações em explicar a origem do cosmos, dos seres vivos, sobre quem somos, como o universo se originou, fazem com quem os mitos exercessem, até hoje, um papel nas influências explicativas sobre diversos fenômenos. As narrativas colocam as divindades como protagonistas nos eventos de narrativas orais e escritas. Para os indígenas, o mito não é ficcional, mas algo verdadeiro, vivo e natural; seus aspectos regem a ordem das coisas, o movimento, as dimensões, as noções de definições de espaço e tempo dos seres vivos.

As epistemologias indígenas ou, como que se convencionou denominar por muitos especialistas, “epistemologias do Sul”, referem-se ao pensamento e às mundividências indígenas. Essa é uma forma de pensar e destacar a história indígena, seus saberes ancestrais e tradicionais, de acessar os conhecimentos, a produção cultural do Sul, ou aprender a ir para o Sul a partir do Sul e com o Sul, como destaca Santos (2016). Para o autor, o “preconceito cultural” (SANTOS, 2016, p. 26) cria dificuldades em reconhecer histórias, práticas, saberes e soluções.

As “epistemologias do Sul” reclamam outras experiências, saberes e formas de vida, aquelas fora do eixo da Europa. Elas se configuram como uma crítica à perspectiva da ciência moderna de matriz europeia, seu domínio e processos de exclusão de outras formas de saber. A supremacia europeia é explicada no seio da modernidade colonial pelo capitalismo e o colonialismo, como estruturas de geopolítica do conhecimento, cujo poder e violência formaram a subalternização calcada na ideia de diferenças entre os grupos étnicos. Esse modelo colonial produziu historicamente um apagamento, um silenciamento e obliterações acerca de outras cosmovisões. O Sul, segundo Santos (2016) reclama uma nova geografia do poder por meio de novos caminhos e iniciativas para uma nova ordem pós-capitalista.

Existe uma percepção de que se instalou na Europa uma crise geral nas últimas décadas, afetando os aspectos financeiros, políticos, culturais e os valores. Diferentes reflexões ao redor do mundo nos alertam sobre desequilíbrios, crise ambiental, desigualdades sociais, desencantamento com o sistema/paradigma capitalista. Santos (2016) é um dos pensadores que busca novos horizontes, novas vias de ordenamento social, econômico e político. Assim, o conceito de “epistemologias do Sul global” vem ganhando força como uma forma de pensamento crítico e revisionista do mundo ocidental. Nesse sentido, há muitos debates sobre novas formas de desenvolvimento econômico e alternativas fora do ocidente, associadas, por exemplo, às teorias decoloniais<sup>36</sup>.

---

<sup>36</sup> As teorias decoloniais ou descolonizantes são apenas parte de um grupo maior de outras epistemologias inclusas no rol do pensamento acerca da crise do colonialismo moderno. As teorias decoloniais são originais e específicas de um grupo de intelectuais latino-americanos, provenientes de diversas áreas do conhecimento. Dentre eles, destacam-se: Enrique Dussel, Aníbal Quijano, Walter D. Mignolo, Ramón Grosfoguel, Catherine Walsh, Nelson Maldonado e Arturo Escobar.

O ocidente, como civilização e seus valores, plasmou, no decorrer dos séculos, sociedades de fetiches, alicerçadas em ideias como progresso, evolução, racionalização, tecnificação e europeização, como sinaliza Ianni (1997). O capitalismo como peça-chave da engrenagem, segue a marcha da secularização e da universalização, transformando as coisas em mercadoria, signos e símbolos como emblema e fetiches. O processo de ocidentalização é histórico, produto de distintas épocas, padrões e valores que se irradiam em diferentes continentes. A “colonização das outras culturas” ou “colonialidade do saber” (QUIJANO, 1997, p. 61) atestam como os valores impulsionam interesses econômicos, uma “negatividade recíproca” (IANNI, 1997, p. 69-73) e levam a uma concentração de privilégios, como ocorreu nos violentos sistemas históricos da romanização, imperialismo, colonialismo, neocolonialismo. Pensar o ocidente como ator de um processo histórico “quando ocorreram as transferências de riqueza do sul global” (SANTOS, 2016, p, 26), nos ajuda a entender as lógicas da prosperidade da Europa, as trocas desiguais entre outras relações supracitadas.

O ideal de liberdade, igualdade e propriedade, na visão do capitalismo, assenta-se na mercadoria e nos lucros como modo de civilização. No bojo desse processo nascem as desigualdades e, em meio à prosperidade e à racionalidade técnica, os movimentos sociais procuram institucionalizar o princípio da democracia social, dos direitos e da cidadania política.

Para Ianni (1997), em todos os continentes houve o desafio de entender a civilização global, sobretudo quando se acentuaram as modernas formas de industrialização, urbanização e racionalização das instituições sociais e políticas, no patamar em que chegamos hoje. Desde a Segunda Guerra Mundial, as luzes vermelhas se ascenderam; assistimos a debates sobre temas centrais, como periferia e centro, dependência e imperialismo, norte e sul, leste e oeste, socialdemocracia e nova ordem econômica, utopias e fracassos. Na esteira do desencantamento do mundo, essas ideologias foram caindo, a renovação nos quadros da política, tanto na Europa como na América Latina, perpassam pelo debate sobre uma nova ordem mundial, corrupção, sonhos libertários e a nova ascensão do neoliberalismo, ideias que estão na ponta desse debate. As epistemologias do Sul estão na contramão de grande parte dessas ideias, caracterizando-se pela busca por uma valorização da diversidade, do naturalismo, de um modo, um jeito de ser e “bem viver” que não deve ser institucionalizado e conceituado, sob pena de perder sua essência.

Foi na história das cosmovisões indígenas “encoberta pela poeira” que surge esse conceito e novos debates acerca de pensar sobre saberes e culturas milenares tradicionais, que foram, ao longo do tempo, enterrados, desqualificados e desconsiderados, o que se tornou um dos pilares das ideias decoloniais, o “epistemicídio”. Epistemologias do Sul, segundo Santos (2016), é a revalorização da história ancestral, do modo particular de vida das populações pretéritas da América do Sul e suas cosmovisões; de outras experiências distantes da Europa. Esse novo paradigma de pensar, não se associa a uma ideia em específico, mas é entendido do ponto de vista de alguns princípios mais gerais e comuns aos conjuntos das comunidades indígenas. Os postulados de Santos (2016) trazem a percepção da discussão sobre alternativas de experiências históricas não eurocêntricas, a natureza como uma concepção fundamental do pensamento, da identificação de valores e de ação, como

união, solidariedade e relações harmônicas. o ser humano como parte da natureza e a natureza vista como uma “mãe”.

Desse modo, é muito salutar estabelecer, nos dias atuais, um diálogo sobre a invenção do ocidente e o conceito de “epistemologias do Sul”, bem como uma “ecologia dos saberes” ou “Bem viver”. Para Enrique Dussel<sup>37</sup>, devemos evitar um discurso polarizador em torno de uma “demonização” do ocidente, que não levaria a lugar nenhum; haveria uma abstração em torno de um movimento de ideias já posto, que é uma realidade e possibilidade em cidades europeias. Aqui estamos a entender um pouco sobre a ideia do “bem viver”, extraído das interpretações sobre os saberes históricos, tradicionais e ancestrais do Sul, em sua natureza global, relativo aos povos indígenas das Américas.

Nesse sentido o “bem viver” é postura política, consciência histórica, ética e revisional e gira em torno de uma constelação de elementos subjetivos. Sua intenção é provocar uma discussão sobre a necessidade de profundas transformações acerca da relação homem–natureza, de produção e consumo, bem como as modificações nas relações éticas, culturais, a “quebra” de *status quo*, das relações econômicas capitalistas que produzem desigualdades. Nessa direção destaca-se o papel importante dos movimentos indígenas contra o neoliberalismo e o modelo de desenvolvimento econômico vigente, a exemplo de alguns casos a seguir. Segundo José Estermann o bem viver, apresenta concepções não ocidentais, a busca de novas dinâmicas de convívio com vínculos respeitosos e éticos, presentes em novas formas de economia solidária. Essas posturas buscam uma redefinição de políticas econômicas.

El concepto de la ‘vida buena’, que en castellano se traduce, según el momento, como “vivir bien”, “buen vivir” o “buena vida”, deriva por un lado del quechua (runa simi), por el otro, del aimara (aymará o jaya mara aru) 4 que son los idiomas prehispánicos principales de la región andina, lenguas habladas hasta hoy por millones de personas y que se mantienen en uso. También en otras lenguas indígenas de América del Sur existe una correspondencia –como por ejemplo en tupí-guaraní5 – con los conceptos que son utilizados por los pueblos andinos (ESTERMANN, 2012, p.2-3).

O bem viver traduz-se em formas de pensamento associadas ao perspectivismo e/ou ao multiculturalismo indigenista, como assinala Castro, ao dizer que “o sentido de que a humanidade não restringe a humanos [...] o mundo indígena ultrapassa a própria condição humana” (CASTRO, 1996, p. 116-17). É possível perceber as discussões sobre a forma e o jeito de ser dos indígenas, a construção de suas identidades e suas maneiras de compreender o mundo pelas percepções da realidade sob pontos de vista diferentes. O perspectivismo indigenista que se apoia em uma ideia muito particular formada pelas cosmovisões e mundividências.

Acosta (2016) destaca o “bem viver” como uma utopia, uma imperiosa necessidade que impulsiona a harmonia com a natureza, a autossuficiência, autogestão de vida em comunidade. Trata-se de reduzir os impactos da concentração de riqueza material e poder; de desmarcantilizar a natureza, de libertar-se da ideia de crescimento permanente, processado pelas lógicas do capitalismo do agronegócio mundial, cuja

---

<sup>37</sup>Enrique Dussel - Buen Vivir. C. Paizanni. Youtube. 31 de maio de 2018. 41min.10s. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=DLIEm\\_6Smds](https://www.youtube.com/watch?v=DLIEm_6Smds)>. Acesso em: 27 de jul. 2019.

tecnologia provoca *pari passu* a exaustão dos recursos naturais. Essa harmonia da qual fala Acosta, são os valores e a consciência de que, no perspectivismo indigenista, somos a natureza e parte dela. A natureza, assim, deve ser encarada como uma centralidade; natureza é amor, vida em comunhão, vida simples de partilha, a busca por paz, igualdade e fraternidade nas relações humanas, ser feliz com pouco e eliminar o poder, o privilégio e o desejo de sempre ter mais. O “bem viver”, ao se colocar como uma alternativa de pensamento para uma nova globalização, segue princípios basilares das teorias decoloniais, a exemplo da descolonização das relações políticas, dos saberes epistemológicos de base ocidental, de modo a reclamar as epistemologias do Sul, outras formas de conhecimento fora da Europa, outras cosmovisões e saberes por ciências e práticas alternativas, na direção e em busca de justiça.

## 2. PERSPECTIVISMO E MUNDIVIDÊNCIAS INDÍGENAS: A PIMENTA BANIWA

São longos trajetos e travessias, entre os pés, matas e trilhas, caminhos fluviais marcados pelos barcos nas paisagens de rios e igarapés. Aturás nas costas, Nazária Lopes, Ilda Fontes e Nazária Montenegro, são apenas algumas das mulheres indígenas pertencentes ao povo da etnia Baniwa, do tronco linguístico e parentes do Aruaque e Taino, antigos habitantes das ilhas do caribe. O que essas mulheres têm em comum? Habitam a aldeia do Canadá em terras no Alto e cabeceiras do Rio Negro e foram descritas no texto: “*A Força feminina da pimenta baniwa*”, (ALMEIDA, 2018). Outras cerca de duzentas comunidades com ocupação milenar e que formam o chamado Complexo Cultural do Noroeste Amazônico, no entorno dos rios Içana e Ayari, na Bacia Amazônica, norte do Brasil, e nas fronteiras com a Colômbia e a Venezuela, configuram os territórios baniwa. Um pouco de suas histórias é abordado no livro: “*Pimenta Jiquitaia Baniwa*”, uma publicação conjunta de pesquisadores do Instituto Socioambiental (ISA, 2016) - que acompanham os projetos de sustentabilidade na produção e comercialização de pimentas e na formação da rede de casas de pimentas - com os pesquisadores indígenas das escolas da região.

De acordo com Cunha (1924) a palavra *jiquitaia* tem origem no tupi e significa “mistura em pó e sal”. Já na língua baniwa, *jiquitaia* significa “pimenta seca” ou “pimenta pilada”. Para Nascimento-Filho (2007), a pimenta é um ingrediente essencial da cultura dos povos do Rio Negro; são componentes importantes na formação de complexos da agrobiodiversidade, dada a difusão do manejo como alimento nutritivo do sistema alimentar. Sua funcionalidade abrange também os usos com fins cosméticos, no território baniwa. As origens e significados da pimenta baniwa estão, assim como outros elementos da natureza, associados a uma cosmogonia de fundação desse povo desde os seus primórdios. Tal narração episódica, sustentada na tradição oral e suas narrativas, foi documentada por André Fernando Baniwa, filho de Fernando José Baniwa, e por moradores da comunidade de Tucumã-Rupitá.

Trata-se da saga de Ñapirikoli, um guerreiro e conquistador de coisas boas para os walinanai. A pimenta aparece em episódios míticos de guerra, como adorno de poder,

ou seja, como um escudo-espada. A pimenta (sua origem e significados desde os tempos míticos de Ñapirikoli) servia para cozinhar o peixe cru e neutralizar os perigos à sua vida. “Assim, oferece as futuras gerações uma técnica de proteção e purificação fundamental dos alimentos” (ISA, 2016: p. 13).

A pimenta está no centro de nossa cultura, no centro de nossa alimentação, no centro da nossa formação tradicional, no centro de nossa medicina e proteção de espíritos maléficos que ataca os homens, no centro da transmissão de conhecimento e ética baniwa. Existem vários episódios em que Ñapirikoli [o grande herói mítico baniwa] usou a pimenta para cozinhar o alimento. Por isso hoje, nós walinanai [a humanidade que povoa o mundo atual], a usamos no dia-a-dia. A pimenta nos dá saúde, nos protege. Ela é nosso remédio de todos os dias (ISA, 2016, p. 12).

Voltando ao papel dos mitos na cultura das sociedades indígenas, suas reflexões nos aproximam do pensamento e das mundividências indígenas, como é o caso da pimenta na tradição social do povo Baniwa. O tema que suscita problemas e interpretações acerca das concepções e significados em suas sociabilidades, denotando suas especificidades, formas de pensamento e maneiras de socialização entre os indivíduos. Dessa forma, vemos, como na cultura Baniwa, o mito se articular à vida social, por meio dos rituais de iniciação de jovens.

Os mitos são elementos sociais que atribuem sentidos a uma identidade cultural de determinados grupos sociais. As mundividências indígenas são formas de entender a construção dessas identidades pela expressão de valores simbólicos, cujo repertório e performances são encontrados em rituais, músicas, ornamentos corporais e pinturas que se reencontra com um conjunto de histórias e suas ancestralidades narradas pela tradição oral dos povos. Há sempre uma concepção divina ao início dos tempos, o que torna os mitos de difícil compreensão quanto à sua plenitude. Segundo Silva, “Os mitos, mantêm com a história uma relação de intercâmbio, registrando fatos, interpretações, transformando-se com esses eventos” (SILVA, 200, p. 76-77).

A pimenta baniwa povoa os imaginários daquele povo, está presente no mito fundacional e é, portanto, um elemento que remonta às origens, está repleto de significados. Ela é um elemento na centralidade que forma os sistemas culturais, sociais, está na base da alimentação, medicina e das práticas mágico-religiosas dos rituais. Os cerimoniais marcam o fim dos rituais de iniciação de homens e mulheres, cada um possuindo uma denominação e um rito, a exemplo do momento em que provam as pimentas benzidas e, no fim, recebem chicotadas e acoites, tendo como significado cozinhar o corpo, ou seja, proteger, ganhar um escudo, pois “corpo cozido” é uma crença ancestral, espiritual e imaterial desde os tempos de Ñapirikoli. As pimentas ao serem apresentadas em momentos especiais de cerimônias públicas para a coletividade, como observou Wright (1996) são guardadas em painéis de barro e expostas, denominadas de “arma dos cantadores”.

Durante a preparação das vivências nos territórios, as pimentas são benzidas e recebem uma denominação ligada seja ao sistema social do clã, trazendo imbricações e revelações sobre os aspectos simbólicos das sociabilidades e referências à biodiversidade e toda à ancestralidade do território baniwa. (ISA, 2016, p. 14). Os rituais são momentos de conselhos e vivências, muito importantes para a transmissão da

história, das regras de comportamento, dos conhecimentos e da ética, em conexões com os mundos dos espíritos; são ensinamentos para viver bem no mundo.

Oliveira (2015) fez observações sobre a pimenta como um elemento da cultura baniwa. A mandioca, a pimenta e o tabaco são “alimentos para o corpo e a alma” (ISA, 2016, p. 16). Segundo Oliveira, são emblemas exclusivos, artefatos representativos de uma forma de relação original, pela qual é possível entender as diferenças entre os indígenas, a exemplo sobre suas culturas e diversidades, como as várias versões sobre os mitos de fundação. Segundo Wright (1996) cada um dos ancestrais daquele povo encontra-se nas variedades de pimentas e recebem nomes específicos durante os rituais de passagem.

Percebe-se, assim, nessas mundividências indígenas um conjunto de práticas, valores e saberes ancestrais, tradicionais, históricos e culturais enraizado em suas identidades. Dessa forma, constroem uma rede de solidariedades, amizades, associativismo, comunidade e igualdade, conferindo-lhes um sentimento de pertencimento dentro da ética do povo baniwa.

O que vem movendo essas mulheres baniwa no presente? O desenvolvimento de quintais, jardins e roças de pimentas. Como foi dito, as pimentas compõem o sistema alimentar, social e agroambiental ancestral. Elas fomentam novos sonhos e perspectivas de continuidade, reforçando outros elementos para suas vivências, por meio da formação de uma crescente rede de casas de pimenta, como a Casa de Pimenta Takairo, ou a Casa de Pimenta Manowadzaro. Nesse caso, o nome simbólico de benzimento da pimenta durante um ritual nomeia um clã e dá uma identidade e significado a essas casas como centro de produção, comercialização e difusão da cultura, dos saberes e viveres. As plantações de pimenta baniwa podem ser, assim, um exemplo acerca de uma experiência de agricultura indígena tradicional associada aos sistemas agrícolas tradicionais do Rio Negro, como manejo, domesticação e uso de plantas para fins diversificados.

Em novembro de 2010 esses sistemas foram declarados Patrimônio Cultural Imaterial do Brasil pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan). Há uma renovação na forma de cultivo e manejo, de maneira a assegurar a conservação de uma agrobiodiversidade e para uma “segurança climática” (ISA, 2016, p. 20). Os saberes ampliados por pesquisas e estudos sobre a formação de um sistema alimentar, as receitas e processos de elaboração, os utensílios e as formas de processamento, produção e armazenamento, abrem um campo riquíssimo, aquele afeto a cultura material.

Os conhecimentos baniwas são essencialmente subjetivos e empíricos, por isso mesmo, livres, e se garantem na efetividade prática – resultados concretos no cotidiano da vida. O acesso aos conhecimentos é público e ao alcance de todos, embora se respeite as competências e aptidões individuais. Os conhecimentos estão baseados na dimensão do espírito e do corpo, sem a primazia de uma ou de outra dimensão. A natureza é (não o homem) fonte de todo conhecimento. O indivíduo deve buscar compreender/conhecer ao máximo o funcionamento do mundo/natureza, não para dominar e controlar, mas para seguir e respeitar sua lógica, seus limites e potencialidades em benefício de sua vida enquanto ser preferencial e privilegiado na criação. O povo baniwa produz conhecimentos e inovações nas artes, literatura e ciências (desenhos, danças, lendas, músicas, domesticação de animais,

manejo de recursos naturais, melhoramento vegetal, medicina natural, astrologia, etc.). O ideal do povo é dar continuidade e perpetuar os antigos conhecimentos aperfeiçoando-os. (sem arrogância, prepotência, ambição). O saber é mais do que saber dizer é saber fazer baseado em conhecimentos acumulados – vivência (BANIWA, 2008).

Os sistemas agrícolas tradicionais do Rio Negro nos ensinam sobre a formação de redes sociais e sociabilidades, como as trocas de plantas, ferramentas, sementes e saberes, como os domínios dos conceitos e das técnicas, sobre a vida social e suas relações culturais. No entender de Delattre (1984), a acepção do termo ‘sistema’ como um “conjunto de elementos em interação”, pode ser compreendida, tratando-se, portanto, de um bem cultural imaterial, dadas as noções, tradições e ensinamentos sobre agricultura e formação de sistemas agrícolas (ISA, 2016). Como Patrimônio Cultural Imaterial, esses sistemas coaduna-se com uma ideia de patrimônio agroambiental e agroalimentar amazônico difundido no mundo. Discorrendo sobre a biodiversidade agrícola na Amazônia Brasileira, seus recursos e seu patrimônio, Emperaire (2005), destaca que os sistemas agrícolas tradicionais locais se justificam devido a uma série de fatores econômicos, sociais e culturais, dentre eles a demanda pelo cultivo e a preservação de espécies e suas variedades, com fins a atender à procura interna e externa crescentes. A venda desses produtos agrícolas é facilitada pela capacidade que esses sistemas adquirem de

[...] adaptação a ambientes diversos, a maximização da utilização de nutrientes, água, luz, conservação da fertilidade dos solos, resistência às pragas e doenças e flexibilidade do calendário agrícola (EMPERAIRE, 2005, p. 31).

Esses elementos, segundo a autora, contribuem para certa estabilidade e vantagens ecológicas e agrícolas. No entanto, esses sistemas tradicionais foram originados, segundo Emperaire (2005) em outros contextos diferentes dos atuais. Por isso, as demandas e expectativas dos agricultores atendem imperativos de mercado e exigências com a estratégia de subsistência (Emperaire, 2005).

As roças de pimentas de variadas espécies criam um repertório de cores, formas e sabores, a exemplo das pimentas bico-de-mutum, braço-de-camarão ou bico-de-peixe lápis. O cultivo e a colheita da pimenta baniwa ocorrem em roças e quintas, como sendo espaços agrícolas tradicionais, o que perpassa pelas práticas ou técnicas de manejos culturais e históricos, como as coivaras, a queima e o posterior plantio.

O sistema de produção e comercialização das pimentas baniwa movimentam sonhos e perspectivas, novas visões sobre como as aldeias podem se abrir e se conectar com o mundo e suas transformações. “Orgulho de nosso trabalho, nosso pensamento, do nosso antepassado [...] e a gente continua com esse trabalho para os nossos parentes e também para os visitantes que estão aqui”, expressa Selma Lopes (ALMEIDA, 2018, pp.1-3).

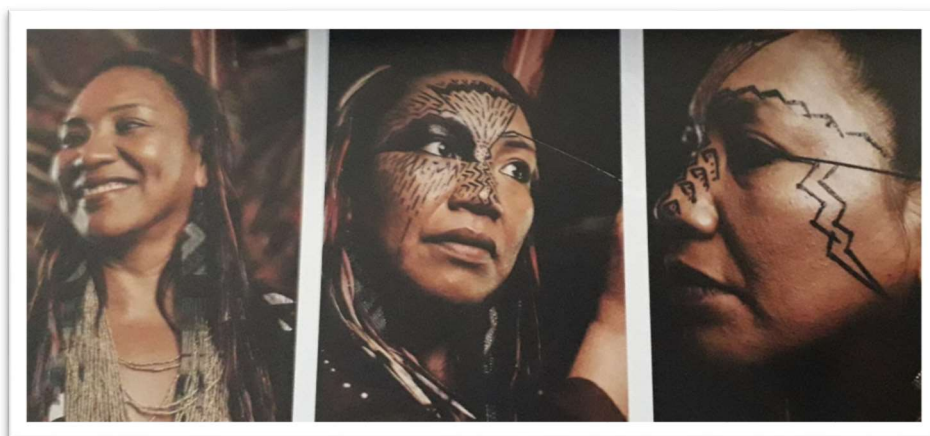
As mulheres baniwas têm participado na direção das casas de pimentas que compõe a rede, com novos aprendizados sobre gestão e empreendedorismo, criando uma cultura da representatividade feminina<sup>38</sup>.

Almeida, jornalista do ISA, afirma que: “Viver bem e unir e se tornar fortes, a cada abertura de uma casa de pimenta é uma festa, a perspectiva de resistência e sobrevivência” (ALMEIDA, 2018, pp.1-3). Todo o repertório cultural linguístico e suas performances, crenças espirituais e a diversidade repousam nos saberes materiais e imateriais, carregados de um simbolismo que representam o pensamento e suas mundividências. O takairo, é um besouro, serrador de galhos e representa um sinal de que é tempo de abrir as roças de pimenta.

### 3. PROTAGONISMO E MUNDIVIDÊNCIAS: AS VIVÊNCIAS DE HUASHAHU YAWANAWÁ

“Percebi que isso era apenas um discurso dos homens para evitar que as mulheres fizessem parte do ritual” (MAKHLOUF, 2018, p. 89). Essas palavras sintetizam o pensamento de Hushahu Yawanawá, que, desde jovem, já detectara que os homens do seu povo tinham um preconceito para com as mulheres da aldeia. Essa era uma tradição cultural a ser revista. Suas percepções de que as mulheres eram excluídas dos rituais e afastadas das rodas cotidianas, alimentara seus desejos por mudanças. Hushahu, assim como qualquer outra mulher, jamais poderiam fazer uso do uní, a bebida simbólica do ritual Ayahuasca, pois havia a crença de que seu uso poderia matá-las ou enlouquecê-las.

Figura 1 – Pajé, Hushahu Yawanawá



Fonte: MAKHLOUF (2018).

<sup>38</sup> OIBI/ABRIC/ISA/FOIRN/. Relatório da 1ª Oficina de Gestão da Casa de Pimenta Dzoroo /Exercício de Co-gestão em projeto no Içana. OIBI/ABRIC/ISA/FOIRN/, 2013.

Sua iniciação, aos catorze anos, deve-se à sua cunhada, Laura, uma índia zapoteca, pertencente a uma etnia que permite a participação de mulheres nos rituais de espiritualidade. Porém, sua trajetória, o caminho de preparação e rituais de transformação foi longo e árduo, até sua aceitação por parte de alguns membros de sua família, como o pai, Raimundo Luís, e o apoio da irmã, Putani, e da tribo, por meio do Pajé Tatá, que lhe ensinou toda a história e tradição, como diz a professora indigenista Dede Maia, cofundadora da Comissão Pró-Índio no Acre. Esse capítulo tem como objetivo abordar alguns aspectos da trajetória da índia Hushahu Yawanawá, pertencente ao povo Yawanawá, que habita na aldeia do Mutum, às margens do Rio Gregório, um território demarcado e localizado na Bacia Amazônica, Estado do Acre. Trata-se de um movimento social indígena e protagonizado por uma mulher, que, por si, discute novas relações de gênero. De acordo com o ISA, 560 pessoas habitam o Mutum.

Das percepções da análise de caso desse movimento social e a luta por direitos do povo Yawanawá, problematizamos alguns conceitos sobre a história dos direitos dos povos indígenas, como o protagonismo e movimentos sociais, seus modelos de autogoverno e organização, direitos coletivos, difusos e do ponto de vista de princípios da Declaração dos Povos indígenas no âmbito da ONU. É neste território que, a partir do ano 2000, em efetivo que um, dentre vários movimentos sociais de lutas, passou a gestar o Mutum, um movimento em torno da liderança de uma mulher que, em seu cotidiano, já trazia a experiência de ser esposa e mãe tão jovem. “Por que eu era mãe de uma criança sendo que eu ainda era uma criança?” (MAKHLOUF, 2018, p. 89).

Essa fala expressa a visão das duas faces de mulheres em dois mundos distintos, mostrando sua maturidade e suas escolhas. Graças às sutilezas do seu espírito, à sensibilidade e considerando as subjetividades das experiências humanas, as relações patriarcais foram desafiadas, até que uma delas logrou chegar à mais alta representação das lideranças dos mundos indígenas: pajé. Assim, Hushahu é a primeira mulher pajé do seu povo e uma das poucas do País. Ela rompeu paradigmas e o bloqueio cultural que havia em sua aldeia e se firmou como uma xamã, uma liderança espiritual, passando a articular políticas de emancipação e empreendedorismo de negócios voltados à cultura do seu povo e, muito especialmente, ao universo das mulheres. Ela passou a estabelecer uma conexão da sua aldeia com o mundo, por meio de palestras e representações como liderança, defendendo os interesses e direitos dos povos indígenas. Suas experiências na contemporaneidade a tornaram um exemplo de protagonismo como liderança indígena e feminina num campo até então basicamente restrito à expressão masculina.

Suas ações giram em torno de trabalhos de cura e espiritualidade, resultado da imersão na floresta e dos estudos e práticas que realizou durante sua preparação para os rituais de pajelança. Os rituais, a exemplo do que ocorre em outras sociedades indígenas, fazem uso de diversas substâncias, como, nesse caso, o uní, um chá, bebida de efeito alucinógeno feito de caule e folhas de árvores sagradas. Isso é feito no âmbito de um espaço sagrado, associado a cânticos e músicas.

Importante é ressaltar, no campo do empreendedorismo, a confecção de artesanato (miçangas, brincos, pulseiras e colares) para comercialização, que contribuem para valorização de elementos da cultura indígena, das tradições ancestrais do seu povo e para o fortalecimento da identidade cultural, além da sua própria

sobrevivência. Essas ações a tornam uma mulher empreendedora, visionária, conectada ao mundo da cultura digital. Segundo Hushahu:

Minha identidade é o que está dentro de mim [...] estar com o celular na mão, não me faz menos índia [...] a gente não está mais escondida, tem satélites passando por cima da nossa terra. Temos que usar a tecnologia e as conexões para proteger a floresta (HUSHAHU apud MAKHLOUF, 2018, p. 91).

Essa atitude desperta a atenção de antropólogos como o Marcos Matos, da Universidade Federal do Acre. Os trabalhos passaram a desenvolver atividades do turismo espiritual, nos quais os povos originários interagem com os povos de fora. “Trata-se de um povo empreendedor, que faz parcerias com o homem branco e valoriza os ativos de uso tradicional. Isso, mais do que tudo, é uma questão de sobrevivência” diz o secretário do Instituto do ISA, André Villas-Bôas (MAKHLOUF, 2018, p. 91).

Assim, pode-se perceber uma nova tendência de negócios em aldeias indígenas, por meio de projetos coordenados por lideranças locais. Desse modo, desenvolvem relações sociais e econômicas harmônicas e parcerias com marcas e mercados. Segundo Marcos Matos:

A ideia de sociedades isoladas, preocupadas em preservar uma cultura própria, que ignoram as inovações e os usos das outras sociedades, é o resultado da colonização [...] confinar os indígenas em um passado idealizado, o que significa na prática, exterminá-los no presente (MAKHLOUF, 2018, p. 91).

O presente estudo mostra um caso de movimento social e da ascensão de lideranças femininas do povo Yawanawá, em especial do protagonismo da índia Hushahu Yawanawá. É perceptível como, dentro da espacialidade da aldeia do Mutum, foi possível gestar um modelo próprio de auto-organização e governança, baseado em formas de resistências e protagonismos, originado e associado à história, à tradição e à igualdade de gênero. O caso da pajé Hushahu, ilustra a ideia de um protagonismo indígena na construção de processo identitário de resistência e lutas por direitos. Nesse sentido, podemos observar a conjugação de alguns princípios da *Declaração dos Direitos dos Povos Indígenas*, tais como: o direito à livre determinação, à afirmação de uma ancestralidade territorial (uma vez que o território do Mutum é demarcado), à autonomia, à proteção das cosmovisões e à reprodução física. É preciso salientar, ainda, as formas peculiares de existência, a proteção ao meio ambiente, o direito de viabilizar atividades econômicas, o direito de produzir e de negociar, com o objetivo de sustento e de valorização cultural.

Isso vem ao encontro dos princípios oriundos da ONU, como um organismo e rede de proteção jurídica, como o Sistema Interamericano de Direitos Humanos, a Organização Internacional do Trabalho (OIT) e a convenção nº. 169, a Organização dos Estados Americanos (OEA). Esses são exemplos de acordos e tratados de mediação de conflitos e de busca de arbitragem, a fim de auxiliar no acesso e na execução dos direitos dos povos tradicionais, como a salvaguarda de seus territórios, sua integridade e autonomia, numa perspectiva internacional. Esse e outros movimentos sociais indígenas apontam para aspectos fundamentais do pensamento e das mundividências indígenas, a natureza e suas cosmovisões, como a espiritualidade.

O documentário *Diálogo latino-americano entre o foro indígena Abya Yala el Banco Mundial* (2014) aponta as tendências na contemporaneidade sobre o que é desejável em termos de desenvolvimento social e econômico, em harmonia com os princípios de respeito à diversidade cultural, ao desenvolvimento próprio, ao fortalecimento de governanças, ao aumento da prosperidade compartilhada e à redução das desigualdade. Assim, novos horizontes são descortinados para as comunidades e as organizações indígenas latino-americanas, pautadas por proteção ao território, valorização de sistemas tradicionais, protagonismo, respeito aos recursos naturais e fortalecimento da identidade. Trata-se de uma epistemologia e de uma concepção de vida, a do bem viver.

#### 4. PERSPECTIVAS

O estudo das relações entre pensamento indígena e suas mundividências deve caminhar rumo a uma ecologia de saberes, numa perspectiva de um diálogo integrador entre os saberes nativos e ocidentais. O trabalho teve início com um breve panorama das ideias centrais para o entendimento das lógicas que movem o pensamento indígena e o estudo das mundividências.

Em seguida, foram abordadas algumas problematizações sobre as epistemologias do Sul e o bem viver, com autores que fazem um contraponto sobre o processo de ocidentalização e a formação da modernidade colonial e suas contradições. As considerações encontram consonância nas teorias decoloniais, que são seguidas por casos de mundividências. O pensamento e as mundividências indígenas são importantes para criar um movimento por uma nova globalização, que traga valores e ensinamentos que fortaleçam as ideias cooperação, solidariedade, partilha, repensando as lógicas de práticas e vivências baseadas no consumo em equilíbrio entre sustentabilidade e sobrevivência. Nessa direção o “bem viver”, aqui exposto como uma mundividência, reclama revalorização, reclassificação e resignificação de saberes convencionais nas relações e vínculos, colocando a ética, o respeito e a segurança ecológica e alimentar como um desafio às sociedades presentes e vindouras.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ACOSTA, Alberto. **O Bem Viver: uma oportunidade para imaginar outros mundos.** Tradução: Tadeu Breda. São Paulo: Autonomia; Elefante, 2016.

ALMEIDA, Roberto. A força feminina da Pimenta Baniwa. **Instituto Socioambiental**, jun. 2018. Disponível em: <<https://medium.com/hist%C3%B3rias-socioambientais/a-for%C3%A7a-feminina-da-pimenta-baniwa-87c75e2f0ce>>. Acesso em: 29 jun. 2019.

BANIWA, Gersem. **Antropologia indígena: o caminho da descolonização e autonomia indígena**. Universidade de Brasília. 26ª Reunião Brasileira de Antropologia, jun.2008, Porto Seguro.

CASTRO, Eduardo Viveiros de. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, pp. 115-144, out. 1996.

CUNHA, Antônio Geraldo Da. 1924. **Dicionário Histórico das palavras de origem tupi**. 5ª.ed. São Paulo: Melhoramentos; Brasília: UnB, 1999.

CUNHA, Manuela Carneiro da (Org.). Patrimônio Imaterial e biodiversidade. **Revista do Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional**. In: EMPERAIRE, Laure. A biodiversidade agrícola na Amazônia Brasileira. Brasília, nº 32, 2005.

\_\_\_\_\_. **História dos índios do Brasil**. São Paulo: Companhia das Letras; Secretaria Municipal de Cultura; Fapesp, 1992.

DIÁLOGO LATINO-AMERICANO ENTRE O FORO INDÍGENA ABYA YALA EL BANCO MUNDIAL. Banco Mundial; Foro Indígena de Abya Yala. 2014. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=wKIQw0TJAXY>>. Acesso em: 28 jun. 2019.

DUSSEL, Enrique. Buen Vivir. C.Paizanni. Youtube. 31 de maio de 2018. 41min.10s. Disponível em: <[https://www.youtube.com/watch?v=DLIEm\\_6Smds](https://www.youtube.com/watch?v=DLIEm_6Smds)>. Acesso em: 27 de jul. 2019.

ESTERMANN, J. **Vivir bien como utopia política**. La concepción andina del vivir bien (suma qamaña/allin kawsay) y su aplicación en el socialismo democrático en Bolívia. 2012.

IANNI, Octávio. **Teorias da globalização**. 4ª edição. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1997.

MAKHLOUF, Alexandre. **Vida, tempo e trabalho**. Gol. Nº. 198, setembro, 2018.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Pimenta Jiquitaia Baniwa**. São Paulo: Instituto Socioambiental; São Gabriel da Cachoeira; AM: OIBI; Rio Negro: FOIRN, 2016.

LÉVI-STRAUSS, Claude. **Mythologiques**. Tradução: Beatriz Perrone-Moisés. São Paulo: Cosac & Naify, 2004.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). **Declaração das Nações Unidas Sobre o Direito dos Povos Indígenas**. Nações Unidas, 13 de setembro de 2007.

NASCIMENTO-FILHO, H.R.; BARBOSA, R. I.; LUIZ, F.J.F. **Pimentas do gênero capsicum cultivadas em Roraima: hábitos e formas de uso**. Acta da Amazônia, 2009.

NEUMANN, Eduardo. Documentos escritos por indígenas: as duas mensagens de Hilário Yrama (1757). Corpus. Archivos virtuales de la alteridade americana. **Dossier Fuentes indigenas en la sudamerica colonial y republicana**. Vol 3, N. 1, Enero/Junio 2013.

OLIVEIRA, Thiago Lopes da Costa. **Os Baniwa, os artefatos e a cultura material no Alto Rio Negro**. 2015. 481f. Tese (Doutorado) - Universidade Federal do Rio de Janeiro, Museu Nacional, Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Rio de Janeiro, 2015.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidad del Poder, Cultura y Conocimiento en América Latina. In: **Anuário Mariateguiano**. Lima: Amatua, v. 9, n. 9, 1997.

REYES, Luis Alberto. Aproximación a las fuentes para el estudio del pensamiento indígena. In: REYES, Luis Alberto. **El pensamiento indígena en América: los antiguos andinos, mayas y nahuas**. Buenos Aires: Biblos, 2009.

RESENDE, Maria Leônia Chaves de. **Pensamento, Mundividências e saberes nativos**. Belo Horizonte: Fino Traço, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Para uma nova visão da Europa: aprender com o Sul. **Sociologias**, Porto Alegre, ano 18, n. 43, set/dez. 2016.

SILVA, Aracy Lopes da. "Mitos e cosmologias indígenas no Brasil: breve introdução". In: GRUPIONI, Luís Donisete. **Índios no Brasil**, São Paulo: Global/MEC, 2000.

WRIGHT, R.M. **Aos que vão nascer: Uma etnografia religiosa dos índios Baniwa**. 1996. 364. Tese (Livre Docência) - Universidade Estadual de Campinas (Unicamp), Programa de Pós Graduação em Antropologia Social, Campinas, 1996.

VIVEIROS DE CASTRO, Eduardo. Os pronomes cosmológicos e o perspectivismo ameríndio. **Mana**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 2, pp. 115-144, out. 1996.

## A INTERFACE ENTRE GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA BRASILEIRA E O SERVIÇO SOCIAL

Juliano, Dayana C. Ramos de Souza<sup>39</sup>

### RESUMO

O referido artigo, de forma ensaística, busca o propósito de compreender o genocídio da juventude negra e sua relação com o Serviço Social no Brasil. Para este fim, utilizamos como aporte metodológico o estudo de caso, dialogando com a análise das relações sociais, nos campos das desigualdades de cunho étnico-racial e de classe. Entendemos que o fato abordado não deve ser apreendido de forma aleatória e isolada, mas como resultado de uma violência histórica motivada, sobretudo, pelo racismo. Utilizamos, também, dados oficiais e indicadores estatísticos para pontuar o fenômeno social denominado *Genocídio da juventude negra brasileira*. Este artigo é resultado do trabalho de conclusão de curso de especialização *Lato Sensu* em Políticas sociais e Intersetorialidade no Instituto Fernandes Figueira / FioCruz, no ano de 2018.

**Palavras-chave:** Questão Social; Racismo; Juventude Negra e Serviço Social.

### ABSTRACT

This article, in an essayistic way, seeks the purpose of understanding the genocide of black youth and its relationship with Social Work in Brazil. To this end, we use the case study as a methodological approach, dialoguing with the analysis of social relations, in the fields of ethnic-racial and class inequalities. We understand that the fact approached should not be apprehended randomly and in isolation, but as a result of historical violence motivated, above all, by racism. We also used official data and statistical indicators to punctuate the social phenomenon called *Genocide of brazilian black youth*. This article is the result of the conclusion work of *Lato Sensu* specialization course in Social Policies and Intersectoriality at Fernandes Figueira / FioCruz Institute, in 2018.

**Keywords:** Social Question; Racism; Black Youth and Social Work.

### INTRODUÇÃO

Neste artigo nos debruçamos sobre a negação do direito à vida, mais especificamente sobre o genocídio da juventude negra no Brasil. Pautado há pelo menos

---

<sup>39</sup> Dayana Christina Ramos de Souza Juliano. Bacharel em Serviço Social (UFF/2008); Especialista em Políticas sociais e Intersetorialidade pelo Instituto Fernandes Figueira / FioCruz (2018). Mestranda do Programa de Pós Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, linha de pesquisa: Estado, Políticas sociais, Serviço Social e Lutas Sociais. conclusão prevista: fevereiro/ 2020.

quatro décadas nas agendas políticas de movimentos sociais, em especial dos movimentos sociais negros, bem como de instituições e organizações nacionais e internacionais voltadas a garantia, defesa e promoção dos Direitos Humanos no Brasil, esse fenômeno social é contextualizado, nos limites aqui estabelecidos, sob o prisma do Serviço Social brasileiro.

Dentre os diversos casos de genocídio que marcam a história da população negra no país, destacamos o assassinato de cinco jovens no bairro de Costa Barros, na Cidade do Rio de Janeiro, no ano de 2015. Esse fato ficou conhecido como a “Chacina de Costa Barros”. O mesmo continua sendo um caso de grande repercussão e ainda gera comoção, indignação e mobilização social em prol da vida de homens jovens negros brasileiros. Mesmo reconhecendo a dificuldade analítica em lidar com o tema e as nuances de violência explícitas nesse episódio, pretendemos lançar mão do estudo de caso como ferramenta metodológica.

Para o Serviço Social brasileiro, enquanto categoria profissional e intelectual que tem compromissos éticos e políticos indissociáveis dos valores apregoados pelos Direitos Humanos<sup>40</sup>, esse cenário de violência na dinâmica da realidade brasileira, que esculpe a letalidade para a juventude negra brasileira é merecedor de atenção, pois não é leviano afirmar que as situações que permeiam o genocídio da juventude negra – relações de poder como pobreza, racismo, sexismo, violência institucional e urbana, entre outras – são elementos presentes nos mais variados espaços sócio ocupacionais e no cotidiano desta categoria. Em relação ao cotidiano e a prática dos assistentes sociais, Carvalho e Netto (2007) registram que:

A vida cotidiana não tem sido objeto de estudos e investigações por parte destes profissionais e, no entanto, ela é questão fundamental. É nela que se consolidam, se perpetuam ou se transformam, no mundo moderno, as condições de vida mais amplas. E é nela e sobre ela que realizamos nossa prática (CARVALHO e NETO, 2007, p. 51).

As reflexões apresentadas aqui não são definitivas e nem têm a pretensão de esgotar as possibilidades do tema, mas fazem parte de um processo pessoal, profissional e ativista que se dá de maneira contínua nos estudos sobre o Serviço Social e as relações étnico-raciais no Brasil. A organização deste artigo deu-se como trabalho de conclusão de curso de especialização (*lato sensu*) em *Políticas Sociais e Intersetorialidade* do Instituto Fernandes Figueira /FioCruz, no ano de 2018, e no desenvolvendo do projeto de pesquisa *Insurgências negras e a negação do direito à vida: trajetórias políticas de mulheres frente ao genocídio da juventude negra – do luto à luta!*, no curso de Mestrado do Programa de Pós-Graduação em Serviço Social da Universidade Federal do Rio de Janeiro, a concluir-se no ano de 2020.

---

<sup>40</sup> Segundo Barroco (2004), o debate e sistematização da questão dos direitos humanos no Serviço Social já contam com o acúmulo teórico-filosófico da ética profissional; com esta base é possível avançar no novo campo temático, articulando-o ao debate ético e fazendo-o de forma crítica e histórica, superando, assim, as abordagens tradicionais de direitos humanos e resgatando, com isso, seus sujeitos, os trabalhadores, ao longo de sua história.

## 1. NOTAS E DADOS SOBRE O GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA NO BRASIL

O genocídio sistemático do povo negro tem início no século XVI, com o sequestro dos povos africanos. Esse processo foi seguido da escravidão negra nas Américas e de toda a formação histórica, social e política e de colonização, intrínseca à formação social dos países então colonizados. O termo *Genocídio da juventude negra* é utilizado para abordar a violência que atinge os jovens negros de forma letal.

Entendemos que as relações desiguais de raça<sup>41</sup> e classe interferem diretamente nas condições de vida e na sociabilidade de um determinado segmento populacional, ou seja, homens jovens negros<sup>42</sup>, e em sua maioria moradores de favelas e periferias brasileiras. Essa forma específica de expressão da violência rompe com um direito fundamental, que é o direito à vida, tendo implicações na morte sistemática dos jovens negros brasileiros.

Ao nos debruçarmos sobre o genocídio da juventude negra brasileira, deparamos com um tipo de violência institucionalizada e operacionalizada, também pelo Estado, que, ao invés de assegurar e garantir direitos, promove, por meio de suas ações destinadas à política de segurança pública, um verdadeiro extermínio, no qual muitas vidas são extintas. Nesse cenário, em que o Estado se exime de garantir direitos, o que de fato ocorre é a sua restrição. A juventude negra é afetada de maneira singular pela negação de diversos direitos, a citar alguns exemplos: educação, saúde, cultura, livre circulação e acesso à cidade.

No Brasil, um dos entraves que ainda precisamos transpor no campo teórico, ideológico e prático para as investidas de enfrentamento ao racismo, discriminação, desigualdade e preconceito racial é o mito da democracia racial, que como consta em Lopes (2004) trata-se da:

Expressão sob a qual se aninha a falsa ideia da inexistência de racismo na sociedade brasileira. Construída a partir da ideologia do luso-tropicalismo, procura fazer crer que, graças a um escravismo brando que teria sido praticado pelos portugueses, as relações entre brancos e negros, no Brasil, seriam, em regra, cordiais (LOPES, 2004, p.214).

Contrariando as investidas da dita “democracia racial”, os indicadores sociais não deixam lacunas para análises e avaliações que descartem o racismo como elemento determinante nas condições de vida de jovens negros, expondo que o racismo é um elemento fundamental para compreender a questão social no Brasil e suas relações sociais, estruturalmente assimétricas e desiguais.

Em se tratando de Educação, cujo o acesso é um direito essencial para a promoção da cidadania e elemento que apresenta um visível impacto nas condições gerais de vida da população, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD) referente ao ano de 2009, revela os imperativos das desigualdades de gênero e raça, haja vista que os homens negros acumulam os menores índices de anos de estudos em comparação a mulheres brancas, homens brancos e mulheres negras. Em termos de

---

<sup>41</sup>Segundo Antônio Sérgio Guimarães, Raça é um termo de análise sociológica e não biológica.

<sup>42</sup> De acordo com a classificação em relação ao quesito raça/cor do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), negro é o somatório da população autodeclarada preta e parda.

mercado de trabalho, o documento organizado e publicado pelo IBGE, a partir da PNAD 2017, traz pesquisas e análises de dados sobre as condições de vida da população brasileira no ano de 2016, no que tange ao acesso a mercado de trabalho em relação à população jovem (nesse caso com 16 anos ou mais). O detalhamento da taxa de desocupação revela que as taxas de desocupação da população preta ou parda foram superiores às da população branca em todos os níveis de instrução. Temos, então, a desigualdade mantida efetiva e estruturalmente.

No campo da Saúde Batista, Escuder e Pereira (2004), ao realizarem estudo para averiguar as vulnerabilidades de raça/cor em condicionamentos de óbitos no Estado de São Paulo, concluem que:

[...] a morte tem cor. Há uma morte branca que tem como causa as doenças, as quais, embora de diferentes tipos, não são mais que doenças, essas coisas que se opõem à saúde até um dia sobrepujá-la num fim inexorável: a morte que encerra a vida. A morte branca é uma "morte morrida"... Há uma morte negra que não tem causa em doenças; decorre de infortúnio. É uma morte insensata, que bule com as coisas da vida, como a gravidez e o parto. É uma morte insana, que aliena a existência em transtornos mentais. É uma morte de vítima, em agressões de doenças infecciosas ou de violência de causas externas. É uma morte que não é morte, é mal definida. A morte negra não é um fim de vida, é uma vida desfeita... A morte negra é uma morte desgraçada (BATISTA; ESCUDER e PEREIRA, 2004, p. 635).

Após expor de maneira sucinta alguns apontamentos sobre as desigualdades raciais no âmbito da educação, mercado de trabalho e saúde, seguimos para os dados que quantificam e sistematizam a forma mais cruel e evidente da violência racial no Brasil: as vidas ceifadas de jovens negros.

O Atlas da Violência, publicado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea, 2017) informa que, a cada 100 pessoas assassinadas no Brasil, 71 são negras. Ainda de acordo com o Atlas, os negros possuem 23,5% maiores chances de serem assassinados em relação a brasileiros de outras raças, assimetria racial que só se justifica pela predominância do racismo na sociabilidade brasileira.

Ao analisar os dados do Mapa da Violência no Brasil de 2016, que traz informações sobre homicídio por arma de fogo, vimos que a principal vítima da violência homicida no Brasil é a juventude na faixa de 15 a 29 anos de idade, em que o crescimento da letalidade violenta foi bem mais intenso do que no restante da população. Observa-se, também, que há uma significativa queda no número de homicídios de jovens brancos, ao passo que aumenta o morticínio de jovens negros. Em relação à cor das vítimas de mortalidade por armas de fogo, no período compreendido entre 2003 e 2014 o referido documento revela que houve queda de 26,1% na população jovem branca, enquanto o número de vítimas negras sofre aumento de 46,9%. A disparidade racial já se fazia presente entre ambos os grupos, mas se acirra e fica ainda mais evidente à medida que identificamos como o risco de morte por arma de fogo diminui entre o grupo de jovens brancos.

A Anistia Internacional Brasil, reconhecida organização voltada à promoção e defesa dos direitos humanos, sinaliza que, no período compreendido entre 2016 e 2017, os jovens negros, principalmente os que moram em favelas e periferias, são desproporcionalmente afetados pela violência por parte de policiais. A organização

lançou a campanha *Jovem Negro Vivo*, em novembro de 2014, com o objetivo de mobilizar a sociedade e romper com a indiferença perceptível na agenda política para o fato de que 30.000 jovens são vítimas de homicídio por ano e 77% desses são jovens negros.

De acordo com a Organização das Nações Unidas (ONU):

Entende-se por genocídio qualquer dos seguintes atos, cometidos com a intenção de destruir, no todo ou em parte, um grupo nacional, étnico, racial ou religioso, tal como: a) assassinato de membros do grupo; b) dano grave à integridade física ou mental de membros do grupo; c) submissão intencional do grupo a condições de existência que lhe ocasionem a destruição física total ou parcial; d) medidas destinadas a impedir os nascimentos no seio do grupo; e) transferência forçada de menores do grupo para outro grupo. (ONU, 1948).

A partir dessa definição não é exagero afirmar que a juventude negra brasileira é alvo de um processo de genocídio. Ainda de acordo com os dados aqui apresentados, entendemos que esse processo ocorre com a anuência do Estado brasileiro, seja por meio de suas instituições de segurança pública, seja pela falta de respostas objetivas com ações governamentais capazes de intervir de forma a reduzir ou reverter esse quadro.

De forma organizada, os movimentos sociais negros têm, há pelo menos 4 décadas, denunciado o racismo e suas interferências na sociedade, visando dar prioridade ao enfrentamento das violências vivenciadas diretamente pela população negra. Abdias Nascimento denunciou o *Genocídio do negro brasileiro*, descrevendo esse como um processo mascarado, já em 1976. Sendo assim, o genocídio negro no Brasil é, desde então, delatado e combatido.

## 2. NUANCES DA VIOLÊNCIA RACIAL COM BASE EM ESTUDO DE CASO

Em termos metodológicos optamos pelo estudo de caso, como ferramenta de análise. Segundo Minayo (2008), estudo de caso é:

[...] uma estratégia de investigação qualitativa para aprofundar o como e o porquê de alguma situação ou episódio... costumam ser classificados como explicativos, cognitivos e expositivos e visam aumentar o entendimento sobre fenômenos sociais complexos. (MINAYO, 2008, p.93).

Sendo assim, nesse momento, como forma de investigar o fenômeno social denominado genocídio da juventude negra brasileira, relembremos aqui a “Chacina de Costa Barros”, fato de grande repercussão, ocorrido em novembro de 2015, na Cidade do Rio de Janeiro. Na ocasião, 5 jovens negros, com idades entre 16 e 25 anos, foram assassinados com 111 tiros disparados pela Polícia Militar do Estado do Rio de Janeiro. Registramos aqui os nomes desses jovens: Roberto, Carlos Eduardo, Cleiton, Wilton e Wesley.

Faremos alguns apontamentos sobre o referido caso. Com isso, pretendemos estabelecer as relações desse fato com determinados aspectos do fenômeno social denominado genocídio da juventude negra brasileira. É importante frisar que as informações que apresentamos foram colhidas por meio de pesquisas em jornais

impressos, noticiários, redes sociais e demais meios de comunicação que repercutiram sobre episódio.

- Informações de parentes e amigos dos jovens assassinados afirmam que, no momento do ocorrido, os mesmos estavam saindo de um espaço público de lazer (Parque de Madureira), situado em bairro vizinho à residência dos jovens; estariam comemorando o primeiro emprego deles e o término de um curso profissionalizante de outro.

- Segundo os autos do processo de investigação, a Polícia Militar afirma que os policiais confundiram os 5 jovens com traficantes, o que nos leva a estranheza em relação aos arquétipos utilizados para determinar quem são os indivíduos suspeitos e o padrão para determinados crimes, evidenciando-se a conotação racista dessa percepção ou interpretação.

- Com essa ação específica da polícia militar do estado do Rio de Janeiro, podemos também repensar as ações derivadas da chamada “guerra às drogas”, pois há de se considerar a necessidade de planejamento da política de segurança pública, para romper com atos abalizados na imediatividade e na truculência policial.

- Em relação ao território onde aconteceu a ocorrência, deve-se observar que se trata de um bairro localizado no subúrbio carioca, margeado de várias favelas e espaços de moradias populares, nos quais os índices de violência urbana são altíssimos. Devemos lembrar que as periferias são espaços em que as diversas violações de direitos se constituem no dia a dia, principalmente por meio da criminalização da pobreza.

- O fato de 5 jovens serem assassinados no mesmo local já é, por si só, estarrecedor, mas os 111 tiros disparados contra o carro onde os mesmos se encontravam é inexplicável e indescritível. Isso revela, de forma inequívoca, que estão em curso ações institucionalizadas voltadas ao aniquilamento e extermínio da população negra, em especial os jovens.

Partindo dos apontamentos apresentados acima e dos indicadores estatísticos e dados oficiais trabalhados no item anterior, obtemos elementos indeléveis que sinalizam e quantificam uma cruel realidade, uma realidade de extermínio, uma dinâmica social de negação do direito à vida, baseada, sobretudo, no racismo.

Conceituando o termo juventude, Freitas, Leon e Abramo (2005) afirmam que:

A definição de Juventude pode ser apresentada a partir da faixa etária, período da vida, contingente populacional, uma geração. Mas todas as representações se referem a uma fase específica do ciclo vital, situado entre a infância e a vida adulta (FREITAS; LEON e ABRAMO, 2005, p.19).

O Estatuto da Juventude (Lei 12.852/2013) considera como jovens as pessoas com idade entre 15 (quinze) e 29 (vinte e nove) anos de idade. A juventude negra tem se defrontado com inúmeras dificuldades, sendo muitas dessas barreiras causadas pela intersecção entre raça e classe. Assim, o segmento se torna alvo preferencial dessa forma específica de violência: a política de extermínio.

É pertinente registrar que vivenciamos dinâmicas sociais regidas pelos princípios do neoliberalismo, que se traduz em retirada de direitos sociais e o distanciamento do

Estado promotor de bem-estar social. No Brasil, essa proposta se cristaliza nos anos de 1990, simultaneamente à tentativa de se fazer efetivar as conquistas sociais regulamentadas na Constituição Federal de 1988.

Esse panorama nos remete ao que Achille Mbembe (2003) chama de necropolítica. O filósofo camaronês apresenta essa tese com base na análise crítica dos fenômenos de violência e mortes sistemáticas que estão no âmbito das ações do Estado. Segundo Mbembe, por meio da aliança do sistema capitalista e seus modos de produção e reprodução das relações sociais, associado à doutrina neoliberal, ocorre o desmonte das políticas sociais, o declínio e a retirada de direitos sociais, reverberando na criminalização da pobreza, pelas políticas de segurança públicas midiáticas como 'guerra às drogas'. Para ele, tal fato se reflete, também, na barbárie e na violência racial.

Apesar de tratarmos aqui de um estudo do caso, devemos registrar mais uma vez que esse episódio não diz respeito a um fato isolado, ledor engano da ação policial ou obra da fatalidade. Trata-se do resultado exemplar de uma violência histórica motivada pelo racismo, questão estrutural das desigualdades sociais no Brasil.

### **3. O SERVIÇO SOCIAL PERANTE O CENÁRIO DE GENOCÍDIO DA JUVENTUDE NEGRA**

É sabido que o Serviço Social é uma categoria profissional e intelectual, que atua diretamente com as refrações da questão social. Nesse sentido, Iamamoto (2007) registra a importância do devido destaque às particularidades e especificidades que se apresentam no concreto da sociedade, ou seja, no conjunto das relações sociais, no tecido do cotidiano. A autora nos remete à seguinte reflexão:

A gênese da questão social encontra-se enraizada na contradição fundamental que demarca esta sociedade, assumindo roupagens distintas em cada época [...] uma sociedade em que a igualdade jurídica dos cidadãos convive contraditoriamente, com a realização da desigualdade. Assim dar conta da questão social hoje é decifrar as desigualdades sociais – de classe – em seus recortes de gênero, raça e etnia, religião, nacionalidade, meio ambiente etc. (IAMAMOTO, 2007, p.114).

José Paulo Netto (2001) afirma que não existem novas denotações para “questão social”, invocando a emergência de expressões de opressão, exploração e dominação, que não subvertem ou suprimem a ordem do capital, mas, pelo contrário, estabelecem alianças com essa ordem, como é o caso do racismo na formação social, histórica e cultural do Brasil. O autor pauta que:

A exploração, todavia, apenas remete à determinação molecular da 'questão social' na sua integralidade, longe de qualquer uncausalidade, ela implica a intercorrência mediada de componentes históricos, políticos, culturais etc. Sem ferir de morte os dispositivos exploradores do regime do capital (NETTO, 2001, p.45).

Sendo assim, nos remetemos à necessidade de entendermos as particularidades da questão social no Brasil, para compreendermos uma de suas expressões mais

aviltantes, o racismo. Ele compõe a estrutura e organização desigual da sociedade brasileira e que se reflete nessa forma de violência que aqui chamamos de genocídio da juventude negra brasileira.

Os efeitos do racismo na sociabilidade brasileira devem ser investigados sem que se perca de vista o Estado, com as políticas sociais estabelecidas com base na doutrina neoliberal e na lógica do capital, pois, como aponta Florestan Fernandes (1978) em seus estudos, a luta de classes no Brasil sempre foi sinônimo de luta de raças. O sociólogo aponta que o passado – nem tão remoto – de escravidão/colonização deixou marcas profundas na formação social brasileira. Essas marcas se apresentam, configurando e reconfigurando o capitalismo tardio brasileiro, expressando-se em uma realidade e dinâmica social extremamente racializadas.

Quanto a formação social brasileira e as marcas estruturais deixadas como herança da aliança entre capitalismo e racismo, Octavio Ianni (2005) revela que a sociedade de classes brasileira tem demarcações profundas que não são oriundas apenas da contradição do capital x trabalho, mas também das relações étnico-raciais.

A questão racial sempre foi, tem sido e continuará a ser um dilema fundamental da formação, conformação e transformação da sociedade brasileira. Está na base das diversas formas de organização social do trabalho e dos jogos das forças sociais, bem como das criações culturais. Praticamente tudo o que constitui a economia e a sociedade, a política e a cultura, compreende sempre algo ou muito da questão racial. (IANNI, 2005).

O Serviço social não pode menosprezar, invisibilizar ou secundarizar as desigualdades raciais e as mazelas deixadas pelo racismo. Isso acontece, por vezes, pela leitura equivocada das desigualdades sociais, na qual a estrutura econômica e a luta de classes são observadas como a única – ou primeira – instância causadora de opressões, violências e negação de direitos.

A Assistente Social Matilde Ribeiro (2004) em *As abordagens étnico-raciais no Serviço Social*, chama seus pares para a reflexão sobre a pertinência da inserção das questões étnico-raciais na área do Serviço Social. A autora destaca que:

Os mecanismos para a promoção da igualdade racial são inúmeros, estejam eles na sociedade civil, nas diversas instâncias de governo, ou dentro do Serviço Social, no processo de inserção de grupos historicamente discriminados, não nos referimos apenas as ações de militantes isoladas, mas também, à conquista de espaços e possibilidades de ações políticas estruturais. Portanto, torna-se fundamental o avanço e a continuidade desta reflexão visando o fortalecimento de projetos societários no sentido de consolidar a justiça social e racial (RIBEIRO, 2004, p.159).

Magali Almeida (2014), após apresentar índices de desigualdades raciais e abordar o processo de diáspora negra e genocídio assinala que:

De maneira límpida, a memória da escravidão está viva nas mazelas experimentadas pela população negra até os dias de hoje. As refrações da questão social que incidem sobre esta população têm suas raízes na escravidão e foram reconfiguradas no trabalho livre. Se precisamos identificar as refrações da questão social, devemos cotejar suas dimensões ocultadas ou invisibilizadas pela lente do imperialismo e do colonialismo, nas quais são

privilegiadas as relações sociais hierárquicas estruturadas pelo racismo, pelo patriarcal e pela dominação de classe (ALMEIDA, 2014, p.146).

A(o) assistente social tem compromisso ético e político com a construção de uma nova ordem societária, na qual nenhuma forma de dominação, opressão e exploração terá espaço para fomentar o racismo, a discriminação, a desigualdade e o preconceito racial. O código de ética profissional do Serviço Social vigente (1993) traz, entre seus princípios fundamentais, elementos que indicam que a profissão se orienta para intervenções pautadas no enfrentamento ao racismo em suas múltiplas expressões e dimensões, fato que pode ser observado nos seguintes grifos:

- defesa Intransigente dos direitos humanos;
- posicionamento em favor da equidade e da justiça social;
- empenho na eliminação de todas as formas de preconceito;
- opção por um projeto profissional vinculado ao processo de construção de uma nova ordem societária, sem dominação-exploração de classe, etnia e gênero.

Na perspectiva da análise do cenário de genocídio da juventude negra, de forma assertiva e crítica, em Almeida (2014) temos mais uma chance de perceber como as relações sociais desiguais são fruto da aliança estrutural entre racismo e capitalismo. Podemos ir além e perceber a função estratégica e peculiar do racismo para o capitalismo tardio e dependente, como no caso brasileiro. Nesse sentido, contamos com a seguinte contribuição:

O racismo, o preconceito e a discriminação racial são relações sociais antagônicas à ontologia do ser social, fundante da teoria social crítica. Nesse sentido, a totalidade social da situação de discriminação racial e a violência contra a população da Diáspora Negra, com seus sujeitos concretos (crianças negras, mulheres negras, homens negros, jovens negros/as, idosos/ as negros/as), deve ser compreendida a partir da contribuição teórico-crítica. O foco é dado nos processos de genocídio intrínsecos às relações sociais capitalistas nas dimensões econômicas, mas não desprivilegiando a luta de classe (ALMEIDA, 2014, p.152).

Com relação ao projeto ético, político e hegemônico do Serviço Social e o exercício profissional, as autoras Berhring e Boschetti (2007), nos sinalizam três perspectivas estratégicas: 1- visão histórico-processual da realidade; 2 - reconhecer o Estado e a sociedade como espaços contraditórios; e 3- articulação e fortalecimento das instituições democráticas e dos movimentos sociais.

Identificamos o Serviço Social como uma profissão que atua com diversas políticas públicas e sociais, que tem nos seus espaços sócio-ocupacionais indivíduos e famílias no cerne de sua atuação profissional como público-alvo. Por isso se configura como um campo privilegiado para atuar frente às demandas dessa sociabilidade desigual e racializada.

O Serviço Social brasileiro, de acordo com o seu projeto ético, político e o código de ética profissional vigente, deve estar articulado aos movimentos sociais contra-hegemônicos e que, na correlação de forças, se colocam em defesa dos direitos humanos, inclusive prestando assessoria e consultoria, se possível e necessário. No que

tange ao genocídio da juventude negra, a atuação dos movimentos sociais negros e o trabalho do assistente social, Behring e Boschetti (2007) trazem à baila a seguinte ponderação:

[...] um desafio posto ao nosso projeto, na dimensão interventiva da política, é articular forças e construir alianças estratégicas com os que sofrem opressões econômicas e de classe, no campo racial, de orientação sexual, gênero, e outras, que têm como projeto uma sociedade justa, fraterna, igual e capaz de autodeterminar seu futuro (BHERING; BOSCHETTI, 2007, p.199).

Nesse sentido, destacamos que o genocídio da juventude negra é gerido em uma sociedade originalmente excludente – capitalista, racista e patriarcal. Esse cenário de extermínio da juventude masculina e negra no Brasil merece atenção da categoria, haja vista o potencial do Serviço Social, como categoria profissional interventiva e intelectual, para contribuir no enfrentamento e superação do racismo e seus reflexos, posicionando-se a favor da valorização da vida.

Para elucidar e refletirmos sobre as possibilidades de como o Serviço Social brasileiro pode ser mais interventivo no combate ao racismo, em especial frente ao cenário de genocídio da juventude negra, pontuamos aqui a prática do (a) assistente social em diversas frentes sócio-ocupacionais, que permitem o trabalho profissional voltado ao público juvenil. Apostamos na convocação da categoria para a aproximação e a articulação com os movimentos sociais, em especial os movimentos negros, reconhecendo, assim, suas formas de oposição, organização e denúncia ao racismo e suas formas de expressão, numa postura ética e profissional antirracista de total repúdio e aversão ao genocídio da juventude negra brasileira. Como pronunciam as frentes de ativismo político e social: “Vidas negas importam!”

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Registramos que o estudo que aqui apresentamos é uma iniciativa pontual e faz parte de um procedimento maior de investigação sobre Serviço Social e as relações étnico-raciais. Cabe enfatizar que as iniciativas que abordam as interfaces entre raça/ racismo/ desigualdades raciais e Serviço Social ainda se apresentam com pouca expressão quantitativa. Porém, tais contribuições têm ressoado positivamente no interior da categoria, nos espaços de atuação e formação, dada a emergência dessa abordagem.

Sobre o assunto brevemente trabalhado aqui: genocídio da juventude negra e Serviço Social, cabe ressaltar a relevância do tema para os profissionais que atuam na defesa, promoção e garantia de direitos sociais, civis, políticos e humanos, pois assistentes sociais atuam com direitos garantidos na legislação; essa efetivação, porém, não se apresenta nas dinâmicas da realidade social. Para a população jovem negra, em especial moradora de favelas e periferias do Brasil, a negação do direito à vida é uma ameaça constante. Este panorama da realidade nos desafia cotidianamente nos mais diversos espaços sócio-ocupacionais do Serviço Social, para que tenhamos uma atuação

profissional que, de fato, enfrente o racismo, faça a defesa intransigente os direitos humanos e, acima de tudo, priorize e valorize a vida.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Senado Federal, 2010.

\_\_\_\_\_. Estatuto da Juventude. Brasília: Senado Federal, 2013.

ALMEIDA, Magali da S. Desumanização da população negra: genocídio como princípio tácito do capitalismo. In: **Revista em Pauta**, 2014 - n. 34, v. 12, p. 131- 154, UERJ, Rio de Janeiro.

BATISTA, Luís E., Escuder, Mercedes L. e Pereira, Julio C. R. A cor da morte: causas de óbito segundo características de raça no estado de São Paulo, 1999 a 2001. In: **Revista Saúde Pública**, nº 38, São Paulo, 2004.

BARROCO, Maria Lúcia. Fundamentos éticos do Serviço Social. In: **Serviço Social: direitos sociais e competências profissionais**. Brasília: CFESS/ ABEPSS, 2009.

BEHRING Elaine Rossetti e BOSCHETTI, Ivanete. **Política Social: fundamentos e história**. São Paulo. Editora Cortez, 2007.

CARVALHO, Maria do Carmo Brant de, NETTO José Paulo. **Cotidiano: conhecimento e crítica**. São Paulo. Editora Cortez, 2007.

CRESS 7ª Região – RJ. **Assistente Social: ética e direitos**. Rio de Janeiro, 2003.

FERNANDES, F. **A integração do negro na sociedade de classes**. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1978. V.1.

FREITAS, M.V., LEON, O.D. e ABRAMO, H. W. **Juventude e Adolescência no Brasil: referências conceituais**. São Paulo: Ação Educativa, 2005.

GUIMARÃES, Antônio Sérgio Alfredo. **Racismo e antirracismo no Brasil**. São Paulo: Ed. 34, 1999.

IAMAMOTO, Marilda V. **Serviço social em tempo de capital fetiche**. Capital financeiro, trabalho e questão social. Cortez Editora. São Paulo. 2007.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Síntese de indicadores sociais: uma análise das condições de vida da população brasileira**. Brasília: IBGE, 2017.

\_\_\_\_\_. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. Brasília: IBGE, 2009.

IANNI, Octávio. A dialética das relações raciais. **Comunidade Virtual de Antropologia**, v. 18, n. 50, p. 21-30, 2004.

Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (Ipea). **Atlas da Violência**. Brasília: Ipea, 2017. Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br/atlasviolencia/download/2/2017>>. Acesso em: 20 jan. 2018.

LOPES, Nei. **Enciclopédia brasileira da diáspora africana**: São Paulo: Selo Negro, 2004.

MBEMBE, Achille. **Necropolitics**. **Public Culture**, 15, 2003, p. 11-40.

MINAYO, M<sup>a</sup> C. de Souza; ASSIS, Simone G. e SOUZA, Edinilsa R. de (Orgs). **Avaliação por triangulação de métodos**: abordagens de programas sociais. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

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

NETTO, José Paulo. Cinco notas a propósito da 'questão social'. IN: **Temporalis**, nº 3, ABEPSS, Brasília, 2001.

\_\_\_\_\_. A construção do projeto ético político do Serviço Social IN: **Serviço Social e Saúde**: formação e trabalho profissional. São Paulo: Cortez, 2006.

PINTO, Elisabete. **O Serviço Social e a questão étnico-racial**: um estudo de sua relação com usuários negros. São Paulo: Terceira Margem, 2003.

RIBEIRO, M. As abordagens étnico-raciais no Serviço Social In: **Serviço Social e Sociedade** Nº 79, São Paulo: Cortez, 2004.

ROCHA, Roseli. **Assistente Social no combate ao preconceito**: racismo., Brasília: CFESS, 2016.

WAISELFISZ, Julio Jacobo. **Mapa da Violência 2016**: Homicídios por arma de fogo no Brasil. São Paulo: Flacso Brasil, 2016.



**FLACSO**  
BRASIL

**Série Cadernos FLACSO**

**N15**

[www.flacso.org.br](http://www.flacso.org.br)