



AFROS & AMAZÔNICOS

Porto Velho, vol. 1, nº 7, 2024

ISSN 2675-6862



**Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas
Interdisciplinares Afro e Amazônicos (GEPIAA)**

Vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Amazônia (PPGHAm) e ao
Programa de Pós-Graduação de Direitos Humanos e Exercício da Justiça (DHJUS)





AFROS & AMAZÔNICOS



Vol. 1, nº 7, 2024

ISSN: 2675-6862

<https://www.doi.org/10.47209/2675-6862>

© Afros & Amazônicos

Revista do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro e Amazônicos (GEPIAA), vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Amazônia (PPGHAM) e ao Programa de Pós-Graduação de Direitos Humanos e Exercício da Justiça (DHJUS) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR).

Campus José Ribeiro Filho – Núcleo de Ciências Humanas, Bloco 2C – Sala 120

BR-364 – Km 9,5 – CEP 76.801-059 – Porto Velho.

Editor

Dr. Rogério Sávio Link (UNIR)

Conselho Editorial

Dr. Marco Antonio Domingues Teixeira (UNIR)

Ms. Maria Enísia Soares de Souza (IFRO)

Ms. Uilian Nogueira Lima (IFRO)

Equipe Técnica

Ms. Maria Enísia Soares de Souza (IFRO)

Prof^a Rita Clara Vieira da Silva (IFAM)

Conselho Consultivo e Científico

Dr. Álvaro Campelo (UFP – Portugal)

Dr. César Augusto Bubolz Queirós (UFAM – Brasil)

Dra. Denise Dias Barros (USP – Brasil)

Dr. Eduardo Santos Neumann (UFRGS – Brasil)

Dra. Ilka Boaventura Leite (UFSC – Brasil)

Dra. Isabel Cristina Martins Guillen (UFPE – Brasil)

Dr. Ivaldo Marciano de França Lima (UNEB – Brasil)

Dr. Josenildo de Jesus Pereira (UFMA – Brasil)

Dr. José Rivair Macedo (UFRGS – Brasil)

Dr. Juan Sebastián Gómez González (Universidade de Antioquia – Colômbia)

Dr. Júlio Cláudio da Silva (UEA – Brasil)

Dra. Maria Regina Celestino de Almeida (UFF – Brasil)

Dr. Martinho Pedro (Universidade Pedagógica de Maputo – Moçambique)

Dr. Matthias Röhrig Assunção (Universidade de Essex – UK)

Dra. Patrícia Melo Sampaio (UFAM – Brasil)

Dr. Patrício Batsikama (Instituto Superior Politécnico Tocoísta – Angola)

Dr. Pedro Acosta Leyva (UNILAB – Brasil)

Dr. Rodrigo Castro Rezende (UFF – Brasil)

Dra. Rosa Acevedo Marin (UFPA – Brasil)

Dr. Thiago Leandro Vieira Cavalcante (UFGD – Brasil)

Ms. Tomé Pedro Morais (Universidade Púnguè – Moçambique)

Ms. Yuri Agostinho (Universidade de Luanda – Angola)

Apoio: Pró-Reitoria de Pós-Graduação e Pesquisa da Fundação Universidade Federal de Rondônia.

Afros & Amazônicos

Porto Velho, Vol. 1, nº 7, jan./jun., 2024.

120p. : il.

Publicação on-line: ISSN 2675-6862

<https://www.periodicos.unir.br/index.php/afroseamazonicos/index>

1. Amazônia; 2. Povos da Floresta; 3. Populações Tradicionais; 4. Quilombolas; 5. Indígenas; 6. Colonização; 7. Afro-brasileiros; 8. Territorialização; 9. Desterritorialização.

CDD 900

AFROS & AMAZÔNICOS



SUMÁRIO

Apresentação.....	4
--------------------------	----------

SEÇÃO ARTIGOS

Mulheres, Espaços e Poder: Uma Análise Histórica das Construções de Gênero.....	7
--	----------

Amanda Aparecida Montagil Silva; Lilian Maria Moser; Mara Genecy Centeno Nogueira

A Formação dos Docentes de História e a Lei Nº 11.645/2008: Mudanças de Perspectivas no Trato da Temática Indígena no Ensino de História (2008-2018)	19
---	-----------

Marcus Vinicius Valente Bararua

Las Arterias Fluviales de la Amazonía Boliviana: Construcción del Espacio-Territorio, Identidad Regional y Resistencia Indígena (1440-2000)	35
--	-----------

María del Pilar Gamarra Téllez

Pensamento Sociológico Lusóno-Africano e Relações Étnico-Raciais no Brasil: Um Estudo a Partir das Universidades Brasileiras.....	65
--	-----------

Clara Fassoni Bonachela; Bruno Vicente Lippe Pasquarelli

Dicções Poéticas Afrodiaspóricas em Duas Vozes: Da Literatura de Engajamento à Literatura da Errância	77
--	-----------

Lucas Neiva da Silva

Educação Ambiental e Participação Social dos Povos Indígenas: Um Estudo Comparativo entre Comunidades de Tereré (Brasil), Curicha (Bolívia), Aigo (Argentina), Kukama Kukamiria (Peru) e Kumarakapai (Venezuela)	85
---	-----------

Cristiano Trindade de Angelis

As Leis 10.629/2003 e 11.645/2008: Oportunidades Pedagógicas de Reparação Histórica e Promoção de uma Educação Antirracista no Brasil.....	96
---	-----------

Lilian Conceição da Silva

O Legado da Escravidão: Estratégias de Controle e Desigualdade Racial no Brasil Colonial e Imperial.....	104
---	------------

Alexandre Henrique Alves de Oliveira; Rogério Sávio Link

SEÇÃO DOCUMENTOS

Amazônias, Rios que Somos Todos Nós!.....	113
--	------------

Hélio Rocha

AFROS & AMAZÔNICOS



APRESENTAÇÃO

É com grande satisfação que apresentamos o Volume 1 de 2024 da *Afros & Amazônicos*, uma revista online semestral de acesso livre, mantida pelo Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares Afro e Amazônicos (GEPIAA) e vinculada ao Programa de Pós-Graduação em História da Amazônia (PPGHAM) e ao Programa de Pós-Graduação em Direitos Humanos e Exercício da Justiça (DHJUS) da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Esta edição reúne oito artigos científicos originais e uma conferência especial, todos dedicados a temas que refletem a diversidade cultural, histórica e social das populações afrodescendentes e amazônicas.

A *Afros & Amazônicos* tem como missão principal publicar pesquisas que contribuam para o debate acadêmico e social sobre questões étnico-raciais, identitárias, territoriais e ambientais, com foco nas experiências e lutas dos povos afro-amazônicos e indígenas. Neste volume, os artigos abordam temas como gênero, educação, resistência indígena, relações étnico-raciais, literatura afrodiaspórica, educação ambiental e o legado histórico da escravidão, sempre com um olhar crítico e interdisciplinar.

Além dos artigos, esta edição conta com a conferência *Amazônias, rios que somos todos nós!*, proferida por Hélio Rocha durante o I Congresso Internacional de História da Amazônia, em Porto Velho. Neste texto poético e reflexivo, o autor nos convida a mergulhar nas águas do rio Purus, explorando as conexões entre natureza, cultura e identidade amazônica.

A seguir, destacamos os artigos que compõem este volume:

1) *Mulheres, Espaços e Poder: Uma Análise Histórica das Construções de*

Gênero. Autoras: Amanda Aparecida Montagil Silva, Lilian Maria Moser e Mara Genecy Centeno Nogueira. Este artigo analisa o papel das mulheres na sociedade, com ênfase nas mulheres negras, destacando suas lutas e resistências contra estruturas opressoras de gênero e raça.

2) *A Formação dos Docentes de História e a Lei nº 11.645/2008: Mudanças de Perspectivas no Trato da Temática Indígena no Ensino de História (2008-2018)*. Autor: Marcus Vinicius Valente Bararua. O estudo examina as transformações na formação de professores de História após a implementação da Lei nº 11.645/2008, que instituiu o ensino de história e cultura indígena nas escolas brasileiras.

3) *As Artérias Fluviais da Amazônia Boliviana: Construção do Espaço-Território, Identidade Regional e Resistência Indígena (1440-2000)*. Autora: María del Pilar Gamarra Téllez. O artigo investiga os impactos da colonização e da exploração da borracha sobre as comunidades indígenas da Amazônia boliviana, destacando sua resistência e reconfiguração territorial.

4) *Pensamento Sociológico Lusófono-Africano e Relações Étnico-Raciais no Brasil: Um Estudo a Partir das Universidades Brasileiras*. Autores: Clara Fassoni Bonachela e Bruno Vicente Lippe Pasquarelli. A pesquisa analisa a presença do pensamento sociológico africano lusófono nos currículos de Ciências Sociais de universidades brasileiras, destacando a necessidade de superar perspectivas eurocêntricas.

5) *Dicções Poéticas Afrodiaspóricas em Duas Vozes: Da Literatura de Engajamento à Literatura da Er-*



rância. Autor: Lucas Neiva da Silva
Este ensaio reflete sobre duas vertentes da literatura afrodiaspórica: o engajamento e a errância, analisando obras de Conceição Evaristo e Derek Walcott.

6) *Educação Ambiental e Participação Social dos Povos Indígenas: Um Estudo Comparativo entre Comunidades de Tereré (Brasil), Curicha (Bolívia), Aigo (Argentina), Kukama Kukamiria (Peru) e Kumarakapai (Venezuela)*. Autor: Cristiano Trindade de Angelis
O artigo discute a importância da educação ambiental como processo transversal, destacando a participação social dos povos indígenas na construção de novos paradigmas.

7) *As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008: Oportunidades Pedagógicas de Reparação Histórica e Promoção de uma Educação Antirracista no Brasil*. Autora: Lilian Conceição da Silva
O texto analisa o impacto das leis que instituíram o ensino de história e cultura afro-brasileira e indígena, destacando a importância de uma educação antirracista.

8) *O Legado da Escravidão: Estratégias de Controle e Desigualdade Racial no Brasil Colonial e Imperial*. Autores: Alexandre Henrique Alves de Oliveira e Rogério Sávio Link
O artigo examina as estratégias de dominação racial no período colonial e imperial, refletindo sobre o legado da escravidão na sociedade brasileira contemporânea.

Por fim, a conferência *Amazônias, rios que somos todos nós!*, de Hélio Rocha, encerra este volume com uma reflexão poética e profunda sobre o rio Purus, suas águas, suas gentes e suas histórias. O texto nos convida a reconhecer a Amazônia como um espaço de pluralidade e resistência, onde rios e pessoas se entrelaçam em uma rede de vida e memória.

Agradecemos a todos os autores, revisores e leitores que tornaram possível

esta edição. Que os textos aqui publicados inspirem novas reflexões e ações em prol da justiça social, da igualdade e do respeito às diversidades que compõem as Amazônias e suas gentes.

Boa leitura!

Equipe Editorial
Afros & Amazônicos

AFROS & AMAZÔNICOS



Seção Artigos



AFROS & AMAZÔNICOS



MULHERES, ESPAÇOS E PODER: UMA ANÁLISE HISTÓRICA DAS CONSTRUÇÕES DE GÊNERO

Women, Spaces, and Power: A Historical Analysis of Gender Constructions

*Amanda Aparecida Montagil Silva**

*Lilian Maria Moser***

*Mara Genecy Centeno Nogueira****

Resumo: O presente artigo tem como objetivo central analisar o papel da mulher na sociedade, questionando os lugares e espaços que foram historicamente designados e construídos para elas a partir de uma perspectiva masculina e patriarcal. Por meio de uma abordagem histórica, o trabalho explora as vivências, lutas e resistências das mulheres, com ênfase nas mulheres negras, que enfrentaram dupla marginalização em razão de seu gênero e raça. O estudo baseia-se em leituras bibliográficas que discutem a problemática das construções sociais, culturais e políticas que limitaram a atuação feminina, especialmente durante os séculos XIX e XX, período marcado por discursos pejorativos, machistas, etnocêntricos e eurocêntricos, enraizados no colonialismo e na colonialidade do poder. A análise destaca como essas estruturas opressoras categorizaram as mulheres, relegando-as a papéis subalternos e restringindo sua autonomia. As reflexões são embasadas em diálogos com autores fundamentais, como Ana Maria Colling, Maria Lugones, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, Rachel Soihet, Marcia de Vargas e Sandro M. Wambier, cujas contribuições permitem compreender a complexidade das questões de gênero, raça e classe. O artigo propõe a desconstrução de padrões opressivos e preconceituosos, defendendo a necessidade de repensar o lugar da mulher na sociedade, de forma a garantir maior igualdade, representatividade e justiça social. Por fim, o trabalho reforça a importância de reconhecer e valorizar as diversas experiências femininas, especialmente as das mulheres negras e indígenas, cujas histórias foram sistematicamente silenciadas ou distorcidas pela historiografia tradicional.

Palavras-Chave: Mulher Negra; Gênero, Feminismo; Colonialidade do poder.

Introdução

(...) Pois a história é sempre escrita pelo poder ou por quem detém o poder, então nunca vai se escrever a história dela, estou cansada de saber que tudo que foi feito hoje, foi só pelo Homem, isso também acontece na história do negro, mas a história do negro já está sendo inserida tanto é que ele já aparece um pouco nos livros

* Mestranda do Programa de Mestrado em História da Amazônia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Membro do Grupo de Pesquisa do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia (CDEAMPRO).

** Professora do Departamento de História e do Programa de Mestrado em História da Amazônia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR. Líder do Grupo de Pesquisa do Centro de Documentação e Estudos Avançados sobre Memória e Patrimônio de Rondônia (CDEAMPRO).

*** Professora do Departamento de História e do Programa de Mestrado em História da Amazônia da Universidade Federal de Rondônia – UNIR.

de história, agora a mulher negra não entra. Se a branca não entra na história a negra nem se pensa e a índia nem se sonha que elas também estão presentes na história (...). (A.M.R.).

Iniciamos nosso trabalho com uma epígrafe poderosa, um depoimento de uma mulher negra ativista dos Movimentos Negros e da Mulher Negra em Porto Velho e no estado de Rondônia, que nos instiga a questionar: qual é o lugar da mulher? Essa indagação foi essencial para o desenvolvimento deste artigo, levando-nos a refletir sobre a mulher e os espaços que ela pode ocupar em diferentes formas.

Ao longo da história, constatamos que esses espaços e lugares não foram amplamente ocupados ou valorizados, devido a construções pejorativas e eurocêntricas, que se originaram de uma mentali-



dade fortemente influenciada pelo patriarcalismo. Essas ideias e crenças limitaram as oportunidades e possibilidades para as mulheres, criando barreiras para sua participação plena na sociedade.

Nesse contexto, nossa análise busca compreender como essas narrativas discriminatórias impactaram a vida das mulheres, especialmente das mulheres negras, restringindo suas escolhas e autonomia. Buscaremos desafiar esses estereótipos, desconstruir preconceitos arraigados e promover uma visão mais inclusiva e igualitária dos papéis que as mulheres podem desempenhar em nossa sociedade.

Através deste artigo, esperamos trazer à luz as vozes e experiências das mulheres, destacando suas lutas e conquistas ao longo do tempo, para que possamos construir um futuro mais justo e respeitoso, no qual todos os seres humanos possam se desenvolver plenamente, independentemente de seu gênero, raça ou origem.

Ao longo da história, observamos que a mulher não tinha o poder de escolher seu lugar; esse lugar não existia de fato. As vozes femininas foram silenciadas, e sua posição foi decidida por outros que não compartilhavam da experiência feminina. O lugar da mulher tornou-se uma questão que, ao longo da trajetória historiográfica, foi determinada por terceiros, distante da própria mulher. Essa definição era muitas vezes influenciada por uma visão masculina que se pretendia universal e única, direcionando ações e histórias femininas, como menciona Colling:

A história das mulheres é uma história recente, porque desde o século XIX, quando a História se transforma em disciplina científica, o lugar da mulher dependeu das representações dos homens, que foram, por muito tempo, os únicos historiadores. Na década de 60, as mulheres quiseram contar a sua história, olharam para trás e viram que não tinham nenhuma. Não existiam, eram somente uma representação do olhar masculino. Os homens a contavam. (COLLING, 2004, p.31).

Em um período marcado pelo forte domínio da história positivista, que dire-

cionava seu foco principalmente para a história política e o âmbito público, Rachel Soihet (1997) expõe que, nos fins do século XIX, essa abordagem começou a perder força, deixando de ser tão predominante. Segundo suas palavras: “A história positivista, a partir de fins do século XIX, provoca um recuo nessa temática, em função de seu exclusivo interesse pela história política e pelo domínio público”.

Nesse contexto, a escola dos Annales emergiu como uma corrente historiográfica que abriu novas possibilidades para a análise de diversas áreas da história, rompendo com a visão tradicional centrada apenas em aspectos políticos. Assim, a história das mulheres foi beneficiada pela abertura proporcionada pela escola dos Annales, permitindo que essa temática ganhasse visibilidade e fosse reconhecida como uma área legítima de estudo. Esse processo, no entanto, foi gradual e demandou esforços contínuos para que as vozes e experiências femininas fossem incluídas na historiografia de forma mais ampla e representativa.

É importante ressaltarmos que, neste trabalho, abordamos o tema da mulher de forma geral, mas com plena compreensão de que existem diferentes mulheres, cada uma com suas características e realidades únicas. Incluímos as mulheres negras, as mulheres indígenas, as mulheres brancas e outras mulheres, reconhecendo a diversidade de experiências e perspectivas dentro do gênero feminino.

O objetivo do artigo é fortalecer as discussões sobre a posição e o papel das mulheres na sociedade, especialmente considerando como elas foram historicamente apresentadas na historiografia. Buscamos despertar uma nova abordagem e construção da história das mulheres, superando visões estereotipadas e opressivas, e dando espaço para suas vozes e contribuições serem devidamente valorizadas.

No entanto, é importante ressaltar que essa reflexão não se limita apenas às mulheres, mas deve envolver toda a so-



cidade. Reconhecemos que a busca pela igualdade de gênero e pela valorização das mulheres é uma tarefa que envolve todos os indivíduos, independentemente de seu gênero. É fundamental que todos contribuam para a construção de uma sociedade mais justa e inclusiva, na qual as mulheres possam exercer plenamente seus direitos e oportunidades.

Assim, ao fortalecer as discussões sobre a mulher na sociedade, esperamos também conscientizar a sociedade como um todo sobre a importância de promover a equidade de gênero e o respeito à diversidade, garantindo que todas as mulheres tenham seu espaço, voz e protagonismo reconhecidos e valorizados na construção da história e da cultura.

O trabalho encontra-se dividido em duas partes distintas. Na primeira, abordaremos “A mulher e seus espaços: o feminismo”, com o objetivo de argumentar sobre alguns espaços que foram pré-estabelecidos para as mulheres e a emergência do feminismo como um meio de libertação. Embora não adentremos em detalhes minuciosos sobre cada etapa do feminismo na Europa e no Brasil, buscaremos abordar esses pontos de maneira geral.

Na segunda parte do artigo, concentraremos nossa atenção na mulher negra, considerando que, em um contexto de patriarcado, ela sempre esteve em situação de desigualdade em relação às mulheres brancas. Nesse contexto, também exploraremos questões relacionadas à modernidade, bem como os conceitos de colonialismo e colonialidade do poder.

Para desenvolver essa abordagem, faremos uso das contribuições de diversos autores e autoras, como Ana Maria Colling (2004), Maria Lugones, Heleieth Iara Bongiовani Saffioti, Rachel Soihet, Marcia de Vargas e Sandro M. Wambier. Suas obras e reflexões nos auxiliaram nas leituras e discussões, proporcionando uma compreensão mais aprofundada e ampla das questões relacionadas ao gênero, à mulher, à história, à cultura, ao feminismo, à

colonialidade do poder, à representatividade e outros temas pertinentes à disciplina realizada.

A mulher e seus espaços e o feminismo

Quando nos referimos à mulher ou às mulheres em relação às atividades que exercem ou não, automaticamente surge a imagem da mulher dona do lar ou vinculada aos serviços domésticos, como aquela que lava, passa e cozinha. Ela é retratada como a mulher-mãe, aquela que cuida da casa e dos filhos, sempre disponível para atender às necessidades do marido. Essa visão limita a mulher a um mundo restrito ao espaço privado, um espaço que não foi criado por ela, mas sim por outros. É um espaço delimitado onde a mulher não tinha liberdade para falar e expressar suas opiniões, conforme indicado por Colling:

A mulher foi construída com uma natureza – “a natureza feminina”. Ao delimitar o espaço privado e doméstico, a função de esposa e mãe como única alternativa digna e possível ao feminino, enclausura-se a mulher no lar, sem acesso à palavra (a palavra pública, do poder) e cria-se a representação de “anjo e rainha do lar”, figura e lugar santificado que a mulher interpretou como uma homenagem do homem a sua companheira. (COLLING, 2004, p. 31).

Essa construção social e cultural restringiu a participação da mulher em esferas públicas, privando-a de espaço para expressar sua voz e opiniões. Ao longo da história, essa concepção estereotipada e limitadora moldou a visão da sociedade sobre o papel e lugar da mulher, perpetuando desigualdades de gênero. Ao abordar esse tema, torna-se importante desafiar esses estereótipos, promover a igualdade de gênero e garantir que as mulheres tenham voz ativa e acesso às esferas de poder e decisão.

A mulher enfrentava diversos impedimentos que ditavam o que ela deveria fazer e em que papel deveria se encaixar. Muitas vezes, as mulheres eram relegadas ao espaço privado devido à crença em sua suposta “incapacidade”, o que as



tornava vistas como não aptas para exercer atividades no espaço público. Eram tratadas como seres frágeis e inseguros, em contraste com os homens, que eram considerados seguros e capazes de tomar decisões e deter o poder da palavra. Esse cenário deu origem a um contexto em que os homens detinham o poder de definir a identidade das mulheres, estabelecendo limites para sua feminilidade.

Conforme Colling (2004) coloca: “Fora do lar, as mulheres são perigosas para a ordem pública. Estes limites da feminilidade, determinados pelos homens, são uma maneira clara de demarcar a sua identidade”. Essa demarcação criava uma divisão rígida entre os espaços de atuação dos gêneros, onde as mulheres ficavam restritas ao lar, enquanto os homens ocupavam o espaço público.

As mulheres que desafiavam esses limites impostos eram frequentemente rotuladas como problemáticas e consideradas doentes mentalmente. Aquelas que se recusavam a cumprir o papel de esposa e mãe exemplar eram ameaçadas com essas acusações, visando normatizar e controlar seu comportamento.

É importante refletir sobre como a sociedade atual está profundamente entrelaçada com o sistema capitalista, no qual a mulher também está inserida e faz parte. Nesse contexto, as classes sociais e as sociedades competitivas têm um papel significativo, e tanto as mulheres quanto as crianças sempre estiveram presentes no trabalho para contribuir com a renda familiar, buscando uma participação econômica ativa. Saffioti (1976, p. 17) argumenta que: “(...) Enquanto a família existiu como uma unidade de produção, as mulheres e as crianças desempenharam um papel econômico fundamental (...)”.

Contudo, a questão de gênero tem sido um fator latente no âmbito da produção capitalista, resultando em visões que consideram a mulher como um ser incapaz. Infelizmente, a sociedade muitas vezes associa deficiências físicas e mentais

à categoria feminina, o que acaba por reforçar percepções de imperfeição nas dinâmicas competitivas das sociedades (SAFFIOTI, 1976).

Esses termos, entendimentos e dificuldades impostas às mulheres têm sido barreiras que as impedem de avançar plenamente. O sexismo e os estereótipos de gênero têm desempenhado um papel negativo, prejudicando a igualdade de oportunidades e limitando o potencial das mulheres no âmbito econômico e em outros aspectos da vida.

Os anos 1960 e 1970 foram marcados por importantes lutas do feminismo tanto na Europa como posteriormente no Brasil. O feminismo emergiu como um marco significativo na história das mulheres, com suas reivindicações diante de um sistema que foi influenciado pelo colonialismo, patriarcalismo e o capitalismo. Schwebel (2009, p. 144) destaca que: “(...) A reivindicação de direitos nasce do descompasso entre a afirmação dos princípios universais de igualdade e as realidades da divisão desigual dos poderes entre homens e mulheres”. Ademais, sobre o feminismo, Pinto infere que:

O feminismo aparece como um movimento libertário, que não quer só espaço para a mulher – no trabalho, na vida pública, na educação –, mas que luta, sim, por uma nova forma de relacionamento entre homens e mulheres, em que esta última tenha liberdade e autonomia para decidir sobre sua vida e seu corpo. (PINTO, 2009, p. 16).

Os anos 1960 e 1970 foram marcados por vários acontecimentos políticos, econômicos e sociais. Os movimentos feministas também ganharam destaque e se manifestaram em contextos diversos, ocorrendo em diferentes partes do mundo. Essa emergência do feminismo começou a chamar a atenção da sociedade e, ainda que em pequenas doses no início e em algumas localidades, estava se estabelecendo como um tema relevante na história das mulheres, inclusive no Brasil.

Nesse contexto, os movimentos feministas assumiram características próprias,



desdobramentos e processos distintos, como enfatiza Pinto (2009). Cada movimento feminista foi influenciado por suas realidades sociais, culturais e políticas específicas, moldando sua trajetória e abordagem de acordo com o contexto local em que se desenvolveu.

Os movimentos feministas representaram uma poderosa forma das mulheres expressarem quais são os lugares que desejam ocupar e reivindicaram a sua posição na sociedade. Eles possibilitaram questionar os papéis que lhes foram designados ao longo da história, bem como as limitações impostas por normas e convenções sociais. Nesse contexto, a busca pela liberdade foi uma característica fundamental desse processo, permitindo que as mulheres se manifestassem e apontassem o que não estava adequado na sociedade.

Cabe-nos destacar que esses movimentos foram marcados pela coragem e determinação das mulheres em lutar por seus direitos, rompendo com estereótipos e reivindicando a igualdade de oportunidades em diversas esferas da vida. Ao fazerem isso, elas desafiaram as estruturas patriarcais e abriram caminho para uma maior autonomia e empoderamento feminino. Essa luta contínua pelo reconhecimento e valorização das mulheres na sociedade tem sido uma força transformadora, contribuindo para mudanças significativas em termos de direitos e representação. Os movimentos feministas têm inspirado gerações de mulheres a se posicionarem e a lutarem por um mundo mais igualitário e inclusivo.

O empoderamento da mulher

No século XIX e início do século XX, o termo “empoderamento” não era amplamente utilizado e nem mesmo considerado para designar a autonomia, consciência e controle que uma mulher poderia ter sobre sua própria vida e situações. Naquela época, essa palavra não fazia parte do vocabulário comum e não estava inserida na sociedade, especialmente com a definição e abordagem que conhecemos atualmen-

te. As mulheres lutavam por suas vozes e direitos, mas a ideia de empoderamento como a entendemos hoje não era uma expressão comumente utilizada.

As questões relacionadas à igualdade de gênero, movimentos feministas e outros debates sobre os direitos das mulheres eram pautas contraditórias e muitas vezes marginalizadas nesse contexto histórico. As discussões sobre gênero e o empoderamento feminino como conceitos bem definidos só começaram a se fortalecer e serem mais expostos no final do século XX, especialmente nos anos de 1970.

Foi nesse período que diferentes visões sobre as questões de gênero e a luta das mulheres ganharam maior destaque e estavam em processo de construção e fortificação. À medida que o movimento feminista ganhava força e as discussões sobre a igualdade de gênero avançavam, a ideia de empoderamento feminino foi tomando forma e ganhando espaço nas conversas e análises sobre os direitos das mulheres.

Essa indagação nos permite buscar compreender o conceito de empoderamento que esteve (a partir de um momento da história), e permanece presente na trajetória da história das mulheres e nos movimentos feministas. Possivelmente, podem ter percebido que faltava algo a mais para complementar e somar com suas lutas e movimentos. Algo que pudessem contribuir na definição em suas histórias. De acordo com a feminista Ana Alice Alcântara Costa¹, o conceito de empoderamento possui um perfil de autonomia da pessoa ou comunidade que a utiliza, como apresenta a mesma:

O empoderamento é um mecanismo pelo qual as pessoas, as organizações, as comunidades tomam controle de seus próprios assuntos, de sua própria vida, de seu destino, tomam consciência da sua habilidade e competência para produzir e criar e gerir. (COSTA, [s.d.], p. 7).²

1. Era docente no Departamento de Ciência Política da Universidade Federal da Bahia. Fundou o Núcleo de Estudos Interdisciplinares sobre a Mulher (NEIM)

2. Disponível em: <http://www.reprolatina.institucional.ws>.



Nesse caso, o empoderamento da mulher se posiciona de forma oposta ao sistema do patriarcado. Uma visão que propõe autonomia própria dela, e a outra que impõe a autonomia do outro, nesse sentido, do homem. Podemos dizer que as inquietações de muitas mulheres, os movimentos feministas sobre os discursos machistas e um sistema liderado por homens, fizeram irem de encontro com a questão do empoderamento. A liberdade de ir e vir não está voltada somente para cidadãos como um todo, mas, sim, também para as mulheres.

A Cartilha de Empoderamento das Mulheres da ONU (2017)³ estabelece princípios que visam promover a igualdade de gênero no âmbito empresarial, buscando empoderar as mulheres em diversas áreas de atuação. Esses princípios buscam destacar e fortalecer a presença das mulheres em diferentes funções em comparação aos homens, reforçando a importância para as empresas de incorporarem características e práticas que atendam a esse contexto de questões de gênero e empoderamento feminino. Nesse sentido, a ONU Mulheres (2017, p. 3) apresenta sete considerações relevantes que giram em torno das seguintes:

- 1) Estabelecer liderança corporativa de alto nível para a igualdade de gênero;
- 2) Igualdade de oportunidade, inclusão e não discriminação;
- 3) Saúde, segurança e fim da violência;
- 4) Educação e formação;
- 5) Desenvolvimento empresarial e práticas da cadeia de fornecedores e de marketing;
- 6) Liderança comunitária e envolvimento;
- 7) Transparência, mediação e relatórios.

3. Publicação foi desenvolvida em conjunto com ONU Mulheres Brasil e Rede Brasil do Pacto Global que determina sete princípios fundamentais que incidem no empoderamento da mulher.

Essas considerações têm como objetivo promover a igualdade de gênero e enfatizar o papel da mulher não apenas no âmbito empresarial, mas também em outras áreas ocupadas tanto por homens como por mulheres. Como mencionado anteriormente e como será aprofundado no próximo tema sobre as mulheres negras, a historiografia relegou as mulheres a uma posição em que não eram reconhecidas como cidadãs com direitos de ir e vir e de tomar decisões, assim como os homens.

Ao longo da história, o contexto em que as mulheres estavam inseridas não lhes ofereceu opções variadas para escolher seus próprios caminhos. Suas trajetórias já haviam sido traçadas, restando-lhes apenas seguir o que havia sido planejado e determinado, independentemente de estarem de acordo ou não com essas imposições.

As conquistas das possibilidades para as mulheres ao longo da história são notáveis. Elas obtiveram o direito de estudar, de se formar em uma profissão, de votar, de participar da política, de se tornar líderes, de optar por não se casar ou ter filhos, e também o direito fundamental de ir e vir.

Os princípios destacados estão em consonância com o contexto em que as mulheres têm acesso a espaços que são essenciais e que devem ser garantidos a elas. Afinal, as mulheres são um grupo fundamental para a sociedade como um todo. Sua contribuição é significativa em questões sociais, políticas, econômicas e culturais, sendo uma peça-chave para o bom andamento da sociedade.

Destacamos que a ONU apresenta princípios norteadores que visam sustentar essa importância das mulheres na sociedade, promovendo respeito, segurança, profissionalismo e igualdade. No entanto, é importante ressaltar que o empoderamento das mulheres vai além de apenas ocupar diversos espaços na sociedade para gerar desenvolvimento, capital e riqueza. É necessário que haja um entrelaçamento



entre a atuação das mulheres e suas vidas, para que o verdadeiro sentido do empoderamento seja efetivamente alcançado.

A mulher negra: a colonialidade do poder

No século XVI, o processo colonizador nas Américas, denominado como período pré-colonial e colonial, teve um impacto significativo na estrutura social das populações indígenas e africanas, consolidando o que é conhecido como colonialidade. Esse legado de colonialidade foi incorporado nas colônias, incluindo a formação do Brasil como o país que conhecemos hoje. Ao longo dos anos, essa construção foi desenvolvida progressivamente, passando por diferentes fases econômicas, e a população africana, considerada inferior devido à sua cor, foi destinada a trabalhos subalternos e subjugada à escravidão.

As dimensões econômicas e políticas estão intrinsecamente entrelaçadas com a questão social de um país, e a mulher negra está inserida nesse contexto. A construção de mentalidades em torno da população negra, ao longo da história, ocupou tanto espaço que muitos discursos foram erigidos e aceitos como verdades. O resultado foi a instauração e fortificação do racismo, que continua presente até os dias atuais.

Neste ponto do trabalho, dedicamo-nos a abordar a situação da mulher negra, pensando naquelas que foram prejudicadas e marginalizadas ao longo dos séculos pela história. Infelizmente, ainda é evidente a discriminação que as mulheres negras enfrentam em diferentes esferas da sociedade. Embora a concepção de tratamento discriminatório possa ser notada em várias realidades, é importante enfatizar a discriminação histórica e o racismo estrutural que afetam particularmente as mulheres negras.

Quando mencionamos mulheres negras, é comum que nossa mente seja automaticamente influenciada pela narrativa construída pela historiografia. Essa visão distorcida foi moldada sob a perspectiva do eurocentrismo e do etnocentrismo, que sempre buscaram ser considerados como

a única verdade, a única visão correta que deveria prevalecer. No contexto da escravidão nas colônias, as mulheres negras foram estereotipadas como amas de leite para as famílias brancas e empregadas domésticas submissas a patrões brancos, vivendo uma realidade social totalmente diferente. Essa realidade persiste e é perpetuada por uma mentalidade branca e discriminatória.

As mulheres negras no período da escravidão passaram por muitos momentos difíceis e cruéis, estando inseridas em um processo que estavam totalmente desassistidas, como afirmam Vargas e Wambier:

Ser mulher e negra numa sociedade escravista era muito difícil. Elas estavam à mercê de todo tipo de violência; tiveram que enfrentar a crueldade da escravidão, o governo, a opressão dos homens, não só dos seus senhores, mas também de companheiros violentos ou mesmo homens que viam nelas uma forma de atingir seus objetivos (usando o trabalho das mulheres negras para comprar sua liberdade, para sustentá-los, entre outros) e não mediam esforços para alcançá-los. (VARGAS; WAMBIER, 2016, p. 5).

Dentro desse contexto, as mulheres negras têm sido inseridas em categorias criadas pela modernidade e pelo capitalismo, sistemas que tendem a categorizar e rotular o que não se limita a eles. Isso nos leva a refletir sobre as palavras de Lugones (2014, p. 935), que apontam que "(...) A modernidade organiza o mundo ontologicamente em termos de categorias homogêneas, atômicas e separáveis (...)".

No entanto, enxergar as mulheres negras, assim como os negros e as mulheres indígenas, requer ir além dessas construções de categorias. É necessário transcender as caixas pré-definidas pela colonização, pelo eurocentrismo e pela colonialidade. Conforme Lugones (2014, p. 935), "(...) ver as mulheres não brancas é ir além da lógica categorial".

Essa reflexão nos chama a reconhecer a complexidade e riqueza da diversidade humana, superando as limitações impostas por sistemas de classificação que



não conseguem abarcar a totalidade das experiências e identidades individuais.

A colonização de diferentes culturas e continentes resultou na destruição de diversas realidades culturais, onde a cultura europeia procurou impor-se como um padrão a ser seguido. As consequências do período colonial nas Américas, Ásia e África foram profundas e deixaram como herança a desigualdade social, o racismo e o preconceito. Para enfrentar esse sistema, surge o conceito de decolonialidade.

Em oposição ao colonialismo, à modernidade e ao capitalismo, a decolonialidade representa uma abordagem para reestruturar as culturas massacradas e dar voz aos povos que foram considerados escravos e tiveram suas vivências subjugadas durante o processo de colonização, muitas vezes sendo rotulados como inferiores.

A decolonialidade busca resgatar e valorizar as tradições e saberes das culturas dominadas, rompendo com a noção de superioridade de uma cultura sobre as outras. É um movimento de libertação intelectual e social, permitindo que os povos colonizados reafirmem suas identidades e sejam protagonistas de suas próprias narrativas, superando as marcas deixadas pelo colonialismo e buscando construir uma sociedade mais justa e inclusiva.

A compreensão do termo mulher na concepção de Lugones advém justamente das categorias estabelecidas pela modernidade. Dessa forma, o termo está sendo referido para as mulheres brancas e burguesas. De acordo com a referida pesquisadora:

Isto implica que o termo “mulher” em si, sem especificação da fusão, não tem significado ou tem um significado racista, uma vez que a lógica categórica selecionou historicamente apenas o grupo dominante, as mulheres burguesas brancas que a colonialidade do gênero implica. (LUGONES, 2008, p. 82).

Ir além da lógica categorial é abranger a visão das outras mulheres, como as

mulheres negras conforme mencionado por Lugones. A historiografia nos apresentou uma visão introdutória do eurocentrismo, que ainda se mantém enraizada na sociedade. O ocidente é considerado um modelo único nas questões políticas, sociais e econômicas, e assim, é considerado o melhor, buscando eliminar tudo o que é considerado diferente. Conforme Lugones destaca, a modernidade em conjunto com a visão ocidental fortalece a ideia da existência de categorias, mas que essas questões são inseparáveis. Gênero, raça e classe não podem ser tratados isoladamente. Essa reflexão é compartilhada por Lugones (2014), Santos (2019), Fachinetto (2019) e Silva (2019).

O sistema e a modernidade com sua organização baseado na ideia de caixas gerou consequências para as mulheres negras que foi muito difícil desprender, logo que os discursos dos séculos XIX e anteriores foram muito penetrantes na sociedade. No contexto da escravidão, após o processo de “libertação” (nesse caso, libertação de um sistema, mas que na realidade já havia outro sendo imposto), a realidade das mulheres negras no trabalho não apresentou modificações, como destaca Vargas e Wambier:

Mesmo depois de libertas, as mulheres negras continuaram ocupando predominantemente o serviço doméstico, porque devido à escravidão, não tiveram outras oportunidades e acabaram seguindo o mesmo ramo de trabalho que realizavam quando escravas. (VARGAS; WAMBIER, 2016, p. 6).

Ainda hoje, na sociedade, observamos uma forte interligação dos trabalhos desempenhados pelas mulheres negras, muitos dos quais se assemelham ao sistema escravista, embora sejam remunerados. Essas mulheres frequentemente ocupam posições ligadas aos serviços domésticos, como empregadas domésticas e babás, evidenciando a continuidade da opressão mesmo sob o capitalismo. Conforme apontam Vargas e Wambier (2016, p. 6): “(...) embora esse trabalho fosse re-



munerado, não eram suficientes para garantir todas as suas necessidades (...).”.

Essas formas de trabalho remetem à história da escravidão, um sistema que contribuiu para a consolidação do capitalismo por meio da compra e venda de pessoas negras, que foram exploradas como mão de obra escrava sem renda no Brasil. Essa realidade deixou profundas marcas na história dos negros e negras, especialmente das mulheres negras. Infelizmente, ao falarmos da história das mulheres, frequentemente as primeiras imagens que nos vêm à mente são das mulheres brancas, como já mencionamos anteriormente. No entanto, é importante destacar que as mulheres negras também tiveram um papel significativo na história do Brasil.

Ao longo do século XIX, as mulheres negras enfrentaram diversas situações desafiadoras, especialmente considerando a sociedade patriarcal em que estavam inseridas. Desde os anos de escravidão, elas foram submetidas a diversas formas de abuso e exploração, o que tornou a trajetória das mulheres negras no Brasil marcada por desafios e enfrentamentos contínuos. Sobre tal assertiva, Maria Odília Dias infere que,

Para as mulheres de origem africana que viveram como escravas nas grandes propriedades rurais do Brasil, sobreviver já era uma vitória. Distantes de suas redes familiares originais, elas constituíam minoria no plantel de escravos, majoritariamente masculino. No Brasil, vistas mais como mercadoria do que como seres humanos, essas mulheres foram obrigadas a trabalhar e sobreviver em condições extremamente precárias, que incluíam se submeter a constantes maus – tratos, além da violência inerente ao sistema escravista. (DIAS, 2012, p. 360).

Inicialmente, a escravidão e posteriormente o racismo se estabeleceram profundamente na mentalidade de muitas pessoas, sendo aceitos como verdades. A cor branca, ao longo dos séculos passados da história, foi sempre exaltada, associada às classes dominantes e burguesas, considerada superior e positiva, enquanto a cor

negra foi estigmatizada, associada ao que seria negativo e inferior. Essa mentalidade foi construída ao longo do tempo e perdura até os dias atuais.

No entanto, os movimentos feministas negros, que surgiram no final do século XIX, desempenharam um papel significativo na desconstrução dessas ideias racistas e preconceituosas. Ao longo dos séculos, especialmente nos séculos XIX e XX, à medida que as mulheres buscavam conquistar o direito de serem donas de suas próprias histórias, as mulheres negras começaram a ganhar mais visibilidade em diferentes esferas da sociedade, uma conquista que era impensável diante de uma sociedade predominantemente patriarcal e masculina. Sobre isso, Bebel Nepomuceno (2012) salienta que:

Nas muitas décadas que nos separam da virada do século XIX para o século XX, mulheres de boa parte do mundo, e em particular no Brasil, alcançaram voos de dimensões então inimagináveis. Embora ainda não se possa dizer que as mulheres tenham obtido igualdade com os homens em todos os aspectos, há o que comemorar. Saíram do lugar subalterno que lhes era reservado para ocuparem posições significativas no mundo do trabalho e atuar em profissões antes tidas como exclusivamente masculinas. (NEPOMUCENO, 2012, p. 383),

As mulheres, especialmente as brancas, têm gradualmente buscado e ocupado espaços na sociedade, embora ainda não na mesma proporção que os homens. Suas conquistas constituem uma realidade diferente da vivida pelas mulheres negras. A mulher negra, inserida em uma sociedade patriarcalista ao longo de séculos, foi negligenciada pelo conceito tradicional de “Mulher”, que historicamente tem sido associado às mulheres de pele branca. Como resultado, as mulheres negras não tiveram as mesmas oportunidades para ocupar espaços e conquistar avanços em suas trajetórias históricas, em comparação com as mulheres brancas. Essa desigualdade é fruto de um contexto de discriminação racial e de opressões interseccionais que permeiam a história das mulheres negras.



A luta por igualdade e justiça para as mulheres negras é, portanto, um desafio contínuo para alcançar um futuro mais inclusivo e igualitário para todas as mulheres.

Às mulheres negras não coube experimentar o mesmo tipo de submissão vivido pelas mulheres brancas de elite até início do século XX. Tampouco seu espaço de atuação foi unicamente privado, reservado as bem-nascidas, uma vez que, pobres e discriminadas, se viram forçadas a lançar mão de uma gama de estratégias para sobreviver e fazer a frente dos desafios do cotidiano. (NEPOMUCENO, 2012, p. 383).

As mulheres negras, enfrentando um sistema repleto de discriminação, encontraram em si mesmas os meios para sobreviver. Com realidades diversas, mas unidas em sua determinação, buscaram se fazer presentes no espaço público. Diante de desafios e barreiras impostas pela sociedade, elas foram resilientes e encontraram formas de resistência, contribuindo para uma maior representatividade e visibilidade no cenário social. A resiliência e a perseverança dessas mulheres têm sido fundamentais para avançar na luta contra a discriminação e buscar a igualdade de oportunidades para todas as mulheres, independentemente de sua raça ou origem.

Muitas delas viviam em lares sem presença masculinas, chefiando a casa e providenciando o sustento dos seus. Outras trabalhavam para famílias de mais posses como criadas para todo o serviço. Algumas haviam conseguido acumular patrimônios, formar núcleos familiares estáveis criar redes de solidariedade e comunidades religiosas. Ao contrário do prescrito para a mulher idealizada da época, as negras circulavam pelas ruas, marcando a seu modo presença no espaço público. (NEPOMUCENO, 2012, p. 383).

Não é difícil compreender que as mulheres negras, com sua história diferente das mulheres brancas da elite, tiveram que exercer um esforço maior para serem notadas como pessoas, como mulheres em meio à sociedade. E esse caminho traçado por elas foi sendo construído advindo de uma força de dar o seu melhor a si mesmas e com o que tinham no momento.

Essa, já é uma característica de seu papel na sociedade, uma forma de representatividade que elas vinham estabelecendo e construindo ao perceber que não tinham uma história construída e contada por elas.

É compreensível que as mulheres negras, com uma história distinta das mulheres brancas pertencentes à elite, enfrentaram desafios maiores para serem reconhecidas como indivíduos e mulheres na sociedade. O caminho percorrido por elas foi construído com base em uma força interior que as impulsionou a darem o melhor de si mesmas, utilizando os recursos disponíveis no momento. Essa determinação é uma característica marcante de seu papel na sociedade, uma forma de representatividade que elas estabeleceram ao perceber que suas histórias não haviam sido construídas e contadas por elas mesmas.

Esse processo de construção de identidade e representatividade foi uma maneira essencial pela qual as mulheres negras encontraram uma voz e buscaram redefinir seu lugar na sociedade. Enfrentando as limitações impostas pelo sistema discriminatório, elas resistiram e persistiram, contribuindo para a valorização de suas experiências únicas e para o empoderamento de outras mulheres negras. Essa busca por reconhecimento e inclusão é um testemunho de sua resiliência e luta contínua por justiça e igualdade.

Considerações finais

Este trabalho foi desenvolvido com o intuito de fortalecer as discussões e reflexões sobre o papel da mulher na sociedade, especialmente destacando a mulher negra. Por muitos anos, as mulheres foram impedidas de ocupar espaços além do âmbito doméstico e familiar, sendo relegadas ao segundo plano diante da intensa presença masculina nos espaços públicos. No entanto, os movimentos feministas em todo o mundo possibilitaram que as vozes das mulheres fossem mais ouvidas, apesar das dificuldades enfrentadas.



É importante ressaltar que este trabalho aborda a mulher de forma geral, compreendendo que há diferentes tipos de mulheres com suas características, identidades e vivências, incluindo as mulheres negras, indígenas, brancas, mulheres trans e outras, que também foram historicamente excluídas da história e da historiografia.

Essas mulheres, quando mencionadas, foram retratadas de forma errônea, pois faziam parte de um contexto político, econômico e social opressor. As mulheres negras foram tratadas como objetos durante o período da escravidão, marginalizadas nas periferias e nos espaços privados, muitas vezes sendo respeitadas apenas quando acompanhadas por um homem.

As mulheres indígenas também foram alvo de preconceitos e estereótipos, retratadas como pobres e preguiçosas, enfrentando conflitos por suas terras em meio ao avanço do capitalismo. Por outro lado, as mulheres brancas, embora tenham enfrentado grandes desafios e preconceitos, muitas vezes tiveram mais destaque social, especialmente aquelas ligadas à burguesia e às grandes cidades, detendo um status econômico considerável.

O que nos desperta a reflexão neste trabalho é compreender que o lugar da mulher, de todas as mulheres, deve ser onde elas desejam estar, onde escolhem estar, e não deve ser definido por uma visão machista e patriarcal imposta por um sistema opressor. A história é um processo contínuo de construção e desconstrução, e precisamos questionar e eliminar as bases do colonialismo, do capitalismo, do patriarcalismo e do positivismo que defendem uma única perspectiva de história e de vida.

Avançar nas categorias estabelecidas é fundamental, indo além das construções limitadas e discriminatórias para garantir a verdadeira inclusão e igualdade para todas as mulheres, considerando suas experiências e identidades únicas. É uma jornada de empoderamento e reconhecimento das vozes femininas, buscando romper com as estruturas opressoras e abrir caminho para

uma sociedade mais justa, diversa e inclusiva.

Referências

COLLING, Ana Maria. **Gênero e História: Um diálogo possível?** *Contexto e Educação*. Editora UNIJUÍ, 2004.

COSTA, Ana Alice Alcântara. **Gênero, poder e empoderamento das mulheres**. Disponível em: <http://www.reprolatina.institucional.ws>. Acesso em: 25 jul. 2023.

DIAS, Maria Odila. **Resistir e sobreviver**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

FOUGEYROLLAS-SCHWEBEL, Dominique. **Movimentos feministas**. In: HIRATA, Helena et al. (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009. p. 144-149.

HIRATA, Helena; LABORIE, Françoise; DOARÉ, Hélène; SENOTIER, Danièle (org.). **Dicionário crítico do feminismo**. São Paulo: Editora UNESP, 2009.

LUGONES, María. **Rumo a um feminismo descolonial**. *Revista Estudos Feministas*, Florianópolis, v. 22, n. 3, p. 935-952, dez. 2014. Disponível em: <https://www.scielo.br>. Acesso em: 28 jul. 2023.

NEPOMUCENO, Bebel. **Mulheres negras**. In: PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINSKY, Carla Bassanezi; PEDRO, Joana Maria (org.). **Nova História das Mulheres**. São Paulo: Contexto, 2012.

PINTO, Céli Regina Jardim. **Feminismo, história e poder**. *Revista de Sociologia e Política*, Curitiba, v. 18, n. 36, p. 15-23, jun. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/rsocp/v18n36/03.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2023.

SAFFIOTI, Heleieth Iara Bongiovani. **A mulher na sociedade de classe: mito ou realidade**. Petrópolis: Vozes, 1976. 384 p.

SANTOS, Jennifer dos S.; FACHINETTO, Rochele R. F.; SILVA, Rosimere (org.).



Descolonizar: a prática e o sexo. Porto Alegre: Cirkula, 2019. 311 p.

SOIHET, Rachel. **História das mulheres.** In: CARDOSO, Ciro Flamarion; VAINFAS, Ronaldo (org.). **Domínios da história: ensaios de teoria e metodologia.** Rio de Janeiro: Campus, 1997.

VARGAS, Marcia de; WAMBIER, Sandro M. **A história das mulheres negras no Brasil: no enfrentamento da discriminação e violência.** In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE.** Versão Online. Cadernos PDE, v. II. Secretaria de Educação. Governo do Estado do Paraná, 2016. Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br>. Acesso em: 4 jul. 2023.

-----//-----

Abstract: This article aims to analyse the role of women in society, questioning the places and spaces historically assigned to them from a male and patriarchal perspective. Through a historical approach, the study explores the experiences, struggles, and resistance of women, with a particular focus on Black women, who faced double marginalization due to their gender and race. The research is based on bibliographic readings that discuss the social, cultural, and political constructions that limited female agency, especially during the 19th and 20th centuries, a period marked by pejorative, sexist, ethnocentric, and Eurocentric discourses rooted in colonialism and the colonality of power. The analysis highlights how these oppressive structures categorized women, relegating them to subordinate roles and restricting their autonomy. The reflections are grounded in dialogues with key authors such as Ana Maria Colling, Maria Lugones, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, Rachel Soihet, Marcia de Vargas, and Sandro M. Wambier, whose contributions allow for an understanding of the complexity of issues related to gender, race, and class. The article proposes the deconstruction of oppressive and prejudiced patterns, advocating for the need to rethink the place of women in society to ensure greater equality, representation, and social justice. Finally, the work emphasizes the importance of recognizing and valuing the diverse experiences of women, especially Black and Indigenous women, whose histories have been systematically silenced or distorted by traditional historiography.

Keywords: Black Women; Gender; Feminism; Coloniality of Power.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo central analizar el papel de la mujer en la sociedad, cues-

tionando los lugares y espacios que históricamente le han sido asignados desde una perspectiva masculina y patriarcal. A través de un enfoque histórico, el trabajo explora las vivencias, luchas y resistencias de las mujeres, con énfasis en las mujeres negras, quienes enfrentaron una doble marginalización debido a su género y raza. El estudio se basa en lecturas bibliográficas que discuten las construcciones sociales, culturales y políticas que limitaron la actuación femenina, especialmente durante los siglos XIX y XX, período marcado por discursos peyorativos, machistas, etnocéntricos y eurocéntricos, arraigados en el colonialismo y la colonialidad del poder. El análisis destaca cómo estas estructuras opresivas categorizaron a las mujeres, relegándolas a roles subalternos y restringiendo su autonomía. Las reflexiones se fundamentan en diálogos con autores clave, como Ana Maria Colling, Maria Lugones, Heleieth Iara Bongiovani Saffioti, Rachel Soihet, Marcia de Vargas y Sandro M. Wambier, cuyas contribuciones permiten comprender la complejidad de las cuestiones de género, raza y clase. El artículo propone la deconstrucción de patrones opresivos y prejuiciosos, defendiendo la necesidad de repensar el lugar de la mujer en la sociedad para garantizar mayor igualdad, representatividad y justicia social. Finalmente, el trabajo refuerza la importancia de reconocer y valorar las diversas experiencias femeninas, especialmente las de las mujeres negras e indígenas, cuyas historias han sido sistemáticamente silenciadas o distorsionadas por la historiografía tradicional.

Palabras clave: Mujer Negra; Género; Feminismo; Colonialidad del Poder.

Submetido em 31 julho 2023.

Aceito em 25 de setembro de 2023.

AFROS & AMAZÔNICOS



A FORMAÇÃO DOS DOCENTES DE HISTÓRIA E A LEI Nº 11.645/2008: MUDANÇAS DE PERSPECTIVAS NO TRATO DA TEMÁTICA INDÍGENA NO ENSINO DE HISTÓRIA (2008-2018)

The Training of History Teachers and Law No. 11.645/2008: Shifting Perspectives on Indigenous Themes in History Teaching (2008-2018)

Marcus Vinicius Valente Bararua*

Resumo: Este artigo tem como objetivo compreender as transformações ocorridas na formação inicial de professores e professoras de História em relação à temática indígena após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, que institui a obrigatoriedade do ensino de história e cultura indígena nas escolas brasileiras. O estudo concentra-se na análise da mudança de perspectiva sobre o agente histórico indígena nos documentos oficiais dos cursos de História da Universidade Federal do Pará (UFPA), nos campi de Belém, Bragança e Tocantins/Cametá, por meio das disciplinas, do planejamento curricular, dos projetos de pesquisa e de extensão. Além disso, o artigo analisa os relatos de experiência dos docentes formadores de professores e professoras de História da Educação Básica, destacando as ações pedagógicas e acadêmicas realizadas após a implementação da legislação, com foco na prática em sala de aula. A pesquisa revela que, apesar dos avanços proporcionados pela Lei nº 11.645/2008, como a criação da disciplina “História Indígena e do Indigenismo” e a realização de concursos públicos para docentes especializados, ainda persistem desafios significativos. Entre eles, destacam-se a manutenção de uma estrutura curricular eurocêntrica, a falta de formação continuada sobre a temática indígena nas redes de ensino e a necessidade de maior protagonismo indígena na construção dos currículos e materiais didáticos. Conclui-se que a desconstrução da lógica colonial no ensino de História exige uma abordagem intercultural e decolonial, que valorize as narrativas indígenas e promova uma educação mais inclusiva e democrática.

Palavras-chave: Ensino de História; Relações Étnico-raciais; Decolonialidade; Interculturalidade; Lei nº 11.645/2008.

Introdução

O presente artigo apresenta os resultados da pesquisa de dissertação desenvolvida com o objetivo de compreender as transformações ocorridas na formação inicial de professores e professoras de História em relação à temática indígena, após a promulgação da Lei nº 11.645/2008, até o ano de 2018. O objetivo geral da pesquisa foi analisar a mudança de perspectiva sobre o agente histórico indígena nos

documentos oficiais dos cursos de História da Universidade Federal do Pará (UFPA), nos campi de Belém, Bragança e Tocantins/Cametá, por meio das disciplinas, do planejamento curricular, dos projetos de pesquisa e de extensão.

As fontes documentais foram divididas em duas categorias: documentos oficiais dos cursos de licenciatura em História da UFPA e documentos orais, estes últimos constituídos por relatos de experiência dos docentes da disciplina “História Indígena e do Indigenismo” e de professores que pesquisam as temáticas das relações étnico-raciais e interculturais. Os relatos dos docentes que atuam na formação do pensamento profissional de professores e professoras da Educação Básica em relação à temática indígena permitem analisar

* Professor Efetivo da Secretária de Estado da Educação do Estado do Amapá – SEED/AP. Mestre em Ensino de História pelo Programa de Pós-Graduação em Ensino de História (PROFHISTÓRIA), Universidade Federal do Pará, campus Ananindeua. Especialista em Relações Étnico-Raciais para o Ensino Fundamental pelo O Núcleo de Estudos e Pesquisas sobre Formação de Professores e Relações Étnico-Raciais – GERA/UFPA, campus Belém.



as ações pedagógicas e acadêmicas realizadas após a promulgação da legislação, especialmente no que diz respeito à prática em sala de aula.

As fontes documentais e orais foram analisadas sob a perspectiva da crítica decolonial, principalmente com base nos conceitos de Nelson Maldonado-Torres (2017) e Aníbal Quijano (2005). Destaca-se a importância da mobilização social dos indígenas para a criação de legislações que garantissem direitos constitucionais. Além disso, a partir do conceito de interculturalidade de Catherine Walsh (2012), buscou-se compreender as perspectivas históricas atuais sobre a temática indígena, tanto na historiografia quanto no ensino de História.

Os entrevistados foram selecionados com base em seu trabalho acadêmico e pedagógico desenvolvido na UFPA e em programas de extensão no Estado do Pará, voltados para a temática indígena. São docentes que, além de atuarem na disciplina específica de História Indígena e do Indigenismo, possuem engajamento político na luta pelos direitos indígenas, seja na pesquisa histórica, no ensino de História ou em ações sociais. No campus de Belém da UFPA, foram selecionados os docentes Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, Prof. Dr. Márcio Couto Henrique e Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco. Os dois primeiros atuam como pesquisadores da temática indígena e na disciplina, enquanto o terceiro é pesquisador de temas interculturais e possui produções pedagógicas sobre os contatos culturais africanos e indígenas. No campus de Bragança da UFPA, foi selecionada a Prof. Dra. Vanderlúcia da Silva Ponte, que atua na disciplina de graduação em Licenciatura em História, com foco na temática indígena, e é pesquisadora sobre o modo de vida e as perspectivas sociais e históricas do povo Tembé. No campus de Tocantins/Cametá, foi escolhida para participar da pesquisa a Prof. Dra. Rosemeire de Oliveira Souza, que possui um histórico de atuação na formação inicial de professores e professoras sobre as temáti-

cas das relações étnico-raciais e indígenas desde 2002. A docente atua em pesquisas de campo com diversos povos indígenas, atualmente com os Anambé.

A problemática debatida na dissertação e nas perguntas realizadas aos entrevistados e entrevistadas perpassa pelas transformações ocorridas no ensino de História, formulado e centralizado pelo Estado brasileiro no início do século XX e influenciado pelo pensamento historicista do século XIX. Essa História estava presente nas produções intelectuais do Instituto Histórico e Geográfico Brasileiro (IHGB)¹ e, embora os agentes históricos indígenas e negros estivessem presentes na escrita da História do século XIX e início do século XX, eles não tinham participação como protagonistas nas conquistas da nação, nem posição de destaque na construção da História. Na primeira metade do século XX, consolidou-se um pensamento que buscava amenizar as relações entre os agentes históricos (africanos, indígenas e europeus), representando a escravidão e as desigualdades sociais e raciais do país de forma mascarada, inclusive sob a perspectiva de uma suposta democracia racial².

Portanto, o ensino de História no início do século XX apresentava uma visão “amenizada” das relações étnico-raciais na formação histórica do Brasil. Essa interpretação, defendida pelos intelectuais sócios do IHGB, negava alguns problemas

1. O Instituto Histórico Geográfico Brasileiro (IHGB) foi fundado em 1838, com objetivo de refletir intelectualmente e cientificamente sobre a sociedade e o território brasileiro, nação que recém ganhava sua independência. No seu quadro de fundadores encontram-se cônego Januário de Cunha Barbosa e marechal Raimundo José da Cunha Matos, mas possuía como patrono o D. Pedro II. Simbolizando a importância da instituição para criação de arquivos, documentos e pesquisas que legitimam a nação brasileira.

2. Elza Nadai descreve no seu artigo “O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva” que o resultado do ensino centrado no colonizador europeu, sendo o mesmo o guia da civilização brasileira e ele se caracterizando como um bom colonizador nas relações “sem conflito” com os povos indígenas e negros, mostra as representações de um país irreal, mascarando as desigualdades sociais, a dominação oligárquica e a ausência da democracia social (NADAI, 1993).



sociais da nação. No século XIX e início do século XX, esses intelectuais defendiam a ideia de unificação do Brasil, pois era necessário legitimar, na ciência, os territórios e o povo brasileiro. O processo de uniformização perpassava pelo sentimento de um país valorizado pela mistura racial, que teria levado à formação social tendente a um conagração entre povos diferentes.

A formação dos docentes de história e o ensino da história indígena

A importância de analisar o início da disciplina de História no Brasil perpassa pelo entendimento das rupturas e continuidades que se apresentam no processo histórico dessa matéria escolar. Por exemplo, observa-se como o conhecimento histórico escolar é entendido como essencial para o desenvolvimento da cidadania e do senso crítico dos alunos e alunas da Educação Básica. Como menciona Osvaldo Rodrigues Júnior (2010, p. 11), “o ensino de História tem um papel fundamental na construção das noções de tempo, apontando ainda para a necessidade de discussões sobre a relação entre a temporalidade cotidiana e a temporalidade histórica”.

Manoel Luiz Salgado Guimarães (2009) defendia que o ensino de História vai muito além de apenas contar uma história ou repassar fatos e datas para os alunos e alunas da Educação Básica. Para o historiador, o ensino de História tem a tarefa de produzir conhecimento histórico em sala de aula, construindo interpretações sobre o tempo histórico e a sociedade na qual a escola está inserida. Segundo ele, “partindo de uma interrogação acerca do que está implícito no ensino de história, procura-se pensá-lo como parte de um uso que se procura dar, entre tantos outros possíveis e historicamente articulados, à tarefa de escrever história” (GUIMARÃES, 2009, p. 37).

O ensino de História possui um processo histórico próprio, com avanços e continuidades nos métodos e objetivos dessa área do conhecimento, que nasceu com a finalidade de formar cidadãos. Sa-

ber as datas cívicas, os hinos nacionais e os mitos fundadores da nação são, até hoje, os primeiros ensinamentos para meninos e meninas nas primeiras etapas da Educação Básica brasileira. No entanto, mudanças nos métodos pedagógicos de aprendizagem do conhecimento histórico foram realizadas. As datas cívicas e os hinos nacionais ainda estão presentes no ensino de História atualmente, mas com outros significados. O saber sobre os porquês da construção dos símbolos nacionais e os contextos históricos tornaram-se mais importantes do que decorar letras e personagens importantes da história.

Assim como o ensino de História possui um processo histórico próprio, a profissão dos docentes formadores de professores e professoras de História no Estado do Pará possui histórias particulares de formação acadêmica que constroem a diversidade de perspectivas sobre a pesquisa e o ensino de História. Na temática indígena, essa diversidade é marcada por metodologias, períodos históricos de pesquisa, referências bibliográficas, instituições de graduação e pós-graduação que os docentes que trabalham com a temática indígena na UFPA possuem em seus currículos profissionais.

Identificar e analisar o currículo profissional dos docentes que ministram a disciplina “História Indígena e do Indigenismo” e que pesquisam as temáticas das relações étnico-raciais e da interculturalidade torna-se importante para entender as perspectivas de mudanças no trato com as questões indígenas nos campi pesquisados. Os percursos acadêmicos desses profissionais apontam para mudanças individuais que influenciam a graduação e a atuação desses docentes. Mudanças nos temas de pesquisa, criação de grupos de pesquisa, publicação de livros e coordenação de projetos de pesquisa são mecanismos de transformação propostos pelos docentes entrevistados sobre a temática indígena.

Os questionários, construídos individualmente para cada docente, são fontes



de análise conjunta com os Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) das faculdades de História da UFPA. São documentos orais que demonstram a importância de registrar as experiências dos profissionais que trabalham com a formação inicial de professores e professoras no Brasil. No ensino de História, é possível perceber quais características uma temática, como a indígena, é desenvolvida dentro do curso de graduação. Saber quais assuntos se tornaram mais ou menos acentuados nas aulas sobre a temática indígena e identificar o “para quê ensinar história” nessa questão são aspectos fundamentais.

Luís Fernando Cerri (2011) escreve sobre os desafios que professores e professoras de História encontram na escola atualmente ao ensinar o conhecimento histórico. Passando pela identidade nacional, o ensino de História hoje aborda também assuntos individuais da sociedade. Proporcionar representatividade às diferentes individualidades da nossa sociedade, como mulheres, quilombolas, indígenas e movimentos sociais, são demandas atuais que também integram os objetivos da formação docente da disciplina que trabalha com o tempo histórico. Saber construir com o aluno o conhecimento histórico e identificar as transformações sociais no tempo é uma maneira de fugir do “presente contínuo”³, que alimenta a ignorância sobre política e sociedade, gerando consequências desastrosas, como a eleição de governos autoritários e elitistas que não respeitam o passado das lutas sociais contra a desigualdade do próprio país:

Retirar os jovens do presente contínuo é abrir as portas para a sensibilidade em relação ao passado e à compreensão da dinâmica do tempo. Trata-se da competência de experiência, como se viu anteriormente, que integra a competência narrativa. Conhecer as surpresas, as

3. A ideia de presente contínuo, perpassa em não identificar o passado por trás de algum conhecimento, discurso político, construção tecnológica. Não saber o significado de ações políticas, interesses escondidos em reportagens ou não entender conflitos internacionais é permanecer no presente contínuo.

mudanças imprevistas do desenrolar dos acontecimentos abrem as portas da inteligência à possibilidade histórica. Viver apenas o presente tende a reproduzir a condição atual – com todas as suas mazelas – pela ausência de sujeitos interessados em tentar fazer as coisas de outra forma. (CERRI, 2011, p.116).

Portanto, identificar os desafios enfrentados pelos docentes formadores de professores e professoras de História no Estado do Pará em relação à temática indígena é uma maneira de analisar as mudanças no ensino sobre essa questão. Com os relatos de experiência que serão apresentados, é possível traçar hipóteses e propostas pedagógicas de ensino.

Para iniciar a análise sobre os questionários, trataremos das primeiras experiências profissionais dos docentes entrevistados. O Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho⁴ apresenta em seu currículo como professor de História um início de carreira dedicado à pesquisa, principalmente na área da temática indígena. Essa temática está presente na pesquisa de sua dissertação de mestrado e de sua tese de doutorado. Na primeira, concentrou-se na viagem filosófica de Alexandre Ferreira, e no doutorado, pesquisou as políticas indigenistas da segunda metade do século XVIII. Destaca-se o trabalho do docente em levantar uma importante documentação do período colonial sobre a administração da Coroa Portuguesa em relação aos povos indígenas na Amazônia, permitindo novas possibilidades de pesquisa sobre a temática.

4. Prof. Dr. Mauro Cezar Coelho, possui graduação em Bacharelado História pela Universidade Federal Fluminense (1994), graduação em Licenciatura História pela Universidade Federal Fluminense (1994), mestrado em História Social da Cultura pela Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (1996) e doutorado em História Social pela Universidade de São Paulo (2006). Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, onde atua na Faculdade de História e no Programa de História Social da Amazônia. Tem experiência na área de História, com ênfase em História Colonial, história indígena e do indigenismo, história da ciência, história da educação e ensino de história. A entrevista com o docente foi realizada na data 25/04/2019 no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará.



No entanto, tratando da experiência do docente no ensino de História, ele relata que, após a graduação, o ensino de História tornou-se uma preocupação profissional, participando de grupos de pesquisa na área. Para o professor, não há como pensar o ensino de História sem considerar tudo o que está envolvido nele, como livros didáticos, formação de professores e professoras, legislações educacionais, entre outros.

A experiência de crescer na região Sul e Sudeste do país, formar-se academicamente na mesma região e, posteriormente, atuar como docente do ensino superior na região Norte tornou mais clara a preocupação com o ensino de História no Brasil. O deslocamento espacial provocou uma nova visão sobre a produção historiográfica brasileira. O professor possui uma experiência profissional que inclui formação inicial e atuação em regiões diferentes do país, o que lhe permitiu construir uma percepção crítica em relação à historiografia brasileira, que seria desigual na análise entre as regiões. Essa particularidade de formação inicial do profissional influencia as perspectivas históricas sobre a região amazônica e o ensino de História na localidade.

Outro docente entrevistado foi o Prof. Dr. Márcio Couto Henrique⁵, que realizou a graduação no período de 1993 a 1997, com especialização em História da Amazônia, mestrado em Antropologia e douto-

5. Professor Associado I da Faculdade de História e do Programa de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (UFPA). Possui graduação em História (1997), especialização em História Social da Amazônia (2001), mestrado em Antropologia (2003), doutorado em Ciências Sociais/Antropologia (2008) pela Universidade Federal do Pará (UFPA) e Pós-Doutorado em História pela Universitat de Barcelona, Espanha. É Bolsista de Produtividade em Pesquisa – PQ 2/CNPq; sócio efetivo do Instituto Histórico e Geográfico do Pará e integrante do grupo de pesquisa HINDIA – História Indígena e do Indigenismo na Amazônia, no qual atua como líder. Tem experiência nas áreas de História e Antropologia, com ênfase em História do Brasil Império, atuando principalmente nos seguintes temas: história indígena e do indigenismo, história social da medicina, escrita de si e religiosidade popular. Entrevista realizada na data 26/08/2019 no Campus de Belém da Universidade Federal do Pará.

rado em Ciências Sociais. Possui experiência acadêmica na pesquisa antropológica, além de experiência profissional como agente do Estado brasileiro em comunidades indígenas. O professor foi funcionário da Fundação Nacional do Índio (FUNAI), atuando como indigenista. Além da experiência como pesquisador das populações indígenas como historiador, ele possui um conhecimento profundo sobre os problemas e desafios das populações indígenas no Brasil atual.

No início da carreira acadêmica e como professor de História, pesquisou sobre irmandades e religiosidade popular. O primeiro contato com as fontes históricas sobre história indígena ocorreu na pesquisa de documentos sobre as irmandades no período Imperial brasileiro e catequeses indígenas, tendo publicado artigos sobre religião e catequização indígena. O professor apresenta uma experiência inicial da profissão com um diferencial em relação aos demais docentes entrevistados: sua atuação como ex-funcionário público da FUNAI. Certamente, ele traz uma perspectiva particular sobre as políticas públicas e os conflitos entre o Estado brasileiro e as comunidades indígenas do país.

O Prof. Dr. Agenor Sarraf Pacheco⁶ é outro docente entrevistado para esta aná-

6. Doutor em História Social (PUC-SP, 2009); Mestre em História Social (PUC-SP, 2004); Especialista em Métodos e Técnica em Elaboração de Projetos Sociais (PUC-MG, 2002) e Licenciado Pleno e Bacharel em História (UFPA, 1999). Realizou Estágio de Pós-Doutorado no Programa de Pós-Graduação em Comunicação, Linguagens e Cultura (PPGCLC/UNAMA) com Bolsa PNPd/CAPES (06/2015 a 05/2016) e no Programa de Dinâmicas Territoriais e Sociedade na Amazônia (PDTSA/UNIFESSPA) com Bolsa PNPd/CAPES (08/18 a 07/2019). Discute teoricamente Estudos Culturais, Pensamento Pós-Colonial e Decolonial nas interfaces com os campos da História e da Antropologia. Tem experiência na área de História Social e Cultural da Amazônia e da Amazônia Marajoara, História e Cultura Africana e Afroindígena, Antropologia Histórica. Coordena o Grupo de Pesquisa Estudos Culturais na Amazônia (GECA/CNPq/UFPA), participa da Rede Brasileira de Pesquisadores Latino-americanistas e Caribeístas (Rede BLAC), filiado à Associação Nacional de História (ANPUH) e a Associação Nacional de História Oral (ABHO). Professor Associado I da Universidade Federal do Pará (UFPA), lotado no Instituto de Ciências Humanas (IFCH), vinculado à Faculdade



lise sobre a formação de professores e professoras de História. Nasceu na cidade de Breves, no arquipélago do Marajó, mas migrou com a família para o município de Melgaço. Sua formação docente inclui o magistério e a Licenciatura Plena em História na cidade de Breves, pelo programa de interiorização da Universidade Federal do Pará. A trajetória de vida do professor Agenor Sarraf demonstra sua capacidade de identificar a diversidade intercultural presente nas comunidades ribeirinhas da Amazônia. Ele pesquisa sobre memória e cidade, com foco na construção de cidades ribeirinhas. Com mestrado pela PUC-SP, cursado entre 2002 e 2004, estudou populações de tradição oral, e em 2005 ingressou no doutorado com um projeto sobre a ordem religiosa agostiniana no período histórico de 1930 a 2006. Com a temática de confrontos e alianças entre grupos originários da região marajoara, procurou entender as sociedades marajoaras desde o período colonial, percebendo a diversidade étnica dos povos indígenas no Marajó.

Assim, observamos que a formação acadêmica e pessoal do professor está inserida no contexto da interculturalidade. A experiência de viver e pesquisar a região do Marajó amplia o campo de perspectiva na análise sobre a diversidade cultural que construiu os costumes de uma região amazônica. Continuando na identificação das particularidades de formação dos docentes pesquisados, entrevistamos também duas professoras que integram a pesquisa. A primeira, a Prof. Dra. Vanderlúcia da Silva Ponte⁷, é a única docente da pesquisa que não possui formação inicial em História.

de História (FAHIS) e aos Programas de Pós-Graduação em História Social da Amazônia (PPHIST) e Antropologia (PPGA). Entrevista realizada na data 04/06/2019 na Cidade de Belém do Pará.

7. Professora Adjunta da Universidade Federal do Pará (UFPA), na Faculdade de História, Campus Universitário de Bragança. Líder do Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão (GEIPAM) e integrante do Grupo de Estudos sobre os Povos Indígenas (GEPI). Possui graduação em Psicologia (1991), pela Universidade Federal do Pará, e mestrado em Antropologia (2006), pela Universidade Federal do Pará, e doutorado em Sociologia (2014), pela Universidade Federal do Pará

A professora possui essa particularidade em seu currículo profissional, apresentando outras leituras bibliográficas sobre a questão indígena, além da historiografia tradicional. Essa vivência pode ser verificada nos temas de pesquisa da docente sobre a população indígena Tembé, com ênfase no cotidiano e em suas relações de corpo, territorialidade e espiritualidade. Pesquisou políticas públicas para as comunidades indígenas no doutorado e, por meio da antropologia, adentrou no mundo historiográfico e da etnologia. Começou a pesquisar as relações dos Tembé com os espaços indígenas e não indígenas, bem como suas manifestações culturais e de saberes relacionados à agricultura, educação e saúde. A pesquisadora procura, por meio da etno-história, analisar como os Tembé se percebem no mundo como agentes históricos e como elaboram suas relações com o mundo externo. A história, nesse caso, tem como ponto de partida a percepção dos Tembé, e não dos não indígenas.

Assim, podemos mencionar que a formação inicial em Psicologia e a pós-graduação em Antropologia somam um saber inquestionável na percepção histórica da professora, sendo fundamentais na formulação de atividades para aulas de formação de futuros docentes em História.

Outra professora que contribui para entender as mudanças no trato da temática indígena nas faculdades de História da UFPA é a Prof. Dra. Rosemeire de Oliveira Souza⁸, que, assim como o professor Mau-

em cotutela com a Universidade Paris 13. É membro da Associação Brasileira de Antropologia. Atualmente é Diretora de Pesquisa do Campus de Bragança (UFPA) e compõe o quadro de docentes do Programa de Pós-Graduação em Linguagens e Saberes da Amazônia (PPLSA/UFPA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Escolar Indígena (PPGEEI/UEPA/UFPA/UNIFESSPA/UFOPA). Tem experiência na área de História e Antropologia, com ênfase em etnohistória e etnologia indígena, atuando principalmente nos seguintes temas: História indígena e do indigenismo; etnicidade; saberes; saúde; corpo; e territorialidade. Entrevista realizada na data 07/08/2019 na Cidade de Belém do Pará.

8. Doutora em História Social pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2014), Mestre em História So-



ro Coelho, não possui formação acadêmica inicial na região amazônica. No entanto, desde a graduação, pesquisa a temática indígena, com foco no período colonial no início de sua carreira. Com experiência na formação de professores e professoras de História desde 2002, principalmente na temática das relações étnico-raciais, a professora escreve, pesquisa e orienta sobre a temática há quase duas décadas.

A docente possui uma particularidade em relação à formação inicial e à atuação profissional atual, pois, ao dialogar com os indígenas contemporâneos e adentrar na comunidade indígena Guarani, que habita a região do Pico do Jaraguá em São Paulo, percebeu que não sabia o que era história indígena e apenas reproduzia a visão que os colonizadores tinham dos povos indígenas nos documentos coloniais. A professora enfatiza que estar na comunidade indígena e aprender com a visão dos Guarani sobre a sociedade e a história é uma maneira de buscar métodos pedagógicos de ensino que quebrem a lógica eurocêntrica da História.

Embora tenha pesquisado documentos históricos que sinalizavam uma representação indígena na História, a professora Rosemeire Souza demonstra que existe a necessidade de entender o universo contemporâneo das comunidades indígenas brasileiras para descobrir o verdadeiro

cial (2002), e graduada em História (1998), pela mesma Universidade. Atualmente é professora adjunta de História da Universidade Federal do Pará, Campus do Tocantins/Cametá. Possui experiência no Ensino Superior nas áreas de Brasil Colônia, América Colonial, Ensino de História, História Africana e Afro-brasileira. Pesquisadora da temática indígena na América Colonial, e partir de 2008 estendeu a pesquisa aos grupos contemporâneos, com foco de atuação voltado para o estudo de novas metodologias para o trabalho com a questão indígena em sala de aula, como também para a educação escolar indígena. No ensino superior além da docência coordenou e coordena projetos de pesquisa ligados a temática indígena e ao ensino de História. Como consultora educacional, trabalhou na capacitação de professores atendendo as novas exigências do Currículo de Ciências Humanas e suas Tecnologias. Trabalha também temas relacionados à temática africana e afro-brasileira, neste campo, atuou como formadora do núcleo Étnico Racial da Prefeitura de São Paulo. Entrevista realizada na data de 22/11/2019 no Campus Belém da Universidade Federal do Pará.

significado de pesquisar e ensinar história indígena.

Assim, podemos perceber as diversas formações dos profissionais que atuam na temática indígena nas faculdades de História do Estado do Pará. Partindo de docentes que atuam desde a graduação em pesquisa sobre a temática até profissionais com graduação em outras áreas de conhecimento, como Psicologia e Antropologia, observa-se a qualificação dos docentes dos campi pesquisados quanto às questões históricas indígenas. Bernadete A. Gatti (2011), ao discutir os desafios da educação e da escola na sociedade pós-moderna, considera a importância de inserir o sujeito no ensino de História. Trazer negros, indígenas, trabalhadores e mulheres para as aulas de História é uma maneira de contemplar as lutas sociais que buscam representatividade. O indivíduo (sujeito) na História é apresentado como alguém que pode mudar os caminhos da própria vida. Os percursos acadêmicos dos docentes entrevistados mostram como o interesse dos professores e professoras pelas temáticas em questão pode alterar a formação inicial a partir de uma disciplina, no caso, a História Indígena e do Indigenismo. A busca por mudanças de perspectivas em relação aos povos indígenas do passado e do presente é o objetivo desses profissionais, que percorrem caminhos diferentes de formação, mas têm os mesmos propósitos:

A corrida mundial em busca de novos currículos educacionais e de uma formação ao mesmo tempo polivalente e diversificada de professores, as propostas de transversalidade de conhecimento em temas polêmicos mostram que a área educacional se encontra no meio desse movimento em busca de alternativas formativas. (GATTI, 2011, p. 111).

A formação inicial dos docentes de História após a Lei nº 11.645/2008

As alternativas de formação inicial de professores e professoras de História no trato com a temática indígena estão presentes nas atividades pedagógicas e acadê-



micas dos profissionais pesquisados. Suas percepções sobre a Lei nº 11.645/2008 são heterogêneas e demonstram como ela modifica ou fortalece os rumos dos trabalhos em relação às pesquisas sobre o ensino de História e os povos indígenas. Para o professor Mauro Coelho, que pesquisa os povos indígenas desde antes da promulgação da lei, ela impõe a questão da aplicabilidade na Educação Básica e no ensino superior da temática indígena. Para o docente, a lei evidencia que as faculdades de História e as universidades estão atrasadas em discussões progressistas em relação aos movimentos sociais, especialmente os movimentos sociais indígenas. Ele questiona por que, se a temática já possuía estudos relevantes desde a década de 1990, a disciplina “História Indígena e do Indigenismo” só foi criada após a promulgação da Lei nº 11.645/2008.

Segundo o professor Mauro Coelho, os cursos de formação de professores de História só iniciaram a criação de disciplinas relacionadas à temática indígena após um ato legal. Não foi o protagonismo indígena que promoveu a mudança na formação dos professores e professoras; a disciplina “História Indígena e do Indigenismo” não surgiu de uma nova perspectiva histórica percebida pelo corpo docente das faculdades de História, mas sim da promulgação da Lei nº 11.645/2008. A disciplina não foi criada nas faculdades de História a partir das leituras da “História Vista de Baixo”, do movimento historiográfico da “Nova História”, nem das pesquisas com novos olhares sobre as populações amazônicas, mas sim por meio de uma imposição legal.

O professor Agenor Sarraf possui um histórico de atuação que converge com a mesma ideia do professor Mauro Coelho. Sua trajetória é marcada pelo ensino. Ele realizou magistério e teve uma leitura intensa de Paulo Freire. Possui uma ampla experiência no ensino, mesmo antes de sua formação como historiador. Trabalhou com história e memória de Melgaço e, desde a década de 1990, estudou os povos indígenas e africanos. Criou programas de

formação continuada na cidade de Melgaço e em regiões ribeirinhas próximas, ação realizada quando era secretário de educação da cidade e coordenou projetos educacionais, currículos e materiais escolares que valorizaram a realidade local, incluindo os povos indígenas, africanos e ribeirinhos. Atuou também em cursos de especialização da Faculdade Integrada Brasil e Amazônia (FIBRA), Instituto Federal do Pará (IFPA), Universidade Federal do Pará (UFPA) e no Programa Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR), abordando a temática da interculturalidade após a Lei nº 11.645/2008.

Para ele, a lei incentivou a pesquisa, a formação e o ensino sobre a história e cultura indígena, africana e afro-brasileira. No entanto, ainda faltam discussões mais profundas sobre a interculturalidade e o ensino decolonial. Segundo Sarraf, “estamos presos no pensamento colonial; colocamos a história quadripartite como o filtro historiográfico e do ensino de História”. A história escrita a partir da Europa, a perspectiva histórica eurocêntrica, tornou-se uma das tradições da história ensinada nas universidades e nas escolas. Sendo a Lei nº 11.645/2008 provocada pelas ações políticas dos movimentos sociais indígenas, a disciplina de “História Indígena e do Indigenismo” está nos currículos de formação de professores e professoras de História independentemente da vontade do corpo docente. Assim, seguindo esses relatos, podemos afirmar que, se fosse desejo das faculdades de História, a disciplina em questão estaria há mais tempo na grade curricular.

Outro relato importante do professor Mauro Coelho é que, desde as décadas de 1980 e 1990, já existiam produções historiográficas sobre o protagonismo do agente histórico indígena, como os livros *Segredos Internos*, de Stuart Schwartz, e *Negros da Terra*, de John M. Monteiro. Essas produções bibliográficas quebram alguns mitos historiográficos. No entanto, essa produção não resultou em mudanças nas perspectivas de formação dos profes-



sores e professoras no trato com a temática indígena. Portanto, mesmo existindo uma produção historiográfica consolidada sobre os povos indígenas desde a década de 1990, não houve uma crítica aos currículos de graduação em licenciatura em História.

A experiência profissional do professor Márcio Couto Henrique acrescenta uma visão relevante ao debate. O docente fala da lei como um mecanismo legal que permitiu o surgimento de concursos para a criação da cadeira de História Indígena nas faculdades de História. A criação da disciplina, o surgimento de grupos de pesquisa e a produção acadêmica foram avanços presentes na última década dentro das universidades em relação à temática indígena. No relato de vivência do professor Márcio Couto Henrique, ele aponta para uma centralização da vida acadêmica na história indígena e, após entrar na UFPA como professor de História Indígena e do Indigenismo, entendeu a necessidade de ampliar a discussão sobre o ensino.

Para o professor, a legislação de 2008 permitiu o surgimento de iniciativas para a história indígena e para a discussão dessa temática na formação de professores e professoras de História. O Grupo de Pesquisa de História Indígena e do Indigenismo na Amazônia (HINDIA), que articula a presença indígena na universidade, é um exemplo disso. No entanto, para o docente, os movimentos sociais indígenas são o ponto de partida para todo esse processo de transformação. O relato de experiência da professora Vanderlúcia da Silva Ponte sobre a questão possui uma relevância significativa na discussão aqui proposta.

A docente, que sempre procurou pesquisar sobre sociedades excluídas, escreveu no doutorado sobre saúde indígena, abordando saberes indígenas sobre saúde, políticas das comunidades indígenas e a percepção dos povos Tembé na história. Como professora da UFPA, ela procura analisar as relações criadas pelos Tembé com os agentes externos, as parcerias es-

tabelecidas por eles para alcançar seus objetivos políticos e econômicos. A produção acadêmica da professora aprofunda-se na questão dos territórios e da territorialidade. As organizações políticas dos Tembé e toda a experiência com a pesquisa sobre suas relações com terra, política e saúde servem de base para ministrar a disciplina “História Indígena e do Indigenismo”. Ela procura verificar como os indígenas são vistos pelos madeireiros, fazendeiros e grileiros da região onde habitam os Tembé. A pesquisa acadêmica ajuda a trazer para a sala de aula as questões sobre o que é ser índio na Amazônia. Nas palavras da professora Vanderlúcia: “fazer o aluno perceber o quanto de índio há dentro dele. Fazer pensar as heranças indígenas na cultura amazônica”.

Para a professora, a Lei nº 11.645/2008 não é parâmetro para a produção do plano de ensino nas graduações de licenciatura em História; ela não define a epistemologia de pesquisa nem as discussões sobre a temática indígena nos cursos. Embora a lei seja importante por permitir pensar a história a partir dos sujeitos indígenas, ela não participa da escolha da temática na formação acadêmica e pedagógica. É a experiência do docente como pesquisador ou pesquisadora que define os parâmetros da disciplina; são as lutas políticas dos movimentos sociais indígenas que apresentam as diretrizes para uma representação indígena mais ativa na história.

No relato de vivência da professora: “A lei não garante a participação protagonista dos povos indígenas”, pois é o trabalho e a experiência profissional do professor ou professora da disciplina de “História Indígena e do Indigenismo” que têm como objetivo desconstruir estereótipos e proporcionar o conhecimento indígena como forma de ampliar a percepção do outro. O corpo discente (que será o futuro professor ou professora de História) se percebe como um agente histórico nesse amálgama de relações étnico-raciais que ocorrem no território amazônico.



Aqui, evidencia-se a importância de entender e analisar a esfera de experiência de vida e profissional de cada docente pesquisado. Seus relatos sobre a temática indígena e a formação inicial dos professores e professoras de História demonstram como o assunto é abrangente e, sem essa análise, não podemos propor ações pedagógicas de mudanças no ensino de História. Bernardete A. Gatti (2011) menciona que, ao pesquisar sobre educação, e quando o professor ou professora são o objeto de pesquisa, eles são tratados de maneira genérica e abstrata. Vejamos, nos relatos de vivência dos docentes da UFPA aqui presentes, o quão importante é levar em consideração a experiência profissional do professor e da professora na mudança educacional necessária. Assim, Bernardete A. Gatti menciona:

Pouco se fala e se discute sobre as necessidades que seu dia a dia lhe coloca e as implicações disso para a sua vida, seu pensar e seu atuar. Creemos que é preciso ir mais além e recuperar o arsenal de experiência e reconhecimento que o professor acumulou, coisa que nenhum estudo leva em conta nem tenta fazer. Fala-se do professor ou ao professor como uma tábula rasa, o mesmo se dando como aluno, inclusive no ensino superior. (GATTI, 2011, p. 153).

A experiência de vida e profissional da professora Rosemeire de Oliveira Souza como formadora de professores e professoras acrescenta um debate interessante para a pesquisa. A professora relata a importância da Lei nº 11.645/2008 na efetivação dos concursos para docentes na cadeira de História Indígena e do Indigenismo. Assim, a legislação apresenta um aporte teórico e profissional para as faculdades na temática indígena. No entanto, é preciso levar em consideração o trabalho de pesquisa e de ensino do docente formador. No caso, a professora Rosemeire de Oliveira Souza apresenta uma experiência de vinte anos na formação de professores e professoras. Ela descreve suas memórias sobre como é realmente o ensino da História Indígena na sala de aula. Ao trabalhar em comunidades indígenas, a

professora relata como é construída a educação nos ambientes escolares indígenas. O ensino eurocêntrico está presente nos livros didáticos e nos currículos, como no caso dos Pataxós (que habitam o interior da Bahia e Minas Gerais), local de atuação profissional da professora.

A docente demonstra que as lutas sociais indígenas pelo ensino das línguas próprias nas escolas indígenas são uma disputa contínua. Os Guarani apresentam um avanço nessa questão, possuindo materiais didáticos e espaço no currículo para o aprendizado da língua. No entanto, os Anambé enfrentam uma luta educacional por mais espaço nas escolas para o aprendizado da língua. A aula de línguas da comunidade Anambé (que habita o interior do Pará) ocorre aos sábados, e muitos pais e mães não mandam os alunos e alunas para a escola nesse dia. Essas questões no ensino da História indígena, tanto nas escolas indígenas quanto nas não indígenas, precisam ser levantadas na formação de professores e professoras de História. Para quebrar os estereótipos e a lógica eurocêntrica do pensamento educacional, a professora Rosemeire de Oliveira Souza relata: “ao ministrar aula para turmas de pedagogia sobre a temática indígena, escutei a indagação de por que ter que estudar índio”.

A professora questiona a formação atual de professores e professoras de História em relação à pesquisa e ao ensino sobre a temática indígena, mas sem utilizar autores ou autoras indígenas nessa formação ou sem trabalhar com comunidades indígenas contemporâneas. Ainda se debate, na formação inicial de licenciatura em História, a historicidade não indígena. A professora propõe métodos para levar o conhecimento indígena para a sala de aula, como exercícios de representação nos livros didáticos, discussões sobre o colonialismo, identidades e a inserção da narrativa indígena na formação dos docentes de História. Por exemplo, nas terras dos Tapajós, existe um museu que é fruto de um trabalho monográfico de um integran-



te da comunidade, mostrando a história de pertencimento à terra, a origem religiosa e os costumes dos Tapajós. A professora Rosemeire de Oliveira Souza menciona que precisamos desses conhecimentos para “transformar a perspectiva histórica eurocêntrica para uma intercultural”.

A interculturalidade para o protagonismo indígena no ensino

A interculturalidade inserida na educação é uma proposta pedagógica de mudança no esquema monocultural e colonizador que se apresenta no sistema educacional do Brasil e da América Latina em geral desde o século XIX. Verificamos, no relato de experiência da professora Rosemeire de Oliveira Souza, que o pensamento etnocêntrico ainda está presente em escolas de algumas comunidades indígenas no território nacional. As escolas não indígenas também apresentam, em seus currículos e livros didáticos, a divisão quadripartite da história, na qual o índio e o negro africano são coadjuvantes do processo histórico brasileiro. Vera Maria Ferrão Candau (2013) debate a inserção do pensamento intercultural nas estruturas educacionais da América Latina e propõe mudanças na perspectiva da estrutura racista com que foi construída nossa maneira de pensar o mundo. Para a autora, só alcançaremos uma sociedade justa e democrática quando inserirmos:

La interculturalidad crítica quiere ser una propuesta ética y política orientada a la construcción de sociedades democráticas que articulen igualdad y reconocimiento de las diferencias culturales, bien como a proponer alternativas al carácter monocultural y occidentalizante dominante en la mayoría de los países del continente. (CANDAU, 2013, p. 152).

No entanto, Vera Maria Ferrão Candau (2013) aponta para as barreiras políticas e ideológicas que impedem a promoção da interculturalidade na sociedade:

Las causas apuntadas para la dificultad de asumir la educación intercultural para todos/as fueron principalmente las siguientes: la existencia de un fuerte racismo en la sociedad, muchas veces en-

cubierto por un discurso que defiende el mestizaje, que niega las diferencias culturales y ve como inadecuada toda introducción de aspectos relativos a diferentes grupos socioculturales en el currículo escolar, afirmando que fragiliza la cultura común y la cohesión social. Además, según varios entrevistados, el pensamiento colonial es todavía dominante en la sociedad, lo que lleva a enfatizar y considerar como superior la lógica occidental – europea y estadounidense –, y a la poca valorización de las culturas originarias y/o afroamericanas. Otra causa apuntada para la poca presencia de la perspectiva intercultural en las escuelas fue la ausencia de la profundización de esta temática en los centros de formación de profesores/as. (CANDAU, 2013, p. 153-154).

Para construir mecanismos de mudança no ensino de História em relação ao trato com a temática indígena, precisamos analisar os relatos de experiência que docentes das faculdades possuem sobre propostas pedagógicas e de pesquisa na Educação Básica e na formação de professores e professoras de História. Começando pelo professor Mauro Cezar Coelho, que acredita na ausência de pesquisas sobre os sistemas de ensino, os quais não são observados no momento da criação dos problemas, nem considerados como desafios a serem enfrentados na formação de docentes.

“Os cursos de formação de professores e professoras de História estão mais preocupados com o saber historiográfico do que com as demandas que a Educação Básica cobra dos professores”. O relato do professor Mauro Cezar Coelho descreve que a pesquisa nas escolas e o espaço de atuação profissional dos docentes na graduação como objeto principal de análise são o que modifica a perspectiva e o aprendizado sobre o ensino. O que valida a experiência na Educação Básica é o olhar crítico sobre a atuação. Assim, o professor Mauro Cezar Coelho concluiu seu relato de experiência na entrevista, resumindo que não houve mudanças na perspectiva de formação de professores e professoras em sua estrutura, mantendo-se ainda a história quadripartite e o agente histórico



européu com mais espaço nessa formação inicial.

O professor Agenor Sarraf debate sobre a importância de formar o docente em História teoricamente para atuar na sala de aula. A graduação em licenciatura em História precisa apresentar aos discentes a escrita sobre as temáticas amazônicas, como o professor descreve, “o estado da arte sobre o tema”. No entanto, o docente do curso de graduação precisa apresentar ao futuro professor ou professora as possibilidades lúdicas para a atuação profissional e a pesquisa como norteadora da formação inicial na licenciatura, pois assim poderá ter uma análise própria sobre os problemas a serem enfrentados em sala de aula. O professor Agenor Sarraf menciona que o formador de professores e professoras precisa se reinventar na criação do plano de avaliação, pois a capacidade profissional do futuro professor não pode ser avaliada por uma única prova no final do curso. Assim, ao finalizar a entrevista para a pesquisa, o professor Agenor Sarraf descreve a importância da presença de indígenas e quilombolas nas faculdades de formação de professores e professoras de História, pois assim o vetor de produção de conhecimento se modifica.

Portanto, o conhecimento sobre a “Amazônia afro-indígena” é fundamental para abordarmos, na formação inicial dos professores e professoras de História, “a cartografia de cosmologia e saberes, explorando a dimensão da cultura material e sensível das populações de tradições orais, fundamentais na perspectiva dos Estudos Culturais e da gnose decolonial”. O professor Agenor Sarraf relata ainda a experiência com essa temática em seus trabalhos historiográficos, nos quais menciona os agentes históricos amazônicos na construção da sociabilidade e da religiosidade no espaço geográfico do Marajó:

A discussão básica versava sobre o desafio para “desempoderar” a paróquia, centrada na pessoa do padre, socializando atividades pastorais com a participação das populações locais. A base comunitá-

ria, fraterna, solidária, alicerce do catolicismo primitivo e popular foi recuperado como matriz essencial em direcionamentos a serem adotadas na formação das CEB's. Para o espaço marajoara, vaqueiros, pescadores, agricultores, lavradores, extrativistas e entre tantos outros ofícios desenvolvidos entre os trabalhadores de terra e água, foram convidados, com toda sua experiência devocional em santos e crenças no conjunto de entidades afroindígenas, a serem sujeitos eclesiais e agentes transformadores da realidade onde estavam inseridos. (PACHECO, 2009, p. 152).

Outro docente que descreve sua experiência como formador de professores e professoras de História e a importância da presença indígena e africana nessa formação é o professor Márcio Couto Henrique. A experiência como docente de ensino superior em localidades do interior do Estado do Pará aponta para a necessidade da presença indígena na formação docente de História, com os próprios indígenas falando sobre a história de suas nações e culturas. O professor analisa a participação de grupos de pesquisa na formação inicial dos docentes de História, particularmente sobre o Grupo de Pesquisa de História Indígena e do Indigenismo na Amazônia (GPHINDIA) da UFPA, campus Belém. As reuniões do grupo, que acontecem mensalmente, apresentam aos membros leituras bibliográficas e eventos que contam com a participação de indígenas que atuam na militância da causa. Entre as leituras debatidas está a tese de Almiros Martins Machado, *Exá raú mboguatá guassú mohekauka yvy marãe'y: de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da(s) terra(s) isenta(a) de mal*. Uma tese que apresenta a perspectiva histórica do povo Guarani Mbya sobre o uso da terra e as lutas pela demarcação da terra indígena. Realizar tarefas e apresentar essa perspectiva histórica na graduação de História, além da disciplina “História Indígena e do Indigenismo”, é, para o professor Márcio Couto Henrique, a principal tarefa como formador de professores e professoras: a quebra de estereótipos sobre os povos indígenas e,



consequentemente, da lógica eurocêntrica da História.

O docente Márcio Couto Henrique menciona duas dificuldades para a formação inicial e continuada dos professores e professoras de História em relação à temática indígena. A primeira é a falta de formação para docentes sobre a temática indígena nas redes de ensino municipais ou estaduais; faltam projetos sobre a temática nos sistemas de ensino, principalmente de formação continuada. A segunda é que, embora exista a preocupação individual de alguns professores ou professoras ou coordenadores ou coordenadoras, de forma geral, em projetos que abranjam uma mudança no currículo de formação, essa preocupação não existe. Portanto, não houve mudanças estruturais no currículo de graduação do curso de licenciatura desde 2009 sobre a disciplina “História Indígena e do Indigenismo”. O professor questiona que a disciplina continua sendo ministrada no final do curso, impactando na escolha de pesquisa dos discentes, que, segundo o docente, chegam ao último semestre da graduação com a temática da monografia já definida, impossibilitando que alunos e alunas adentrem na pesquisa sobre os povos indígenas ou sobre o ensino da temática na Educação Básica.

A professora Vanderlúcia da Silva Ponte descreve sua experiência como formadora de docentes de História como um diálogo intercultural. Buscar a quebra da lógica racista, construir uma nova sociedade, uma ética mais coletiva e democrática. Sair da lógica mercantilista da sociedade capitalista e ajudar no processo histórico de uma nova visão sobre o mundo com a interculturalidade. No entanto, a docente aponta algumas barreiras que impossibilitam esse trabalho. A primeira é a institucional: a universidade é criada na lógica eurocêntrica, e muitas vezes não há um pensamento voltado para a realidade local. A professora Vanderlúcia menciona: “a formação historiográfica ainda é linear e eurocêntrica, e existe dificuldade para integrar a formação inicial com as realidades

humanas, incluindo as comunidades indígenas”. A formação inicial de professores e professoras de História precisa ser focada na experiência local, no mundo amazônico, na história de vida dos alunos e alunas.

A professora Vanderlúcia da Silva Ponte descreve que existem barreiras teóricas e metodológicas que atrapalham o avanço real para uma formação inicial intercultural. No entanto, a experiência docente e o protagonismo pedagógico possibilitam a realização de trabalhos acadêmicos que exemplificam como a Lei nº 11.645/2008 vem sendo inserida nos campi pesquisados, principalmente por meio da iniciativa docente, discente e das pessoas que possuem consciência política sobre a importância da temática e do conhecimento indígena na formação inicial de professores e professoras de História.

No campus de Bragança, o Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão (GEIPAM)⁹ participou da elaboração de cursos de aperfeiçoamento, pós-graduação e especialização nas relações étnico-raciais e interculturais. A docente Vanderlúcia da Silva Ponte descreve os projetos que o grupo ajuda a desenvolver no campus de Bragança, entre eles, a construção de um curso de pós-graduação na temática afroindígena, um projeto em fase inicial chamado Centro de Memória Afro-indígena em Bragança e a oficina de formação de professores e professoras com acesso a material didático intercultural, desenvolvido na comunidade indí-

9. O Grupo de Estudos e Pesquisas Interculturais Pará-Maranhão (GEIPAM) foi criado em 2016, como esforço conjunto de parte do corpo docente da Faculdade de História do Campus Universitário de Bragança, da Universidade Federal do Pará (UFPA), para ampliar o debate acadêmico e consolidar as atividades de ensino, pesquisa e extensão já recorrentes nesta faculdade. O Grupo atualmente desenvolve estudos sócio-históricos e etnográficos, bem como histórico-documentais, sobre as dinâmicas envolvendo indígenas, afrodescendentes e as chamadas populações tradicionais em processos de interação, no trânsito entre o Pará e o Maranhão; bem como tem interesse em analisar os mesmos processos de trocas e relações entre sujeitos na chamada Pan-Amazônia, pensando a fluidez das fronteiras que foram erigidas ao longo do tempo na região.



gena dos Tembé. O campus de Bragança da UFPA vivencia a questão indígena em contato com saberes indígenas, gerando produtos pedagógicos na formação inicial e continuada dos professores e professoras de História.

A professora Rosemeire de Oliveira Souza menciona as problemáticas que os demais professores e professoras entrevistados para essa pesquisa demonstram em suas experiências profissionais com a temática indígena. No entanto, o relato de experiência e os caminhos desenvolvidos pela professora são diferentes. A docente menciona a importância de trazer as questões culturais para a sala de aula, utilizando a cosmologia indígena na graduação de licenciatura em História. A professora Rosemeire destaca a importância da representação indígena como foco a ser trabalhado na formação inicial, com os conhecimentos da etnomatemática, a oralidade indígena sobre o tempo e a perspectiva indígena sobre os fatos políticos do Brasil. Como exemplo, a professora Rosemeire de Oliveira Souza utiliza o balanço sobre a “ação do homem no tempo” de Marc Bloch, mas ela descreve que questiona com os discentes de que “homem” a historiografia ocidental está analisando.

A professora menciona os materiais pedagógicos produzidos sobre a temática indígena em suas aulas, como relatos de narrativa indígena, trabalhos com fantoches para contar a cosmologia indígena e materiais didáticos interculturais, que são o objetivo principal na formação de docentes sobre a temática indígena. Como a professora Rosemeire de Oliveira Souza descreve: “a desconstrução da ideia de colonialidade no ensino só pode acontecer com o trabalho em conjunto entre docente e discente na graduação, tanto na disciplina História Indígena e do Indigenismo, quanto em História do Brasil Colonial”. E a ideia de interculturalidade precisa estar presente nesses trabalhos pedagógicos por meio da presença indígena nos cursos de graduação de licenciatura em História.

Conclusão

Pensar o ensino de História a partir da epistemologia decolonial significa reconhecer e valorizar as ações históricas de todos os homens e mulheres que construíram as múltiplas identidades e culturas do Brasil. Trata-se de romper com a lógica eurocêntrica que elegeu uma única cultura como guia da humanidade, impôs uma religião como a “correta” e excluiu a diversidade de idiomas, religiosidades e histórias que constituem a riqueza do país. A valorização da narrativa histórica indígena surge como uma alternativa essencial à visão tradicional da historiografia, que por séculos marginalizou os povos originários e suas contribuições. Escrever e ensinar História a partir de uma perspectiva decolonial implica desconstruir o pensamento racista e colonial enraizado nos institutos geográficos e históricos da América Latina, onde os “homens da ciência” utilizaram a ideia de progresso para apagar das páginas da História aqueles que não se enquadravam nos padrões da sociedade ocidental.

A implementação da Lei nº 11.645/2008 representou um marco importante nesse processo de transformação. No Estado do Pará, as mudanças em relação à temática indígena na formação de professores e professoras de História ocorreram de maneira singular em cada campus da Universidade Federal do Pará (UFPA). A inserção da disciplina “História Indígena e do Indigenismo” nos currículos da UFPA abriu caminho para concursos públicos que trouxeram docentes especializados, capazes de promover mudanças significativas na perspectiva sobre a temática indígena. Nos campi de Belém, Bragança e Tocantins/Cametá, a presença desses agentes históricos permitiu a construção de um ensino mais crítico e inclusivo, que valoriza a interculturalidade e o protagonismo indígena.

No entanto, como evidenciado ao longo deste artigo, ainda há desafios a serem superados. A formação inicial e continuada de professores e professoras de História



precisa avançar no sentido de incorporar de forma mais efetiva as perspectivas indígenas e afro-brasileiras. Apesar dos avanços, muitos currículos ainda mantêm uma estrutura eurocêntrica, com a história indígena sendo tratada como um apêndice ou tema secundário. A disciplina “História Indígena e do Indigenismo”, muitas vezes ministrada no final do curso, ainda não alcança o impacto desejado na formação dos futuros docentes, que chegam ao último semestre com suas temáticas de pesquisa já definidas, sem explorar as possibilidades oferecidas pela história indígena.

Os relatos de experiência dos docentes entrevistados destacam a importância de uma formação que vá além do saber historiográfico tradicional, incorporando metodologias interculturais e decoloniais. A presença de indígenas e quilombolas nas universidades, a valorização de saberes tradicionais e a construção de materiais didáticos que reflitam a diversidade cultural do Brasil são passos essenciais para uma educação verdadeiramente transformadora. Além disso, é fundamental que as redes de ensino municipais e estaduais promovam formações continuadas sobre a temática indígena, garantindo que os professores e professoras estejam preparados para abordar essas questões em sala de aula.

Por fim, a desconstrução da lógica colonial no ensino de História só será possível por meio de um trabalho conjunto entre docentes, discentes e comunidades indígenas. A interculturalidade deve ser um pilar central na formação de professores e professoras, permitindo que os futuros educadores compreendam e valorizem as múltiplas narrativas que compõem a história do Brasil. Como destacado pela professora Rosemeire de Oliveira Souza, “a desconstrução da ideia de colonialidade no ensino só pode acontecer com o trabalho em conjunto entre docente e discente na graduação”. Assim, a luta por uma educação decolonial e intercultural não é apenas uma questão acadêmica, mas um compromisso ético e político com a construção de uma sociedade mais justa e democrática.

Referências

- CANDAU, Vera Maria Ferrão. Educación intercultural crítica: Construyendo caminos. In: WALSH, Catherine (org.). **Pedagogías decoloniales: prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir**. Tomo I. Quito, Ecuador: Ediciones Abya-Yala, 2013. p. 145-161.
- CERRI, Luís Fernando. **Ensino de História e Consciência Histórica**. Coleção FGV bolso. Série História. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2011.
- GATTI, Bernardete A. Pesquisa, Educação e pós-modernidade: confrontos e dilemas. In: GARCIA, Walter E. (org.). **Bernardete A. Gatti. Educadora e Pesquisadora: textos selecionados de Bernardete A. Gatti**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2011. (Coleção Perfis da Educação; 4). p. 105-116.
- GUIMARÃES, Manoel Luiz Salgado. Escrita da história e ensino de história: tensões e paradoxos. In: GONTIJO, Rebeca; MARGALHÃES, Marcelo; ROCHA, Helenice (Org.). **A Escrita da História Escolar: memória e historiografia**. Rio de Janeiro: FGV, 2009.
- MACHADO, Almires Martins. **Exá raú mbo-guatá guassú mohekauka yvy marãe’y: de sonhos ao Oguatá Guassú em busca da(s) terra(s) isenta(a) de mal**. 2015. 209 f. Tese (Doutorado em Antropologia) – Universidade Federal do Pará, Instituto de Filosofia e Ciências Humanas, Belém, 2015.
- MALDONADO-TORRES, Nelson. A topologia do Ser e a geopolítica do conhecimento. Modernidade, império e colonialidade. **Revista Crítica de Ciências Sociais**, Coimbra, n. 80, p. 71-114, 2008. Disponível em: [link]. Acesso em: 28 mar. 2017.
- NADAI, Elza. O ensino de história no Brasil: trajetória e perspectiva. **Revista Brasileira de História**, São Paulo, v. 13, n. 25/26, p. 143-162, set. 1992/ago. 1993.
- PACHECO, Agenor Sarraf. **En El Corazón de la Amazonia: Identidades, Saberes e Religiosidade no Regime das Águas**. 2009. 354 f. Tese (Doutorado em História



Social) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2009.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, Eurocentrismo e América Latina. In: QUIJANO, Aníbal. **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas**. Buenos Aires: CLACSO, 2005. p. 117-142.

RODRIGUES JUNIOR, Osvaldo. **Os manuais de didática da história e a constituição de uma epistemologia da didática da história**. 2010. 154 f. Dissertação (Mestrado em História) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2010.

WALSH, Catherine. Interculturalidad y (de) colonialidad: Perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012.

-----//-----

Abstract: This article aims to understand the transformations in the initial training of History teachers regarding Indigenous themes after the enactment of Law No. 11.645/2008, which mandates the teaching of Indigenous history and culture in Brazilian schools. The study focuses on analyzing the shift in perspective regarding Indigenous historical agents in the official documents of the History courses at the Federal University of Pará (UFPA), across the campuses of Belém, Bragança, and Tocantins/Cametá, through disciplines, curriculum planning, research projects, and extension activities. Additionally, the article examines the experiential accounts of teacher educators for Basic Education History teachers, highlighting the pedagogical and academic actions taken after the implementation of the legislation, with a focus on classroom practice. The research reveals that, despite the advancements brought by Law No. 11.645/2008, such as the creation of the discipline “Indigenous History and Indigenism” and the hiring of specialized faculty through public competitions, significant challenges remain. These include the persistence of a Eurocentric curricular structure, the lack of continuing education on Indigenous themes in school networks, and the need for greater Indigenous protagonism in curriculum and teaching material development. It is concluded that deconstructing the colonial logic in History education requires an intercultural and decolonial approach, which values Indigenous narratives and promotes more inclusive and democratic education.

Keywords: History teaching; Ethnic-racial relations; Decoloniality; Interculturality; Law No. 11.645/2008.

Resumen: Este artículo tiene como objetivo comprender las transformaciones en la formación inicial de profesores y profesoras de Historia en relación con la temática indígena después de la promulgación de la Ley nº 11.645/2008, que establece la obligatoriedad de la enseñanza de la historia y la cultura indígena en las escuelas brasileñas. El estudio se centra en el análisis del cambio de perspectiva sobre el agente histórico indígena en los documentos oficiales de los cursos de Historia de la Universidad Federal de Pará (UFPA), en los campus de Belém, Bragança y Tocantins/Cametá, a través de las disciplinas, la planificación curricular, los proyectos de investigación y de extensión. Además, el artículo analiza los relatos de experiencia de los docentes formadores de profesores y profesoras de Historia de la Educación Básica, destacando las acciones pedagógicas y académicas realizadas después de la implementación de la legislación, con enfoque en la práctica en el aula. La investigación revela que, a pesar de los avances proporcionados por la Ley nº 11.645/2008, como la creación de la disciplina “Historia Indígena y del Indigenismo” y la realización de concursos públicos para docentes especializados, aún persisten desafíos significativos. Entre ellos, se destacan la mantención de una estructura curricular eurocéntrica, la falta de formación continua sobre la temática indígena en las redes de enseñanza y la necesidad de un mayor protagonismo indígena en la construcción de los currículos y materiales didácticos. Se concluye que la deconstrucción de la lógica colonial en la enseñanza de la Historia exige un enfoque intercultural y decolonial, que valore las narrativas indígenas y promueva una educación más inclusiva y democrática.

Palabras clave: Enseñanza de la Historia; Relaciones étnico-raciales; Decolonialidad; Interculturalidad; Ley nº 11.645/2008.

Recebido em 16 de setembro de 2024.

Aceito em 05 de novembro de 2024.

AFROS & AMAZÔNICOS



LAS ARTERIAS FLUVIALES DE LA AMAZONÍA BOLIVIANA: CONSTRUCCIÓN DEL ESPACIO-TERRITORIO, IDENTIDAD REGIONAL Y RESISTENCIA INDÍGENA (1440-2000)

The Riverine Arteries of the Bolivian Amazon: Construction of Space-Territory, Regional Identity, and Indigenous Resistance (1440-2000)

María del Pilar Gamarra Téllez*

Resumen: El artículo analiza los impactos de la colonización y la conquista sobre las naciones indígenas de la Amazonía boliviana, con enfoque en las etnias Tacana, Araona y Ese Ejja. La colonización, iniciada con las misiones franciscanas (siglos XVI-XIX) e intensificada con la explotación del caucho (siglos XIX-XX), desestructuró las territorialidades indígenas, provocando migraciones forzadas, desarticulación social y pérdida de identidad cultural. La etnocartografía hidrográfica se utiliza para rescatar topónimos e hidrónimos indígenas, revelando la profunda conexión de estos pueblos con los ríos y la selva. El estudio destaca la resistencia indígena, la diáspora causada por la explotación del caucho y la reconfiguración territorial impuesta por el Estado republicano. El análisis incluye la desterritorialización de las etnias, la fragmentación de sus comunidades y la lucha contemporánea por la autonomía y el reconocimiento de sus territorios. Se concluye que la colonización ha dejado heridas sociales y culturales aún no sanadas, evidenciando la necesidad de estudios antropológicos y sociológicos más profundos para comprender y reparar estos procesos históricos.

Palabras clave: Desterritorialización; Etnocartografía; Colonización; Resistencia Indígena; Diáspora.

Presentación¹

Como ocurrió en otros contextos de la Cuenca Amazónica Continental, en la Amazonía boliviana (Departamento de Pando, Provincias Vaca Díez y Ballivián del Beni e Iturralde de La Paz)², la conquista y colonización de las naciones indíge-

nas, asentadas en “territorios dilatados”, asestó un golpe “fatal” a las coordenadas reales y simbólicas de la distribución del territorio y afectó notablemente la concepción de su “territorialidad”, produciendo una herida social que aún no se ha podido revertir del todo.

El proceso en sí afectó a la “nación histórica”, al destruir los cuerpos culturales de etnias y nacionalidades indígenas. Primero, la unificación misional (siglos XVI-XIX) y luego la colonización (siglos XIX y XX) de la diversidad social y las múltiples mentalidades e imaginarios de los conjuntos indígenas, unidos por la lengua, la etnia y un pasado común, desvalorizaron su historia y la memoria colectiva de sus “señoríos” y clanes. Los testimonios de sus procesos socio-históricos se convirtieron en leyendas y mitos, imposibilitando la recreación de su historicidad y su pasado; además, invirtieron la designación de su micro y macro universo territorial.

* Maestra en Historia Andina por la Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales (FLACSO), Sede Ecuador, en Quito (1995). Doctora Honoris Causa por la Universidad Federal de Rondônia (UNIR). Coordinadora del Centro de Estudios Para la América Andina y Amazónica (CEPAAA), Portafo-lío Amazonía. Coordinadora de la Casa de Las Culturas Amazónicas, Riberalta (Pamahuyá), Mojos Beni.

1. El texto corresponda a cinco incisos de la obra “Amazonía Boliviana. Construcción del espacio-territorio e identidad regional (1440-2000)”, Colección Cuadernos de Historia Regional. Serie 3. Regionalidad y Territorialidad, insertos en: Cuaderno 6. Las arterias fluviales del Noroeste. El locus de la identidad amazónica, en preparación de edición.

2. En el país existe a menudo una confusión al reconocer la Amazonía boliviana; el criterio varía si se refiere a hidrografía, geografía o administración política; nosotros nos referimos exclusivamente a la Amazonía boliviana, definida en la CPE, Capítulo Ocho, Art.390-392, extendida en tres departamentos (Beni, La Paz y Pando), compuesta por ocho provincias y 23 municipios.



Por su parte, la difusión de una imagen “degradada” por la antropofagia y las prácticas shamánicas dio origen al “salvaje”, el “chuncho” (en lengua quichua, *chuncho* = salvaje), retrato que se hace presente desde el ingreso de los incas, se revitaliza con los conquistadores españoles, retorna en el siglo XIX y se adentra en la memoria profunda de la otra “nación”, la nación criolla boliviana.

En estos procesos, sin duda alguna, la primera imagen del cambio cognitivo tiene que ver con la construcción cultural del paisaje en sus múltiples aspectos, entre estos, la toponimia y la hidronimia³, así como las representaciones simbólicas asociadas con los patrones de ocupación y uso del espacio, y las narrativas mítico-históricas de la gente, seres y objetos de su entorno.

En este trabajo, el incorporar una etn-cartografía hidrográfica de la Hylea amazónica no se limita únicamente a la dimensión de la comprensión de la geografía y el espacio, sino que se considera que, a través de la misma, es posible una lectura de la dinámica económica, social, ambiental, cultural y organizativa de las sociedades que se adecuaron a estos espacios fluviales e interfluviales. En este marco, realizamos una primera aproximación a esta realidad, rescatando las denominaciones de los ríos de la cuenca en lenguas indígenas. Este aspecto es tratado en correlato con el análisis del territorio y la territorialidad como construcciones sociales. Realizamos un breve bosquejo de este fenómeno socio-cultural, ejemplificando este proceso con el análisis de las alteraciones de los asentamientos de la etnia Tacana (Araonas y Cavinás) y la diáspora de las poblaciones Ese Ejja; no sin antes mencionar que los mismos no han tenido siempre la disposición y las características actuales, como seguidamente se establece.

3. Según el Diccionario de la lengua española, hidronimia es la parte de la toponimia que estudia el origen y significación de los nombres de los ríos, arroyos, lagos, etcétera.

Señalamos que, sin duda alguna, estudios posteriores, antropológicos y sociológicos, profundizarán la temática. La desarticulación de la ocupación del territorio y la reconfiguración de los mismos, lo que hemos denominado la desterritorialización, parece ser el resultado de la intervención, en un principio, de la administración colonial española (“entradas” de conquista e ingreso de religiosos – misiones franciscanas) y, posteriormente, de la apropiación de sus tierras que impuso el Estado republicano entre la década de 1870 del siglo XIX y las primeras del siglo XX; sobre todo tras la rápida privatización de éstas, catalogadas como “tierras baldías” (la adjudicación de tierras de siringales).

Amazonía boliviana: Etn-cartografía hidrográfica

Como señala Hubert Mazurek (2006), la cartografía es la herramienta más usual de representación de un espacio o de un territorio por medio de un enfoque cognitivo. Citando a Bailly, menciona que:

(...) la representación es una creación de esquemas pertinentes de lo real que nos ayudan, en el análisis espacial, a estructurar mentalmente el espacio y a practicarlo en función de nuestras posibilidades y de nuestros valores. (BAILLY, 1994).

En este marco, en este trabajo se incorpora la etn-cartografía hidrográfica de la Hylea amazónica. Concebimos la etn-cartografía, en términos amplios, como todo lo que tiene que ver con la construcción cultural del paisaje en sus múltiples aspectos; entre estos, la toponimia y la hidronimia⁴, así como las representaciones simbólicas asociadas con los patrones de ocupación y uso del espacio, y las narrativas mítico-históricas de la gente, seres y objetos de su entorno. El motivo de la elaboración de este tipo de representación etn-cartográfica es demostrar los múltiples lazos entrelazados entre los pueblos indíge-

4. Según el Diccionario de la lengua española, hidronimia, parte de la toponimia que estudia el origen y significación de los nombres de los ríos, arroyos, lagos, etcétera.



nas de las culturas ancestrales amazónicas y su espacio-territorio.

Por su parte, la incorporación del concepto de etn-cartografía tiene mucho que ver con la crítica a una visión tradicional de corte geográfico que persiste en Bolivia, pese a que tanto en la Cuenca del Plata como en la Cuenca Amazónica del país perviven hidrónimos en lenguas indígenas. Desde nuestra perspectiva, reflexionar sobre cuestiones como que el “territorio apropiado” deviene en paisaje cultural y patrimonio cultural cobra una amplia importancia para las actuales comunidades sociales amazónicas, cuyas expectativas de ampliar otros componentes de sus economías involucran a la actividad turística y la cultura fluvial.

El sector boliviano en la cuenca amazónica continental representa alrededor del 10 % del total, con una superficie de 824 000 km². En el ámbito nacional, representa cerca del 70 % del territorio boliviano, ubicándose en los departamentos de Pando, Beni, La Paz, Cochabamba y Santa Cruz (ver Mapa 1. Cuenca Amazónica boliviana). Forma parte de la cuenca superior del río Madera (Madeira), uno de los principales afluentes del río Amazonas. En Bolivia, esta cuenca está conformada por cuatro ríos principales (Madre de Dios, Beni, Mamoré e Iténez) y recorre desde los glaciares de la región de los Andes en el suroeste (5 200 metros sobre el nivel del mar [msnm]), pasando por los valles interandinos (Yungas), el pie de monte y las pampas, hasta los bosques amazónicos en el norte.

En la cuenca hidrográfica del Norte/Noreste boliviano existen una serie de ríos, lagos y arroyos con nombres en lenguas indígenas que se pueden asignar, al menos, a tres grupos lingüísticos de habla Pano, Takana y Pacahuara (Arawak). Estos topónimos⁵ e hidrónimos (nombres de

5. Los topónimos son los nombres propios que adoptan los lugares geográficos. A menudo los topónimos tienen su origen en apellidos de personas, es decir, en antropónimos, pero también pueden describir o dar idea de

masas de agua) se distribuyen en parte de la cuenca amazónica boliviana, sobre todo en la cuenca colectora de los ríos Madre de Dios-Beni-Acre y sus afluentes. Así se tiene en la:

- **Etnoregión Amazonía Norte** (Ese Ejja, familia lingüística Takana, lengua ese ejja).
- **Ecoregiones del Beni Norte** (Cavineño, familia lingüística Takana, lengua cavineño; Chácobo, familia lingüística Pano, lengua noiria; y Pacahuara, familia lingüística Pano, lengua pacahuara).
- **Etnoregión del departamento de La Paz** (Araona, familia lingüística Takana, lengua araona; y Tacana, familia lingüística Takana, lengua tacana).

En esta amplia zona de distribución, apenas existe hidronimia no indígena, puesto que, de los 33 ríos que componen la Tabla 1, elaborada para este análisis, 20 corresponden a topónimos en lenguas indígenas cuyas denominaciones son aún hoy consignadas en la cartografía nacional, sin que se especifique su procedencia idiomática ni otros componentes identitarios y culturales.

La denominación de los ríos de la Amazonía boliviana, ya sea en lengua tacana, araona, pacahuara, quechua o español, que se conserva en la actualidad, nos muestra no solo un mosaico de naciones indígenas que la habitaban (varias de las mismas aún la habitan), sino también la irrupción de conquistadores y exploradores en los bosques de galerías y las arterias fluviales de la región. Al mismo tiempo, explica la importancia que cobra para estas culturas el medio físico-geográfico, sobre todo el lacustre, para su desenvolvimiento económico, social, religioso y aún político. Atendiendo a estas consideracio-

algún rasgo físico del lugar particularmente relevante. Es el caso, por ejemplo, de la ciudad de Riberalta, cuya posición geográfica, elevada sobre la ribera del río Beni, conforma una ribera alta. En tanto el nombre que le asignaban sus habitantes primigenios era del de “Pamahua-yá”, lugar de frutos abundantes.



nes, establecemos un esbozo de una etnocartografía hidrográfica de la Amazonía boliviana, rescatando las denominaciones de sus ríos principales en lenguas indígenas, restituyendo la denominación original de aquellos que, en lengua castellana o castellanizados, fueron designados por exploradores y colonizadores.

La transmutación lingüística de estas denominaciones, ya sea en lengua quechua o española, define las entradas de colonizadores y exploradores al área, desde el siglo XV al XIX. Sin embargo, como sostienen Renard Casevitz y Thierry Saignes (1988, p. 115-117), en la documentación colonial (informes y crónicas), las confusiones de las denominaciones de los ríos u otros accidentes geográficos son seculares. En ese contexto, pocos son los hidrónimos del período colonial ibérico que consignamos.

La tabla anterior, que muestra la denominación de los ríos en distintas lenguas indígenas, es únicamente un esbozo de etnocartografía hidrográfica amazónica, cuyo propósito es que la cartografía del país, sobre todo la de la Amazonía boliviana, represente en una carta hidrográfica el esquema cognitivo de las culturas ancestrales.

Para ejemplificar el ejercicio de trabajo realizado, nos referimos al río Tahuamanu. Ubicado en la cuenca colectora del río Madre de Dios, es uno de los mayores del departamento de Pando (245 km), se localiza a 400 metros de la plaza principal del municipio de Puerto Rico. Alberga una enorme y diversa flora y fauna. Veamos cómo, a partir de topónimos e hidrónimos que expresan un término genérico y uno específico, podemos demostrar la denominación del río en lengua Araona; así tenemos el vocablo *Tahuamanu*, donde *ma-nu*=río es el término genérico y *tahua*=ambaibo es el específico.

Con este sencillo ejemplo, podemos constatar la resistencia al cambio lingüístico del paisaje habitacional de la Amazonía boliviana, pese a los efectos devastado-

res que tuvo el “encuentro” con los colonizadores para los grupos contactados a finales del siglo XIX, tras el ingreso de los pioneros colonizadores que se asentaron, sobre todo, en los bosques de galerías en las riberas de los ríos del Norte, dando origen al *frente extractivo* de gomas *elásticas* (1860-1890). Así, por ejemplo, Hernando Zanabria [1958] (2009, p. 128) apunta el lugar del hábitat de chácobos, pacaguaras y caripunás: “(...) los pequeños y menudos **chácobos**; entre el Madera y el Abuná, los falaces **pacaguaras**; y por el Tahuamanu arriba, los **caripunás**”.

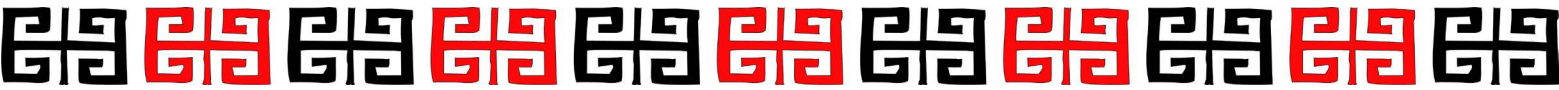
Si tomamos otro ejemplo, tendremos la denominación del río Geneshuaya/Genessoaya, también denominado Nassaguaya por la etnia chácoba, familia lingüística Pano, lengua noñria, donde *guaya*=río es el nombre genérico y *nassa*=plátano es el específico. El río Genessoaya, en lengua tacana, o Genesguaya/Geneshuaya, en sus variantes castellanizadas, es un afluente del río Beni, situado en la provincia Ballivián del departamento del Beni. En la actualidad, se ubican varias comunidades indígenas originarias campesinas del Territorio Indígena Originario Campesino (TIOC) Tacana-Cavineño; mientras que la etnia Chácobo (1500 individuos) se dispersa en las provincias del departamento del Beni: Vaca Díez (municipio de Riberalta), Yacuma y Gral. Ballivián.

Es interesante mencionar que el río Henoaya, que como muchos otros conserva la denominación en lengua indígena, es un río internacional (72.6 kilómetros) de Perú y Bolivia y afluente del río Acre (provincia Nicolás Suárez-Bolivia y provincia Tahuamanu-Perú), lleva el término genérico de *oaya*=río, también utilizado en la denominación del río Genesguoya/Nassaoaya, actualmente denominado “Genesguaya”, en su versión castellanizada del nombre en idioma chácobo. La utilización de hidrónimos similares sugiere la dispersión del hábitat de la etnia antes del ingreso colonizador cauchero/siringalista acaecido durante el siglo XIX.



Tabla 1. Cuenca hidrográfica Amazonía boliviana, denominación de ríos en lenguas indígenas

	Denominación actual	Denominación-lengua indígena	Denominación-otras lenguas	Idioma-lengua	Observaciones
1	Abuná	Caramanú/ Abunamanu	Abuná	Araona/Tacana/ español	Cara=Kara=palabra, Manu=río, río de la palabra. Río de las hormigas (Tacana)
2	Acre	Aquiry, <i>magarinarran o Enossagua</i> .	Acre	Pacahuara/ Español	Ram=río, maragina=flecha, río de la flecha. Enos=amarillo, río amarillo.
3	Beni *	Diaven/ Enaveni/ Manuena/ Ena-veni	Omapalca/Beni	Araona-cavineño-español	Ena=agua-Veni=sur (araona), viento en Araona, manu=río Ena=agua, río en Cavineño, así se dice enadati=peta de río.
4	Buyuyumanu	Buyuyumanu	s/c	Araona	Buyu=mujer mano=río, río de las mujeres.
5	Biata	Jenejoya	Biata	Tacana/ Araona	Río de las hojas (tacana)
6	Bopi	s/d			s/d
7	Caramanu	Caramanu		Araona	Cara-Palabra, manu-río
8	Chipamanu	Chipamanu		Araona	Chipa=brazo, manu=río, brazo del río.
9	Enapurere	Enapurere		Araona	Ena=agua, purere=?
10	Genesguaya	Genesguaya	Nassaguaya	Chácobo	Nassa=plátano, Río de los plátanos. Río de las flores del mapajo*
11	Heath	s/d	Zamo/Heath	Inglés-español (colonial)	Nombre de Explorador Norteamericano Edwin Heath.
12	Ina	s/d			s/d
13	Ivon	Jeneyasu	Ivon	Chacobo, Inglés	Apellido del Explorador Ivon Heath
14	Madidi	Madidi	Madidi	Esse ejja	Aidi=claridad, claro. Río de las aguas claras.
15	Madre de Dios	Manutata	Amarumayu* Magno, Condeja, Manu, Tono	Tacana/araona/ quechua/español Colonial	Amaru=serpiente (quechua), Manu=río grande. Manu, Tono (español, colonial).
16	Mamu o Mapiri	Mapiri	Mamu	s/d-Colonial	Mamu-lengua idígena
17	Manuripi	Manuripi	Manuripi	Araona	Manu=río, Ripi=chico, pequeño. Río angosto o pequeño
18	Maymanu	Muimanu		Araona	Manu=río, Mui=tacuara. Paraje de tacuaras.
19	Mamoré	Chinguri	Humana	Quechua	
20	Manupare	Manopare	Manupare	Araona	Manu=río, pare=señal, río de la señal.
21	Manurimi	Manurimi	Manurimi	Araona	Manu=río, rimi=pequeño, río pequeño
22	Nattahua			Araona/Takana	Nat= Taha=ambaibo
23	Negro	Negro		Español	
24	Orton	Datimanu o Datimacu,	Orton	Inglés Cavineño Araona	Dati=tortuga, manu=río. Río de las tortugas (araona). Denominado por Edwin Heath, que lo exploró en 1880, en homenaje a su colega y compatriota James Orton,
25	Pacahuaras	Pacaguara	Manu	Araona/español	Río de los pacahuaras.
26	Paítiti			Español	Prehispánico/colonial
27	Parauri		Marañón	español	
28	Rapirrón	Rapirran	Ramirran	Pano	Rapi=árbol, río de los grandes árboles, río del bosque denso. Río de las tacuaras (bambú)
29	Sena	Sena	Sena	Español	Alusión al río de Francia.



30	Tahuamanu	Tahuamanu	Tahuamanu	Araona/Tacana	Tahua=Ambaibo, manu=río, río de los ambaibos.
31	Tuichi	s/d			s/d
32	Yata	Yata		Chácobo	Río del atardecer
33	Xipamanu	Xipamanu		Araona/Tacana	Manu= río, Xipa o Sipi=palmera marayaú, río abundante del fruto del marayaú de dulce sabor.

Fuente: Elaboración de la autora basada en varias fuentes. Entre estas, Juan Carlos Avaroma, *Decálogo de la geohistoria guayaramirensis*, La Paz (Plural Editores, 2006), p. 77-78; Wigberto Rivero Pinto, *La Historia No contada de Riberalta y la identidad amazónica*, en *Portal Amazonía*, 12 de agosto de 2021.

En el caso de la denominación del río Beni, el hidrónimo es una deformación o yuxtaposición del término utilizado en lengua indígena Araona *Ena-veni*, *Diaven* y cavineña *Manuena*. En lengua araona, *ena*=agua, *veni*=sur, también viento; mientras que *manu*=río, *ena*=agua, río en Cavinéño. Cabe resaltar que la denominación de “Vení” se mantiene hasta la publicación del Mapa oficial de Bolivia de 1859, donde se ubica a toda la región del Noroeste bajo esta denominación (véase Mapa 2. Mapa de Bolivia de 1859)⁶. No obstante, al crearse el departamento del Beni (18 de noviembre de 1842), se sustituye por Beni, nombre que designa tanto a la arteria fluvial como al departamento.

El Veni/Beni (1,100 km), es un río de la cuenca amazónica de Bolivia, el segundo en importancia fluvial, pues en este vierten sus aguas numerosos afluentes. La subcuenca del río Beni está conformada por los ríos: Alto Beni, Kaka, Tuichi, Madre de Dios y Orton. Se une con el río Mamoré a la altura de la población de Villa Bella-Bolivia, dando lugar al nacimiento del río Madeira-Brasil.

Estos sencillos ejemplos confirman que, en las áreas geográficas que ocupan las naciones indígenas de la Hylea Amazónica, pese al impacto demográfico, económico y sociopolítico de la colonización pionera siringalista/cauchera (1860-1890),

6. Mapa de la República de Bolivia / levantado y organizado en los años 1842 a 1859 por el teniente coronel Juan Ondarza, comandante Juan Mariano Mujía, y mayor Lucio Camacho; gravado, impreso, y publicado por J.H. Colton. Mandado a publicar por el gobierno de la Nación en la administración del presidente Doctor José María Linares y secretario de instrucción pública Doctor Lucas Mendoza de la Tapial. <https://collections.lib.uwm.edu/digital/collection/agdm/id/20544>.

las estructuras cosmológicas y las concepciones propias de cada etnia pudieron, de algún modo, permanecer. En el Noroeste, los hidrónimos en una lengua u otras emparentadas resistieron a la colonización lingüística, pese a la alteración de las redes de interacción entre etnias canalizadas por las vías fluviales. Como sostiene Cliverson Pessoa (2017), la expedición del Coronel Antonio Pereira Labre, acaecida en 1887, intenta mostrar una ruta de articulación entre el río Madre de Dios y el Acre y logra esbozar un escenario de grupos indígenas que ya tenían sus propios caminos que ayudaron a hacer la conexión entre dos ríos⁷.

Un tema interesante para considerar en esta aproximación inicial sobre la temática es la forma como clasifican los cavinéños los reservorios de aguas. Tomamos un cuadro elaborado con objetivos de establecer proyectos de piscicultura en la Amazonía boliviana. El autor, Mark Camburn, indica que:

“adas las características del territorio que está compuesto por ríos, arroyos, lagunas y bosque inundables, los cavinéños tienen un fuerte vínculo con el agua y con los recursos que ésta provee. De hecho, cuentan con un sistema propio de calificación del agua, según sus usos y potenciales. (Camburn, 2011).

Incorpora la siguiente tabla:

7. Cliverson Pessoa, *Do Manutata ao Uakíry: história indígena em um relato de viagem na Amazonia Occidental* (1887), 96 Tellus, Campo Grande, MS, ano 17, n. 34, p. 81-103, set./dez. 2017) 95-96. Agradezco a Hans-Joachim Wirtz, amigo entrañable, que siempre atento me envía valiosa información. El trabajo de Pessoa, fue un envío de Hans.

Tabla 2. Clasificación de reservorios de agua por los cavineños (TCO-Cavineño)

Nombre nativo	Nombre regional	Descripción
Espere coca	Arroyo chico	Pequeños caudales de agua que, en la mayoría de los casos, se secan en la época de sequía.
Bei evari	Lago	Fuentes de agua que deja el río cuando cambia de ruta.
Yachi Bei	Posa	Cuerpo de agua o laguna en la pampa.
Sawa Bei	Arroyo	Curso de agua donde hay bentones (<i>Hoplias malabaricus</i>).
Mee	Barrero	Espacios donde los animales van a tomar agua o a consumir sales minerales existentes en el suelo.
Meji sepere	Arroyo	Curso de agua donde hay arcilla para hacer ollas de barro.
Muke sepere	Arroyo	Curso de agua donde hay almendras.

Fuente: Salgado et al., 2008, p. 88, citado en: Camburn, Mark. El consumo de pescado en la Amazonía boliviana. COPESCAALC Documento Ocasional. No 14, Roma, FAO. 2011, p. 21.

Las coordenadas histórico-geográficas de la desterritorialización de las etnias, Araona Tacana y Ese Ejja⁸

El concepto de territorialidad ha sido utilizado por las distintas ciencias sociales. Se ha indagado sobre las raíces de la territorialidad desde la geografía, biología, psicología, antropología, ciencia política, sociología e historia. En Bolivia, los trabajos más generales sobre las tipologías de ocupación del territorio del pre-contacto europeo colonial entrelazan la etnohistoria y la antropología y, en muy pocos casos, con la arqueología. Los estudios centran su atención en las tierras altas – altiplano – (véase, por ejemplo, Bouysse-Casagne, 1987, sobre los señoríos aymaras; Véase También, Ximena Medinacelli, 1995); en tanto, encontramos un mayor núme-

8. Esta parte es un homenaje a un hombre que dedicó su vida a la defensa y protección de las etnias amazónicas, el Sr. Lucio Méndez Gamarra, cuyo deceso se produjo, justamente a raíz de la pandemia del Covid-19 (agosto 2020). El artículo al que hacemos referencia (Página Siete, 15/05/2020, <https://www.paginasiete.bo>), *Desprotegidos ante la Covid, los ese ejja necesitan, comida, jabón, remedios y ropa.*, lo escribí, en momentos en que la pandemia asolaba a comunidades Esse ejja, cuyas condiciones de salud y otros servicios son muy precarios o inexistentes. Actualmente resisten los embates de la explotación minera en sus ríos; por cuya causa su salud está siendo minada diariamente.

ro de trabajos en el período republicano, sobre todo a partir de la aprobación de la Constitución Política del Estado (CPE) de 2009 y la promulgación de la Ley N° 031, Marco de Autonomías y Descentralización “Andrés Ibáñez” (LMAD, 2010), referidos a autonomías municipales, departamentales y el propio Estado. No obstante, hay que resaltar el estudio de Xavier Albó y Carlos Romero (2009) como uno de los trabajos pioneros sobre las autonomías indígenas.

En la Amazonía boliviana, desde la perspectiva sociohistórica, el tema ha merecido muy poca atención. Las referencias de los estudios arqueológicos y antropológicos son más abundantes, pero focalizan su atención en la “Amazonía Central” – Mojos – Beni y en el Oriente (Santa Cruz) y Chaco, mientras que para la “Amazonía boliviana”, sobre todo el Norte/Noroeste del país, son menos, más aún si consideramos que las investigaciones de sitios arqueológicos del siglo XX (1980-2018) se han limitado a la región de Mojos-Beni y Apolobamba-La Paz⁹.

Ya desde finales del siglo XVIII, los Llanos de Moxos habían atraído la atención de viajeros y naturalistas como Thaddeus Haenke o Tadeo Hanke (1799)¹⁰, integrante de la Expedición Malaspina (1789-1794); Alcides D’Orbigny (1832); José

9. Luis Girault, *Exploraciones arqueológicas en la región d’Ixiamas*. Publicación 10, Instituto de Arqueología, La Paz, 1975, Juan Faldín Arancibia, La Fortaleza precolombina de Ixiamas y sus correlaciones. A Paper presented in la Segunda Reunión de las Jornadas Peruano Bolivianas de Estudios Científicos del Altiplano Boliviano y Sur del Perú. *Documentos internos INAR*, La Paz (Instituto Nacional de Arqueología de Bolivia) N° 30/78, 1984; del mismo autor, *Arqueología beniana y su panorama interpretativo*. La Paz, *Arqueología Beniana*, N°1, 1984, p. 83-99.

10. “Informe del Intendente de Cochabamba, Francisco de Viedma, al Primer Ministro de Estado Francisco Saavedra en que representaba la gran importancia de las producciones naturales de aquella provincia, los méritos de Haenke y la utilidad de su proyecto de navegar los ríos de la Madera y Amazonas, fechado el 4 de junio de 1799”, en, Tatiana Navallo, La introducción a la Historia Natural de Tadeo Haenke y las representaciones de la naturaleza en la conformación del Alto Perú. *Antiteses*, v. 4, n. 8, p. 703-728, jul./dez. 2011 <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.



Agustín Palacios (1845); Gibbon (1854)¹¹; e inclusive George Church (1870). No obstante, los primeros trabajos arqueológicos se sitúan a inicios del siglo XX. El investigador sueco Erland Von Nordenskiöld, conocido como el padre de la antropología y arqueología de las Tierras Bajas de Bolivia, en 1909 efectuó una de las mayores expediciones, viajando desde el Chaco por el río Pilcomayo hasta llegar a los ríos Mamoré e Iténez. A este le siguieron otros, como Marius del Castillo (1929), Alfred Métraux (1942), Kenneth Lee (1957-1999), William Denevan (1966) y Clark Erickson, quien estudió específicamente los terraplenes y camellones existentes en Mojos¹². A todas estas investigaciones, recientemente se ha sumado la participación de la misión arqueológica alemana con el proyecto «Lomas de Casabare», en su fase actual de excavaciones en Loma Mendoza (Trinidad), a cargo del arqueólogo Heiko Prümers, del Instituto Alemán de Arqueología

(KAVA), y las intervenciones arqueológicas (2000-2002) realizadas por españoles¹³.

En contraste, los trabajos de investigación sobre la cuenca interfluvial Madre de Dios-Beni son aún insuficientes, pese a contar con los estudios preliminares de Max Portugal (1976), Gregorio Cordero Miranda (1984) y Juan Faldin (1999). Sin duda, el estudio de Martti Pärssinen y Ari Siiriäinen (2003), que aborda el período prehispánico en el Norte Amazónico, es una excepción, pues en la generalidad de los casos los estudios se han preocupado más por ahondar en la “intensa aculturación” de las sociedades amazónicas en el contexto de la implantación de las misiones jesuitas y franciscanas (siglos XVII y XVI-II) y, por tanto, existe un vacío muy notorio respecto a los trabajos de investigación sobre la construcción de la territorialidad de las naciones indígenas originarias y de las comunidades sociales interculturales de los siglos XIX y XX.

En el entendido de que el territorio y la territorialidad son construcciones sociales, planteamos un breve bosquejo de este fenómeno sociocultural al interior de la Amazonía boliviana. Para tal efecto, analizaremos las alteraciones de los asentamientos de la etnia Tacana (Araonas y Cavinás) y la diáspora de las poblaciones Ese Ejja; no sin antes mencionar que los mismos no han tenido siempre la disposición y las características actuales, como seguidamente se establece.

La desarticulación de la ocupación del territorio y la reconfiguración de los mismos, lo que hemos denominado la desterritorialización, parece ser el resultado de la intervención, en un principio, de la administración colonial española (“entradas” de conquista e ingreso de religiosos – misiones franciscanas) y, posteriormente, de la apropiación de sus tierras, que impuso el

11. Lieutenant Lardner Gibbon (Part II): Exploration of the Valley of the Amazon (1854).

12. Entre los muchos trabajos publicados, podemos mencionar: (with Wilma Winkler, Alexei Vranich, John Walker, y Dante Angelo) Informe preliminar sobre investigaciones arqueológicas en Baures, Departamento del Beni, Bolivia. Parte I y Parte II. Report submitted to the National Institute of Archaeology and the University of Pennsylvania Museum. 1994 (with William Balée) La ecología histórica de un paisaje complejo en Bolivia. Informe sobre las investigaciones de la loma Ibibate en el departamento del Beni, Bolivia, en 1994. Instituto Nacional de Arqueología y La Universidad de Pennsylvania, La Paz y Philadelphia. 1994 (with Kay Candler, Wilma Winkler, Marcos Michel, y John Walter) Arqueología de la Agricultura de Camellones e Infraestructura Hidráulica en el Departamento del Beni. Informe preliminar sobre las investigaciones del Proyecto Agro-Arqueológico del Beni en 1993. Instituto Nacional de Arqueología y La Universidad de Pennsylvania, La Paz y Philadelphia. 1993 (with Kay Candler, Wilma Winkler, Marcos Michel, y John Walter) Informe preliminar de las investigaciones arqueológicas del Proyecto Agro-Arqueológico del Beni en 1992. Instituto Nacional de Arqueología y La Universidad de Pennsylvania, La Paz y Philadelphia. 1991 (with Jose Esteves, Wilma Winkler, Marcos Michel) La arqueología de la agricultura de camellones y la infraestructura hidráulica en los llanos de Moxos, Bolivia: Informe de los Trabajos de Campo efectuados durante el mes de Julio de 1990. Instituto Nacional de Arqueología, La Paz, Bolivia.

13. Una información detallada sobre la cultura y arqueología de los llanos de Mojos, puede consultarse en: M. J. Villalba, A. Alesán, M. Comas, J. Juan Tresserras, J. A. López Sáez, A. Malgosa, M. Michel Y R. Playà (1994, p. 201-215), de cuya publicación hemos elaborado este corto resumen.



Estado republicano entre las décadas de 1870 y 1900, tras la rápida privatización de éstas, catalogadas como “tierras baldías” (la adjudicación de tierras de sirigales).

Si aceptamos que la territorialidad es un fenómeno complejo de organización y conducta de las comunidades sociales en el dominio de un espacio geográfico, en los Ese Ejja este bien puede calificarse como la construcción de su territorialidad simbólica y cultural. En tanto, para el conglomerado Tacana (Araonas y Cavinás), parecería que el territorio y la territorialidad es vista, aprehendida, en un área específica sobre la cual se intenta fortalecer el control sobre el acceso al mismo. El objetivo es anclar el poder a través de su vinculación directa con el territorio y controlar el orden social en el mundo simbólico de ese espacio-territorio en el marco exclusivo de sus actividades económicas, políticas y sociales.

Los complejos culturales civilizatorios de la Amazonía boliviana se desarrollaron a lo largo y ancho de sus arterias fluviales e interfluviales. La etnohistoria, la arqueología y la antropología de la Amazonía son amplias en cuanto involucran una multiétnicidad y pluriculturalidad muy dinámica, pero que aún conocemos muy poco. Conscientes de las dificultades para establecer un análisis pormenorizado del tema, en este trabajo mencionaremos el desarrollo de estas sociedades en cinco períodos. En cada uno de los mismos se puede evidenciar los procesos de dispersión o permanencia de las distintas naciones indígenas respecto a su territorio:

- 1) **Primer período:** Caracterizado por los asentamientos humanos del pre-contacto Inka (1200?-1400 d.C.).
- 2) **Segundo período:** Definido por los desplazamientos y expediciones de conquista Inka y española, la primera entre 1470-1525 y la segunda acaecida a lo largo de prácticamente treinta años de las entradas de expedicionarios militares (1538-1670).
- 3) **Tercer período:** Representado por la conquista y evangelización (1560

a 1830), instauración de las unidades misionales.

4) **Cuarto período:** Ubicado entre 1840 y 1920, constituido por la colonización del entonces Noroeste amazónico y el piedemonte de la Amazonía boliviana, que corre desde la pre-era de la goma elástica (frente extractivo cascarillero, 1840-1860) hasta la consolidación de las unidades extractivas, barracas gomeras con el frente extractivo sirigalista/cauchero (1880-1920) y la concesión de “tierras baldías”, desde la década de 1870. Este período fue el más intenso en el desmantelamiento de la tradicional territorialidad de las etnias y la reconfiguración del espacio-territorio amazónico, bajo las nuevas políticas del Estado republicano.

5) **Quinto período:** Iniciado con la Ley de Reforma Agraria (Decreto de 2 de agosto de 1953 y Ley de 1956) y extendido hasta la promulgación de la Ley N° 1715 (Ley INRA, 1996), que encierra la crisis del frente extractivo cauchero/sirigalista (1980-1985) y las primeras dotaciones de tierras a “campesinos” autónomos (1953) y la distribución de los Territorios Comunitarios de Origen (TCO) –actualmente denominados Territorios Indígenas Originarios Campesinos (TIOC)– a las naciones indígenas originarias y campesinas del siglo XX.

El objetivo de este análisis es reconstruir, a grandes rasgos, la desterritorialización de las etnias Araona, Tacana y Ese Ejja, del grupo lingüístico Takana, tras el largo proceso de colonización, mediado tempranamente por la conquista “espiritual”. El trabajo expone su evolución desde el siglo XVI hasta el siglo XX.

Hasta el arribo de los conquistadores ibéricos al piedemonte andino y la cuenca de la Amazonía boliviana, las naciones indígenas originarias constituían un mosaico étnico. En 1582, el jesuita P. Eguluz mencionó la presencia de 37 naciones. En la actualidad, de las 36 naciones “pue-



blos indígenas” reconocidas en la CPE, 29 corresponden a Tierras Bajas. De las mismas, 18 se ubican en la Amazonía boliviana, cuyo hábitat es un contraste de ecosistemas ecológicos y un espacio dominado por ríos, arroyos y lagunas, donde se desarrolla una vasta diversidad multiétnica y cultural de origen diverso, por su filiación lingüística y procesos etnoculturales, como resultado de una estrecha conexión entre medio natural y dominio de espacio-territorio. Por la información de origen colonial (siglos XVI-XVIII), recabada por varios investigadores, entre estos, José Chávez Suárez (1986), R.N. Casevitz-Th. Saignes, A.C. Taylor (1988), Fidel Gabriel Castillo (2004), tendríamos:

i) **Los Guarayo, de origen tupi-guaraní**, y otros como Yuracarés, Mosetenes y Chimanes, dispersos en la selva alta o “montaña selvática”.

ii) **El conglomerado Tacana**, ubicado en el piedemonte de Apolobamba, límites con la ceja de selva, junto a otros menos densos, con etnias móviles y fragmentarias (Lecos y Aguachiles).

iii) **Un poco más abajo**, los territorios de dispersión Tacana, los llamados “chunchos”, fragmentados en grupos locales o a veces fusionados en períodos de confrontaciones bélicas y, por razones económicas (Araonas, Toromonas y Calipas).

Según Fidel Gabriel Castillo (2001, p. 4-12), la unidad “macro tribal Tacana”, por referencia de fuentes documentales coloniales, se ubicaba en tres áreas geográficas, que pueden considerarse como las civilizaciones de varzea, cuya relación entre la vida material y el medio fluvial es muy significativa:

- **Primera área:** En los espacios interfluviales de los ríos Iñambari, Tambopata y Heath (Zama), territorio de los Avaraonas o Araona. En la misma área, otras referencias ubican a las provincias de los Menicos y Taramos.

- **Segunda área:** De dispersión Tacana, se ubicaba en la parte septentrional del río Madidi, los Toromonas, Maropas o Celipas, concentrados cerca a la confluencia del Madre de Dios (Amarumayu) con el Beni (Ena Beni) y en la misma confluencia Beni-Madre de Dios, los Guarayos.

- **Tercera área:** Correspondía a la zona ribereña y montañosa del río Tuichi, hasta la unión con el río Beni, Lecos y Mosetenes, además de los Sipiramos o Ipiramos, estos últimos subgrupo Tacana que habitaba la región del río Tuichi y otros grupos como Chiriabonas, Uchupiamonas, Chuquimarís, mucho más inestables (ver Mapa 3, Los Andes Orientales entre Vilcanota, Carabaya y Apolobamba, 1568-1569).

Si esta es la localización de las naciones mencionadas en las fuentes coloniales, las referencias de la diáspora de las naciones amazónicas pueden ubicarse a partir de información proveniente de los escritos de viajeros y expedicionarios del siglo XIX y de los pioneros colonizadores de la segunda mitad del siglo XIX y las primeras décadas del siglo XX, al contrastarlas con las primeras.

Los cambios de residencia de tres naciones del “conjunto Tacana” que aquí consideramos (Araona, Tacana y Ese Ejja) nos muestran no solo las rutas migratorias y las localizaciones de sus actuales hábitats, sino, básicamente, las causas que las motivaron. Entre estas, la incertidumbre del futuro del clan o grupo, los conflictos intragrupalos o intergrupales, los encuentros violentos con conquistadores y expedicionarios, la mortalidad debido a la escasez de caza y pesca, así como la presión demográfica tras las epidemias que traen los colonizadores (viruela, virus variola; sarampión, morbillivirus; gripes, influenza). Todas estas situaciones hacen combinaciones que impulsan a microdecisiones o decisiones de conjunto que caracterizan a la movilidad desde su hábitat y el desplazamiento territorial. De igual manera, son



procesos de tensión extrema que inducen a redistribuir el espacio de las referencias simbólicas y culturales. Por ejemplo, los lugares sagrados que fijan los mitos fundacionales o de origen.

Si bien Fidel Gabriel Castillo (2001) sostiene que, en el período de las entradas militares ibéricas (1538-1670), los Tacanas no realizaron grandes movimientos migratorios, no considera la movilidad habitacional del conjunto multigrupal debido a las epidemias y la propia confrontación con los conquistadores europeos. Al respecto, nosotros consideramos que la primera diáspora migratoria se verificaría con la implantación de las misiones franciscanas, para luego continuar con la colonización cauchera siringalista del siglo XIX, tal como veremos en este breve bosquejo.

Con este objetivo, reelaboramos la información que consigna Álvaro Díez Astete (2018, p. 170-172) en su recuadro 3, “Distribución de las ecorregiones de Tierras Bajas y sus características ecológicas en relación con las etnias indígenas”. Este trabajo ubica, en la actualidad, la presencia de las naciones indígenas originarias en el territorio de Tierras Bajas, que corresponde a los bosques húmedos siempre verdes, con una diversidad de ecorregiones, cuyas masas “boscosas húmedas (...) no son continuas, sino más bien fragmentadas por amplias expansiones de sabanas naturales”, tanto en el Beni central como en el norte de este departamento y el norte de La Paz (ARISMENDI, 2008b, p. 160, citado en ASTETE, 2018, p. 170). El recuadro nos muestra no solo la discontinuidad de sus territorios, sino la dispersión a la que fueron sometidas.

Tabla 3. Etnias indígenas, Etnoregión Amazonía Norte

Etnias indígenas originarias	Depto.	Ecoregión
Yaminahua, Machineri, Ese ejja	Pando	Bosques de la Amazonía del Oeste de Pando, norte de La Paz y noroeste del Beni
Cavineño, Tacana, Chácobo, Pacahuara	Beni	Ídem
Araona y Tacana	La Paz	Ídem

Pacahuara (aislados)	Pando	Bosques de la planicie aluvial del este de Pando
Ese ejja	Pando	Bosques de <i>varzea</i> (a lo largo de grandes y medianos Ríos de aguas dulces).
Cavineño, Tacana	Beni	Ídem
Cavineño, Chácobo, Pacahuara	Beni	Bosques riparios a lo largo de grandes y medianos ríos de aguas oscuras a mixtas (tipo Igapó, Pando y noroeste del Beni)
Mosetenes y Tacanas	La Paz	Bosques de llanuras aluviales intramontanas (Alto Beni, Quiquibey y Fátima).
Tacanas	La Paz	Bosques muy húmedos pedemontanos (norte de La Paz, Beni).
Cavineño	Beni	Sabanas del noroeste del Beni (río Yata-río Benicito).
Toromona (aislados)	La Paz	Bosque subandino pluviosos en nacientes de los ríos Colorado y Madidi.
Leco, tacanas	La Paz	Bosques húmedos a muy húmedos de yungas norte de La Paz

Fuente: Elaboración de la autora basada en datos de Álvaro Díez Astete (2018), p. 170-172.

Resumiendo, tendríamos que, actualmente, las poblaciones de la etnia Tacana se ubican en los departamentos de La Paz y Beni, en cuatro ecorregiones:

- 1) Bosques de la Amazonía oeste de Pando, noroeste del Beni y norte de La Paz.
- 2) Bosques de *varzea* (a lo largo de grandes y medianos ríos de agua dulce).
- 3) Bosques de llanuras aluviales intramontanas (Alto Beni, Quiquibey).
- 4) Bosques muy húmedos pedemontanos (norte de La Paz y Beni).

En tanto, las poblaciones Araonas se localizarían en el departamento de La Paz, en una ecorregión que corresponde a los Bosques de la Amazonía oeste de Pando, noroeste del Beni y norte de La Paz. Mientras que la etnia Cavineña se ubica en el



departamento del Beni, en cuatro ecorregiones:

- 1) Bosques de la Amazonía oeste de Pando, noroeste del Beni y norte de La Paz.
- 2) Bosques de varzea (a lo largo de grandes y medianos ríos de aguas oscuras a mixtas, tipo Igapó, Pando y noroeste del Beni).
- 3) Bosques ripiarios a lo largo de grandes y medianos ríos de aguas oscuras a mixtas (tipo Igapó, Pando y noroeste del Beni).
- 4) Sabanas del noroeste del Beni (río Yata-río Benicito).

La etnia Ese Ejja habitaría en territorios de dos ecorregiones:

- 1) Bosques de la Amazonía oeste de Pando, noroeste del Beni y norte de La Paz.
- 2) Bosques de varzea (a lo largo de grandes y medianos ríos de agua dulce).

En el entendido de que las expediciones Inkas y las “entradas” militares españolas no habrían modificado sustancialmente la estrategia de ocupación de su territorio, nos abocaremos a establecer ¿qué ocurrió en el período misional y en la fase del frente extractivo sirringalista/cauchero (1870-1920)?

La dinámica de las poblaciones dentro de la estructura regional misional se da a causa de forzar a las poblaciones a incorporarse a circuitos migratorios constituidos por la implantación de las misiones, que convierten a la unidad misional en el espacio para la estabilidad de los asentamientos; pero también el lugar donde se configuran las diversas modalidades de resistencia étnica. El régimen impuesto por las misiones tiene como corolario peligros latentes de subversión, desintegración y anarquía al interior de las unidades misionales.

Según Fidel Gabriel Castillo (2001), se conoce por la información de misione-

ros y exploradores coloniales que el conglomerado Tacana (entre los que incluye las tres “naciones” de nuestro análisis: Tacana, Araona y Ese Ejja) tendría el tipo disperso de ocupación del espacio (grandes distancias generalmente ribereñas), que es común en las sociedades de estas montañas. Mientras que la tipología habitacional responde a las características de la “maloca comunal” (100, 200 y hasta 300 personas), “plurifamiliar”, “multifamiliar”, compuesta de familias nucleares ligadas entre ellas por relaciones de parentesco. Unidades residenciales construidas a lo largo de “ríos y quebradas y sitios de agua”. Organizadas o reconocidas como “provincias” (que podrían aglutinar alrededor de 1000 personas).

Basado en esta información, este investigador estima que “(...) la población total del ‘Conjunto Tacana’ sobrepasaba la cifra de 10,000 almas”. Estimación que es válida, no solo para “los comienzos de la conquista, sino también para todo el período que duraron las ‘Entradas’ españolas (1538-1670)”. Acotando que “en 1595, el Padre Miguel Cabello de Balboa estimaba en 50 mil personas la población indígena de esta vertiente amazónica” (CASTILLO, 2004, p. 47-49).

La diáspora de la nación Araona y la reconfiguración de su territorio

La misión de San Antonio de Ixiamas (norte del departamento de La Paz), fundada en el año 1721, incorporó a grupos de Araonas trasladados desde el río Madre de Dios (2,500 personas). Evidentemente, entre los años de 1752 y 1758, se agregaron numerosas familias de la etnia al pueblo de Ixiamas, que en 1764 fue sitiada por los mismos. Una década más tarde, en 1768, se fundó la Misión de San Pedro de Alcántara de Araonas, la cual desapareció un año después.

En 1796, los Araonas se ubicaron conjuntamente con los Tiriguas y Pacahuaras (66 familias con 300 almas). Para 1885, estas se habían reducido a 15 familias, que se trasladaron a las cabeceras del



arroyo Biata, un afluente del río Beni. Los Araonas fueron reducidos en 1805, junto con los Matchuvis y Toromonas, al organizarse el pueblo de Nuestra Señora del Carmen de Toromonas, población que se estabilizó hasta alcanzar las 500 personas; pero que luego fue diezmada considerablemente, hasta prácticamente desaparecer en 1838, debido a la epidemia de viruela. En 1857, el P. José María Cuiret restituyó la misión y llegó al río Manuripi para contactar a los Araonas, intentando organizar dos pueblos: Concepción y Asunta de los Toromonas. Cuiret permaneció en estos intentos hasta 1885.

Por otras referencias, conocemos que el empresario Antonio Vaca Díez (1849-1897), uno de los pioneros de la industria de la goma elástica, enroló a Araonas para el trabajo de sus siringales ubicados en el río Orton, y estos fueron los que le informaron sobre la abundancia de siringales en el área. En 1876, el empresario organizó la barraca gomera Naururu o Naruru (pez pequeño), antigua misión de San Antonio, en la desembocadura del río Beni, frente a la población de Reyes.

Para las décadas de 1860-1890, la desarticulación y dispersión de la población Araona, tras su ingreso al régimen socioeconómico del frente extractivo caucho/siringalista como “enganchados”, no tenía precedentes. Si durante los siglos XVII y XVIII, aún con la incursión española y la intervención misional franciscana en su estructura demográfica y territorial, el área de dominio tradicional de los Araonas era mucho más amplia que la que dominan en el siglo XIX, ya para la década de 1950 del siglo XX, este se vio nuevamente afectado.

Según los investigadores del Instituto Lingüístico de Verano, Donald Pitman y Dean Arnold (1975), “Aproximadamente entre 1910 y 1965, los Araonas han vivido en varios sitios entre las nacientes de los ríos Manurimi y Manupari” (1975, p. 1) (ver Mapa 4. Hábitat tradicional de los Araonas). No obstante, permanecían pocos

años en un lugar y luego se trasladaban por distintos motivos, como la abundancia de caza, de frutos de recolección, costumbres de casamiento o por fallecimiento de algún pariente. Los investigadores del ILV indican que, los Araonas, grupo de habla tacanense, para el año 1975 se habían reducido a 50 personas y habitaban en la ribera norte del Alto Manuripi, en la provincia Iturralde del departamento de La Paz, al noroeste de Bolivia.

Para nosotros, el primer movimiento migratorio forzoso de la etnia se dio con el traslado, estimamos, de más de 1,000 familias desde el río Madre de Dios a la misión de San Antonio de Ixiamas (1752-1758), proceso que continuó en 1768 con la fundación de la misión de San Pedro de Alcántara de Araonas, que luego desapareció. Este período probablemente marcó el inicio de la primera diáspora de la población misional de la etnia.

Treinta años después, en 1796, los Araonas se ubicaron conjuntamente con los Tiriguas y Pacahuaras. Una década más tarde, se intentó nuevamente su reducción al fundarse el pueblo de Nuestra Señora del Carmen de Toromonas (12 de octubre de 1805), que además reunía a Matchuvis y Toromonas. En un proceso de más de 25 años, bajo la tutela misional, se estabilizó la población. Sin embargo, esta fue diezmada por la epidemia de viruela en 1838.

En la década de 1850, ya en pleno auge de los pequeños frentes extractivos de quina o cascarilla (*Cinchona officinalis*) en el norte de La Paz (1840-1860), se produjo el siguiente proceso de reducción de los Araonas ubicados en su tradicional hábitat, el río Manuripi, con la organización de las poblaciones Concepción y Asunta de los Toromonas (1857), proceso que abarcó cerca de 30 años (hasta 1885).

En 1885, se produjo la segunda migración Araona, desde las misiones del norte de La Paz a las cabeceras del arroyo Biata, un afluente del río Beni, cercano al Noroeste.



La tercera etapa de migración de los Araonas, colectiva e individual, se dio en el período inicial del frente extractivo caucho/siringalista (1870-1890), con el enrolamiento al trabajo de los siringales del Establecimiento Naruru, ubicado en el lago Naruru, próximo a la Barraca San Antonio, en el río Beni. No conocemos el futuro de los asentamientos colectivos de la etnia Araona anteriores al período 1870-1920; solamente tenemos noticias de los contingentes de fuerza de trabajo enrolados a los siringales del río Orton y la cooperación que estos dieron a los caucheros/siringalistas en sus viajes de expedición, como el caso de la colaboración que prestaron al estadounidense Edwin Heath (1880) en su viaje de exploración del río Beni.

Quizá una de las pocas referencias disponibles para el período, que dan luces sobre el tema, se encuentran en la obra del Coronel Antonio Rodrigues Pereira Labré, cuya expedición cubrió la ruta del río Madre de Dios al Acre. El relato fue publicado en Brasil en 1888, en la *Revista de la Sociedad Geográfica de Rio de Janeiro*, bajo el título *Viagem exploradora do rio Madre de Dios ao Acre*, obra rescatada por el investigador brasileño Cliverson Pessoa (2017, p. 81-103) en un interesante trabajo. Si bien nosotros consultamos el trabajo de Labré en los comentarios a su expedición publicados en el periódico *La Gaceta del Norte* (1922, n° 25), y la información se dio a conocer en 1990 y fue publicada en: *Historia, Revista de la Carrera de Historia* n° 20, primer semestre de 1990 (GAMARRA, p. 41-79), el estudio de este autor ha sido muy útil como fuente de información para ampliar estos procesos.

Hay que recordar que Antonio Labré conoció a Timoteo Mariaca, boliviano, siringalista y uno de los pioneros colonizadores del área Madre de Dios-Acre. Ambos coincidieron con otros pioneros interesados en la explotación de siringales en el área, como Faustino Belmonte, Waldo Antezana, Manuel Cárdenas, entre otros. Mariaca, al igual que Labré, hace referencias respecto a las poblaciones ubicadas en estos territo-

rios. Así, por ejemplo, menciona la presencia de capitanes o jefes locales tanto de la etnia Cavina (28 almas) como Araona (23 matrimonios). De igual manera, sostiene que se contactó con grupos Pacahuaras y Caripunas, con pueblos habitados por más de 50 matrimonios (MARIACA, 1987, p. 11-17).

Como señala Cliverson Pessoa (2017), las noticias sobre el hábitat de los Araonas en los ríos Madre de Dios y Acre son de una importancia ineludible para la etnohistoria amazónica, pero además para el rescate de los etnónimos y topónimos empleados para la denominación del espacio-territorio ocupado por las etnias. Pero sobre todo, el mapa confeccionado por Labré confirma la presencia de restos arqueológicos, geoglifos en la región del Acre y zanjas en Bolivia; más aún, permite establecer la ocupación real de estos espacios-territorios no solo por Araonas, sino también por Caripunas y Pacahuaras en el área de los ríos Madre de Dios-Acre. Por nuestra parte, consideramos que estas referencias confirman la diáspora de los Araonas durante los inicios del desarrollo del frente extractivo caucho/siringalista, acaecido hacia finales del siglo XIX y principios del siglo XX.

La travesía de Labré se llevó a cabo en 1887, dos años después de que el caucho/siringalista boliviano Timoteo Mariaca incursionara en el área (1885). El recorrido del explorador brasileño se realizó desde la ciudad de Riberalta (fundada ya en 1882, aunque la oficialización se realizó el 3 de febrero de 1894), hacia el puerto de Maravillas, este último una barraca gomera ubicada en el río Madre de Dios. El objetivo de la expedición era encontrar una vía de articulación alternativa entre Bolivia y Brasil.

Labré fue autorizado por la corona portuguesa para realizar la expedición mediante Decreto n° 10027 de 21/08/1888 / PE – Poder Ejecutivo Federal (D.O.U. 31/12/1888). Concede autorización al Coronel Rodrigues Pereira Labré para cons-



todas llevan el sufijo “eçada”. Así tenemos: Nabedheçada, Mamuyeçada (localizadas sobre el río Orton) y Hatataeçada (ubicada al interior, entre el río Madre de Dios y Orton). El asentamiento más importante, para verificar la presencia Araona en el área, sin duda alguna, es el que lleva la denominación de la propia etnia: Araunaeçada. Como sostiene Cliverson Pessoa (2017), las denominaciones estarían relacionadas con espacios habitacionales (malocas, tabas, caminos, taperas, estradas [sendas]) de gran importancia para las poblaciones del área (PESSOA, 2017, p. 97).

Por su parte, Timoteo Mariaca, explorador y cauchero/siringalista boliviano, confirma que puso señales indicando la posesión de sus gomales en ambas márgenes del río Orton con los nombres de Victoria (izquierda) y San Roque (derecha), posesiones que se trabajaban con un grueso personal en el que se encontraban Araonas. Al mismo tiempo, señala que con su socio Victor Mercier, “(...) nos hemos dedicado a la explotación de gomales y al descubrimiento de poblaciones habitadas por los bárbaros... abriéndonos paso sobre la región del Acre por entremedio de tribus innumerables” (el resaltado es nuestro) (MARIACA, 1987, p. 11-12).

El empresario colonizador da cuenta de cómo conoció a Labré, quien le indicó que venía a explorar la región formando un “trazo para construir una vía férrea por encargo de una compañía organizada en Brasil”. Ante este panorama, podemos concluir que la presión hacia la ocupación de los territorios de las etnias se intensificaba aceleradamente con el ingreso de los colonizadores. Ambos expedicionarios mencionan a jefes locales, “caciques”, “capitanes” o señores principales como Ecuari, Ino y Capa, así como jefes locales de la población Pacahuara como Tata Runa y Tata Cunuparu (apelativo de *tata*, en clara referencia a la ingerencia colonizadora quechua del imperio del Tahuantinsuyu, pues *tata* en quechua significa padre). Estos últimos lideraban una población de más de cincuenta matrimonios (MARIA-

CA, 1987, p. 11, 16); es decir, unas 2,500 a 3,000 personas.

De igual manera, cabe destacar que las localidades ubicadas por Antonio Labré como puertos, léase: Amapo, Capo y Guarayo, se ubican estratégicamente en la desembocadura de los afluentes de los ríos Orton o Madre de Dios. Así, tenemos que “Amapo” está muy cerca de los ríos Manurimi y Manupare (afluentes del Madre de Dios), en tanto que “Capo” se localiza también a poca distancia de los afluentes del Orton, los ríos Tahuamanu, Manuripi y el Buyuyu. Espacio-territorio del dominio tradicional Araona.

Que la expedición Labré (1887) encontrara malocas abandonadas como la citada de Huatchaputsúa, desde nuestra perspectiva, confirma la presión colonizadora sobre los espacios-territorios tradicionales de las etnias. Si la información recogida tanto por Labré como por Timoteo Mariaca establece que para 1885-1887 aún había lugares ocupados por Araonas, nosotros confirmamos por otras fuentes que los espacios-territorios del dominio Araona ya habían sido alterados, al trasladarse habitantes desde su tradicional espacio de ocupación, el Manuripi, hacia la misión franciscana de Toromonas (norte de La Paz). Como hemos confirmado, entre los años de 1857-1885, estas poblaciones ya habían sido objeto de incursiones de los religiosos franciscanos.

De igual manera, las referencias de ambos expedicionarios confirman la presencia de otros grupos en el área Madre de Dios-Acre. De estas, la que llama nuestra atención es la de Canamary, que se sitúa en el área conjuntamente con otros pobladores pertenecientes a la nación de Guarayos y Pacahuaras. Las tres etnias están presentes en el conjunto misional franciscano de Apolobamba.

Observando el mapa de Antonio Labré, nuevamente la referencia de las localidades nos lleva a establecer los “sufijos” como identidad toponímica de las etnias. Así tenemos el sufijo “putsúa” en poblacio-



nes como Cuineputhsúa, Tunepaputhsúa y Huatchaputhsúa. Vale decir que estamos en presencia de grupos pertenecientes a tres naciones: Pano, Arawak y Takana.

Tanto Timoteo Mariaca (1885) como Antonio Labré (1887) confirman la presencia de una multiethnicidad y pluralidad lingüística en el área, así como formas de vida muy similares, templos, labranza y rituales.

Así, por ejemplo, Labré menciona lo siguiente:

Mamuyeçada é uma maloca de 100 e tantos a 200 habitantes, tem forma de governo, templos, culto e religião; tem plantações, são cultivadores; tem mulheres claras e algumas têm traços de beleza...e formas dos ídolos, que não têm forma humana, são figuras geométricas...o maioral ou pai dos deuses chamase Epimará...” (LABRE, 1888, p. 109, citado en PESSOA, 2017, p. 86).¹⁵

Al referirnos al área real de ocupación del período (1880-1890), lo que más llama la atención es la presencia de grandes espacios contruidos artificialmente (geoglifos), tanto los del área habitada por grupos de la lengua Pano como los lugares donde se establecen los de lengua Arawak. Si observamos el croquis de Labré, los geoglifos cuadrangulares predominantes en el norte pertenecerían a grupos de lengua Arawak, en tanto que los circulares, localizados más al sur, a grupos de la lengua Takana¹⁶.

15. Mamuyeçada es una maloca de 100 a 200 habitantes, tienen forma de gobierno, templos, culto y religión; tienen plantaciones, son agricultores; tienen mujeres claras (blancas) y algunas tienen rasgos de belleza...las formas de los ídolos, no tienen forma humana son figuras geométricas...el mayor o padre de los dioses se llama Epimará...”

16. Las investigaciones arqueológicas de estos últimos años, dan cuenta pormenorizada de estos caminos, interconectados. “Los resultados ilustran un paisaje precolombino repleto de poblados conectados por caminos muy cuidados, según consta en un artículo publicado en noviembre el sitio web de la revista *Latin American Antiquity* (lea en Pesquisa FAPESP, edición n° 267). El artículo, cuya autora principal es la arqueóloga finlandesa Sanna Saunaluoma... se centra en los vestigios de 18 asentamientos que se caracterizan por un gran espacio abierto central con formato circular o elíptico de entre 2 y 3 hectáreas (ha) de diámetro. A su alrededor hay de 15 a 25 montículos de unos 2,5 metros (m) de altura y entre 10

Para Cliverson Pessoa (2017), la presencia de los grupos Araona, Pacahuaras, Guarayo, Camarana, Canamari e Ipuña en este espacio-territorio confirmaría que las áreas estaban “al menos reocupándose” (PESSOA, 2017, p. 97). Por su parte, la presencia de varios grupos de distintas naciones confirma la multiethnicidad del área. Es también Timoteo Mariaca (1887) quien da referencias de esta multiethnicidad y plurilingüismo, pues menciona:

Conozco en resúmen las tribus siguientes: En el Madre de Dios, Ecuari, Ino, Capa, Mayupe, Jeseguni, Sumu, Mayuna, Mayupe 2°, Mapumani, Cuari, Marani, Maro, Capa 2°, Ino 2°, Guari, Guari 2°, Canamari, Ino 3°, Mayupe 3° y Suma 3°. En las regiones del Abuná: Capa, Runa, Cunuparu, Maguayo, Maro, Zanana, Icho, Cauco, Curifi, Mareno, Ino y Saguay. (MARIACA, 1987, p. 26-27).

Aquí hay que resaltar que Mariaca nombra a “tribus”, como él las identifica, con la denominación de jefes locales o caciques. Entre estos tenemos, por ejemplo, a Ecuari e Ino. Aquí cabe preguntarse si la confusión entre el denominativo de jefe local o unidad tribal fue un error de Mariaca o simplemente consignó los nombres porque consideró que eran los mismos de las “tribus”. En defensa del explorador, aclaramos que tradicionalmente los grupos locales de la Amazonía boliviana se identificaban con el nombre del jefe de la maloca a la que pertenecían o, a la inversa, el jefe local se identificaba con el nombre del grupo de la maloca. Es decir, estaríamos conociendo los epónimos con los que se designaban a las poblaciones Araona, Pacahuaras, Guarayo, Camarana, Canamari e Ipuña. Si recordamos que un epónimo, según el diccionario de la lengua española, es el nombre de una persona o de un lugar para designar un pueblo; es decir, un epónimo es una persona o cosa que da nombre a otra persona o cosa, la secuencia de

y 25 m de longitud en sus bases. De los restos de esas aldeas salen caminos hundidos delimitados por un muro de tierra, dado que no había muchas piedras en esos sitios, que se dirigen hacia los cursos de agua cercanos o bien en dirección a otros poblados”.



las denominaciones mencionadas por Timoteo Mariaca, como por ejemplo Mayuna y Mayupe 2°, Mayupe 3°; Ino, Ino 2° e Ino 3°, etcétera, confirmaría esta aseveración.

Para comprender con mucha más claridad esta situación, mencionaremos que en el “enganche” (enrolamiento de trabajadores) hacia los sirringales, la matriculación (inscripción obligatoria en los cantones de los trabajadores enganchados) de los sirringueros o “picadores”; es decir, a los trabajadores de las naciones amazónicas, se realizaba con el denominativo de su maloca, o estos enganchados daban como apellidos el nombre de su etnia de origen; es el caso, por ejemplo, de: Ecuari, Mayupe, Maro, Ino, Guari, Canamari, Maguayo, Icho, Cauco, apellidos que en la actualidad son corrientes en la Amazonía boliviana y cuyos descendientes desconocen esta situación. Observación ya realizada por nosotros en un trabajo publicado (GAMARRA, 1990, p. 41-80).

Debe llamar la atención, también, que la denominación de Amapo, puerto ubicado por Antonio Labré en su expedición de 1887, es el apellido del exgobernador del departamento del Beni (14 de noviembre de 2019-12 de julio de 2020), de ascendencia indígena: Fanor Amapo Yubanera.

Siguiendo el objetivo de nuestra propuesta sobre la diáspora de la población Araona, mencionaremos que, tras el período del boom del frente extractivo sirringalista (1890-1910), se produce el retorno a sus lugares tradicionales, las nacientes de los ríos Manuripi y Manupari, período de medio siglo (1910-1965), en que el movimiento de los “clanes familiares” se produce en el área. Estancia en la que permanecen hasta 1975 (Alto Manuripi), norte de La Paz.

En la actualidad, Araonas y Tacanas se aglutinan en los TCO-TIOC en la Ecoregión del norte del departamento de La Paz. Tienen en posesión las Tierras Comunitarias de Origen (TCO) Tacana I, parcialmente sobre el río Beni (probablemente un residuo de la diáspora poblacional de

1885) y Tacana II, sobre el río Heath, frontera con la República vecina de Perú.

Si bien los investigadores del Instituto Lingüístico de Verano, Pitman y Arnold, en 1975 ubicaron a los Araonas en el Alto Manuripi, Álvaro Díez Astete (2018, p. 315) actualmente los ubica en el río Manupare (Alto) del norte de La Paz, provincia Iturralde. Suponemos, por ambas informaciones, que el territorio de desplazamiento se ubicaría entre los ríos Manupare y Manurimi, en el norte de La Paz. Área donde se presume que actualmente habría una población Araona en “aislamiento voluntario”.

La idea de la presencia de poblaciones indígenas no contactadas en la Amazonía es un tema controvertido. No obstante, la noticia que señala que el investigador Riel Franciscate murió el 11 de septiembre de 2020 (*BBC News Mundo*, 2020), al recibir una herida mortal de flecha “mientras realizaba una visita a la tierra de una tribu no contactada”, nos hace repensar esta idea. Aquí nos interesa mencionar que el hecho ocurrido en el Noroeste del Amazonas brasileño, región de Seringueiras, en el estado de Rondônia, fronterizo a Bolivia, no se haya extendido a otras áreas. Al respecto, cabe preguntarse: ¿Qué ocurre en Bolivia? ¿Podemos pensar que en la región aún permanecen etnias no contactadas?

La ruptura de la confederación Takana y la desarticulación de la etnia

En las montañas boscosas, la “montaña espantosa”, como la denominaron los expedicionarios ibéricos, en las vertientes orientales de los Andes, junto a otras varias naciones, se ubicaron los Tacanas, cuya dispersión de sus poblaciones abarca grandes distancias, aspecto que define la forma de ocupación de su territorio.

Las referencias en fuentes coloniales, como las del padre Gregorio Bolívar (1628, en Murtua, 1906) y Recio de León (1623, en Murtua, T. VI), nos informan que estos vivían, al igual que los Araonas (un subgrupo de habla Takana), en malocas, unidades



residenciales plurifamiliares (100, 200 y hasta 300 personas), distribuidas a lo largo de ríos, quebradas y sitios de agua. Como hemos mencionado, la población total del “conjunto Tacana” sobrepasaba las 10,000 almas. Cultivaban yuca y maíz (trabajo colectivo) y practicaban la caza y la pesca. La unidad multifamiliar, la maloca, redistribuía la producción, y el consumo era colectivo.

Las poblaciones Tacanas conocían el algodón y confeccionaban con este material sus vestimentas, así como con cortezas de árboles, utilizando materiales vegetales para pigmentar las telas, que armonizaban los colores. De igual manera, solían ataviarse con arreglos muy estilizados, con pinturas en rostros, “invijados”, cabellos recortados hasta los hombros y en la frente hasta las cejas. Estas características nos dan pauta de que no eran los “salvajes desnudos” que mencionan las fuentes posteriores a las entradas españolas.

Políticamente, puede asumirse que se gobernaban por cacicazgos hereditarios, con jefes o caciques locales y un gran señor o cacique principal. No obstante, la existencia de caciques supra-locales no es permanente, sino cíclica, y se da únicamente en momentos en que las unidades locales se alían y/o confederan militarmente ante un enemigo. Estas estructuras sociales y políticas, mucho más sólidas que en los subgrupos como Araonas y Cavinan, son también su mayor debilidad frente a la conquista.

El primer efecto cultural y político que produce el ingreso de las “entradas militares” españolas (1538-1623) es la modificación de las alianzas intergrupales, condición que impulsa el surgimiento de las coaliciones intertribales. De esta manera, surge la “Confederación Tacana”, dirigida por señores principales como Arapo y Taramo, que oponen resistencia y un ambiente de guerra permanente. Como sostiene Fidel Gabriel Castillo (2004), por la información de Nieto, Álvarez, Tordoya y Balboa (1563 y 1595), se conoce que Arapo, cacique de los Sipiramonas (subgrupo del conjunto

Tacana), era el padre del “Gran Zelipa” y abuelo del cacique Amutare¹⁷. Otros informes indican que la “Provincia de Chunchos”, similar a un “reino”, era gobernada por Diego Amutare, su rey.

Pese a esto, las alianzas intergrupales, el comercio e intercambio, en definitiva, la convivencia bajo esquemas “tradicionales”, a menudo se ven interrumpidas. Con el ingreso de los conquistadores, la “pax amazónica” da un giro y precipita a las etnias en su conjunto hacia un nuevo destino.

No obstante, la resistencia Tacana, que como indica Gabriel Fidel Castillo (2004) “fue constante y tenaz, ocasionando el fracaso total de diez incursiones militares y más de ocho entradas de evangelización cristiana y deteniendo (...) el avance de las ‘fronteras pioneras españolas’ entre 1538 y 1679”, vale decir, por más de un siglo (CASTILLO, 2004, p. 83). En este período, los efectos sobre sus tradicionales formas de vida, organización social y política, pero sobre todo, la de la apropiación de su entorno, se hicieron presentes.

Para 1595, Taramo, “cristianizado” o catequizado, se bautiza. La Confederación Takana se había disuelto. La resistencia declina y sobreviene la migración. Es el período, por ejemplo, en que los Araonas se dividen en parcialidades y se dispersan por las montañas.

El futuro de las etnias quedaba en manos de los conversores cristianos. Desde el ingreso de religiosos con las entradas militares, ellos habían tomado contacto con varias de estas; posteriormente, sacerdotes evangelizadores se movilizan por áreas mucho más extensas. Las misiones franciscanas se enquistan en el tejido social de las etnias amazónicas. Durante los 128 años de su permanencia (1680-1808), fundaron las 23 misiones de Apolobamba. Ya para 1792, las 8 misiones instauradas

17. Similitud, o comparación que habrá que tomar con cuidado, pues evocaría a los reinos feudales europeos, gobierno que era el que conocían los ibéricos (CASTILLO, 2004, p. 51).



tenían una población de 7,500 individuos (1,400 familias)¹⁸. Otras fuentes indican que, a finales del siglo XVIII, “los Chunchos sumaban 70 tribus diferentes ¡Y hasta 30,000 individuos!” (CINGOLANI; ASTE-TE; BRACKELAIRE, 2008, p. 73).

Entre 1690 y 1696, las misiones de Apolobamba contaban con 600 individuos de la nación Tacana y un grupo de Lecos. En 1716, San José de Uchupiamona con 600 y San Antonio de Ixiamas logró reducir a 2,500 individuos; lo que supone más de 5,000 personas cristianizadas, sedentariizadas y nucleadas. Y, aunque la epidemia de viruela y sarampión produce un fuerte despoblamiento, los sobrevivientes no volverán a sus antiguos territorios.

A San José de Uchupiamonas se trasladaron varios clanes desde las inmediaciones del río Tuichi y sus afluentes (600 individuos), de los cuales, tras la mortandad de viruela, sobreviven cuatro o cinco familias. Mientras que la Misión de Ixiamas, fundada en 1721, se pobló con indígenas traídos de los ríos Terene, Tequeje, Cunahuaca, Madidi y Madre de Dios, alcanzando a 1,494 indígenas. Un buen “lote” para cristianizar, como comentan los religiosos. Ya para 1730-1780, el complejo misional se extiende más al norte de Apolobamba, a las zonas de los llanos del río Madidi y Madre de Dios.

Las expediciones para reunir individuos y luego adoctrinarlos en la fe cristiana se dieron en varias ocasiones. En 1764, el fraile Eusebio Mejía arribó hasta el Madre de Dios (Manu), logrando sacar 194 indígenas. La captura de “indios infieles” se había vuelto una práctica no exenta de violencia. Las misiones fueron sumando año tras año a más individuos, pese a la resistencia que opusieron las etnias, ya una vez reducidos, como el incendio de pueblos, muerte a sacerdotes, huidas grupales, ataques colectivos, etcétera.

18. Para una referencia sobre la temática puede consultarse, Fidel Gabriel Castillo (2004), también Miriam Quiroga Gismondi (1991, p.15-82); y, Fray Nicolás Armentia (1905).

Entrado el siglo XIX y hasta mediados del siglo XX, los ritmos de su historicidad, dominio de su hábitat territorial, costumbres ancestrales, etcétera, se verán fuertemente afectados. El trabajo en los quinales en las poblaciones de las provincias subtropicales del departamento de La Paz (Consata, Camata, Mapiri, Atén y Apolo) estaba controlado por los sacerdotes franciscanos. Posteriormente, hacia la década de 1860, ya encontramos un número significativo de indígenas de la región trabajando en plantaciones de quinales para los hacendados.

Como sostiene un testimonio de la época, “La indiada de Atén fue hasta ahora pocos años, la más rica de la provincia, cuando tenía en sus goteras la valiosa quina (...) ha venido a ser causa de su ruina... se ha dispersado una parte por los bosques (...)”¹⁹.

Con el declive del frente extractivo quintero, hacia 1860, la nueva economía regional sustentada en la explotación de sirringales pronto alcanzó las poblaciones del norte del departamento de La Paz, donde la mano de obra indígena exmisional franciscana estaba lista para ser compulsada a los establecimientos gomeros y, aunque no proporcionaron el grueso de la mano de obra empleada en estos, su presencia fue muy significativa. El desplazamiento desde sus territorios ancestrales ya no era grupal, sino que clanes o familias se movilizaban hacia el Noroeste y, en no pocas veces, un solo individuo se enganchaba para el trabajo de los sirringales. La identidad grupal se vuelve individual (familiar). Así, en los Corregimientos, donde se matricula a los enganchados, por regulación del estado boliviano, aparecen denominaciones de las naciones indígenas tradicionales convertidas en apellidos: Yuamona, Amutari, Queteguay, Marupa, Canamari, Sibi, etcétera.

19. Carta al Sr. Prefecto de La Paz. Archivo de La Paz, Expedientes Prefecturales, 1872, folio sin numerar, cita en, María Luisa Soux y otros... 1991, p. 157, 173.



Los clanes o grupos dispersos se reúnen en los establecimientos gomeros, perdiendo su identidad étnica, pero no así la lingüística. Los que se resisten al enganche se internan en los bosques más profundos (Araonas, Chácobos y Pacahuaras), y otros prácticamente desaparecen, como los Toromonas; en tanto otros reactivan sus estrategias de sobrevivencia. Así, los Araonas se subdividieron y formaron los clanes Ese Ejja, Bahuajja y Sonene.

Para la década de 1960, los Tacanas se ubican en un territorio mucho más amplio que el de los Araonas, dominando los espacios de los ríos Orton, Madre de Dios, Sena, Madidi y Beni. En 1962, los investigadores del Instituto Lingüístico de Verano (ILV) los sitúan en las barracas gomeras: Conquista, departamento Pando (200-300 habitantes); Fortaleza, departamento Beni (300-400); Nueva Ethea, departamento Beni (200-300); Nuevo Mundo, departamento Pando (100-200); Copacabana, departamento Beni (200-300); y en las poblaciones de Ixiamas, Tumupasa y San Buena Ventura del departamento de La Paz, donde la población es mucho más estable (400-500 personas) (Wyden; Wyden, 1962, p. 109) (ver Mapa 5. Áreas de ocupación étnica Tacana en 1960 y Mapa 6. Población Tacana estable en poblados y barracas gomeras).

Ya entre finales del siglo XX y en las primeras décadas del siglo XXI, se ubica a los Tacanas en asentamientos estables, bajo el paraguas de las Tierras Comunitarias de Origen (TCO/TIOC). En la Provincia Madre de Dios (Municipio Gonzalo Moreno), Cantón Zona 1, Territorio Indígena Multiétnico (TIM-II). Las comunidades Tacana: 21 de septiembre, Portachuelo Medio, Lago El Carmen, Santuario, Santa Rosa, Naranjal, Santa Trinidad, San Salvador, Contravaricia, Sinaí, Loreto, Exaltación, Santa Elena, Vista Alegre, Villa Nueva, América, Miraflores, Trinidadcito, Tres Estrellas; en el Municipio Bolívar (Cantón El Sena), comunidad El Turi; en la Provincia Nicolás Suárez (Municipio Costa Rica, Cantón Bella Flor), comunidad San Juan

Seco; en la Provincia Manuripi (Municipio Arroyo Grande, Cantón Chivé), comunidad Chivé; (Municipio San Pablo, Cantón San Pablo), comunidad 5 de junio; y en el Municipio Victoria (Cantón Puerto Rico), se ubica la comunidad Florida (ASTETE, 2018, p. 251).

Damos una referencia sobre los Chácobos, no mencionados en las fuentes coloniales. Sin embargo, ubicados en los años cincuenta del siglo XX por los misioneros y estudiosos del ILV. Los Chácobos, autodenominados No'iría, familia lingüística Pano, idioma No'iría; según estas referencias, hacia 1950, miembros del Instituto Lingüístico de Verano ubicaron un pequeño grupo de "indios monolingües y semidesnudos" que contaban con una población de 135 personas, aislados y escondiéndose de los "temibles hombres blancos". Viajaban en pequeños grupos dispersos, vivían de la caza, pesca y recolección de frutos. En el período, se ubican en los ríos Ivon, Genesguaya y Benicito, en la provincia Vaca Díez del departamento Beni, con una población que alcanza los 260 habitantes. Veinticinco años después, vivían en tres comunidades, después que el gobierno boliviano les dotara tierras (1965) (Instituto Lingüístico de Verano, 1975, p. 31).

En la actualidad, con una población de 1,532 personas que declaran su autopercepción Chácobo, se ubican en las provincias Vaca Díez, Yacuma y Ballivián, en los municipios de Riberalta, Exaltación y Reyes del departamento del Beni. Comunidades que se encuentran asentadas en los márgenes de los ríos Yata y Benicito y sus afluentes, río Ivon y sobre la carretera Santa Rosa-Riberalta. El Territorio Indígena Originario (TCO-TIOC) Chácobo-Pacahuara tiene 485,260.11 hectáreas (Títulos ejecutoriales), registrados como asentamientos de las etnias Tacana y Cavineño (ASTETE, 2018, p. 296-298).

La misma referencia proveniente del ILV indica que "tradicionalmente vestían con trajes hechos de la corteza de árboles, una corona en la cabeza hecha de plumas



brillantes y un ramillete de plumas de tucán en la perforación del septo nasal” (Instituto Lingüístico de Verano, 1975, p. 19); es decir, no eran nómadas semidesnudos, como consideraron expedicionarios y los caucheros siringalistas.

En tanto, en 1963, los Cavineños se ubicaban entre los ríos Madre de Dios, Madidi, Río Negro y Beni. En la actualidad, el TIOC Cavineño se ubica en el noroeste de la “Amazonía Central”, departamento Beni, provincias Ballivián, municipio de Reyes, Cantón Cavinás, colindante con la TCO Tacana-Cavineño (Provincia Vaca Díez, ex cantón Concepción), distribuidos en comunidades de los ríos Beni, Biata y Genesguaya; pero también en el departamento de Pando, provincias Madre de Dios y Manuripi (TIM II). Poseen un territorio TCO-Cavineño de 471,862.3227 hectáreas. También en la TCO-Tacana Cavineño (271,049 hectáreas) y en Pando, 3 comunidades (TIM II, con 407,585 hectáreas). En el Censo 2012, 3,884 personas declararon autopertenencia Cavineña.

Los sitios del pensamiento, los antepasados y el origen. La montaña *Bahuajja* y la migración Ese ejja

Otro grupo de la familia lingüística Tacanense que vive en la Amazonía boliviana son los Ese Ejja, también llamados Chama. Los subgrupos Ese Ejja (lengua Ese Ejja) pertenecen a la nación Tacana y comparten la identidad lingüística Tacanense (familia lingüística Takana) conjuntamente con Araonas (lengua Araona) y Cavineños (lengua Cavineño). Han sido denominados como “Chamas”, que en su idioma significa “no hay nada”. También fueron reconocidos como Huanayos, Bahuajjas, Chunchos, Echojas y Guacanaguas (MÉTRAUX, 1963, p. 439-440, citado en SHOEMAKER et al., 1975, p. 8); sin embargo, ellos mismos se denominan Ese Ejja. Según datos proporcionados por Álvaro Díez Astete (2018), su población actual asciende a 1,687 personas que se autoidentifican con la etnia (ASTETE, 2018, p. 270).

Una de las primeras referencias que se tiene de estos clanes es la del sacerdote Francisco Cote (1686), quien indica que los Ese Ejja (Guarayos) ubicados a orillas del río Beni acosaban constantemente a los Uchupiamonos (Tacanas) y a los Araonas (ARMENTIA, 1887, p. 49). En 1770, otro sacerdote, José Pérez Reinante, llamó a los Ese Ejjas, Guarayos o Tiatinaguas, poblaciones que ocupaban el territorio de las cabeceras del río Madidi y Madre de Dios. Información confirmada por F. Nicolás Armentia (1887), quien menciona en sus viajes de exploración que los Guarayos, es decir Ese Ejja, habitaban el área comprendida desde las orillas del río Madre de Dios hasta las del río Madidi (ARMENTIA, 1887, p. 34, 49).

En tanto, el Tte. Coronel Percival W. Fawcett, en su expedición (1910-1911) al área fronteriza entre Bolivia y Perú, al detallar su viaje al río Tambopata (FAWCETT, 1924, p. 185-202, citado en SHOEMAKER; SHOEMAKER; ARNOLD, 1975, p. 15), indica que los Chunchos (en quechua, “salvajes”) eran abiertamente hostiles y habitaban en las nacientes de los ríos Colorado y Tambopata. Este grupo, según Jack Shoemaker y otros (1975), pertenecería a un subgrupo Ese Ejja que conforman el clan Bahuajjas. En la misma ruta, más arriba del río Heath, Fawcett habría hecho contacto con los Echocas, los que vendrían a ser otro subgrupo conectado a los anteriores.

Para una referencia sobre cómo se transformó el dominio del hábitat territorial de las naciones indígenas originarias tras el ingreso colonizador cauchero/siringalista del siglo XIX, nos referimos al trabajo de Jack Shoemaker, Nola Shoemaker y Dean Arnold (1975) sobre la última migración de los Ese Ejja en el Noroeste de Bolivia y Sudeste del Perú. El estudio muestra la movilidad de esta nación después del contacto con colonizadores hacia 1900; sin embargo, indican que la separación original de estos clanes se habría dado por discordias entre ellos, tesis que no acaba de explicar por completo las migraciones acaecidas



tras el ingreso de los pioneros colonizadores al Noroeste. Aspecto que nos interesa resaltar.

Así, otro de los clanes, el Sonene, se habría separado de los Bahuajja, lo que produjo una serie de migraciones y conflictos entre estos. Los Ese Ejja se movilizaron por la parte superior del río Madidi, sin llegar a establecerse en ningún lugar fijo; mientras que los Sonene permanecieron en las cabeceras del río Heath. Ya entre 1961 y 1962, ambos grupos establecieron alianzas por una serie de matrimonios. Todos ubicados entre los ríos Madre de Dios y Heath (véase Croquis 2. Primeras migraciones de clanes Ese Ejja).

Los conflictos entre los clanes habrían sido una constante y propiciaron varias migraciones; no obstante, las interrelaciones entre clanes aún continuaron, lo que demuestra que la ruptura no había sido total, pues también en el período se verifican visitas entre los clanes. En 1930-1940, los Sonene del Madidi visitaron Portachuelo (nacientes del río Beni), lugar donde un subgrupo del clan Ese Ejja (varias familias) se había radicado. La visita habría propiciado un engaño, y los anfitriones Ese Ejja fueron atacados. Pese a estos conflictos internos, se volvieron a reunir.

En la década de 1960, se dividían en tres subgrupos (línea paterna), distribuidos a lo largo de tres diferentes ríos. El clan o subgrupo que vivía en el río Tambopata se reconocía a sí mismo como Bahuajja, el que se situaba en el río Heath se denominaba clan Sonene, y el que habitaba en el río Beni, Ese Ejja (SHOEMAKER; SHOEMAKER; ARNOLD, 1975, p. 8) (véase Croquis 3. Territorios de ocupación étnica Takana, clanes Ese Ejja, Bahuajja y Sonene, año 1960). Por las referencias documentales del período, así como los estudios del ILV, se conoce que, originalmente, el número de Ese Ejjas ascendía a unas mil personas, distribuidas en nueve “aldeas”, esparcidas a lo largo de los ríos Beni y Heath de Bolivia y los ríos Tambopata y Madre de Dios de Perú.

Los Ese Ejja del Beni se localizan en tres aldeas ubicadas en las cercanías de la ciudad de Rurrenabaque, Provincia José Ballivián del departamento Beni: Puerto Salinas, Bala y San Marcos. En el otro extremo, más al norte, en la parte baja del río Beni, en las cercanías de la ciudad de Riberalta, provincia Vaca Díez-departamento del Beni, dos aldeas: Portachuelo y Villa Nueva, a mucha distancia de Rurrenabaque. En el entorno de la ciudad de Riberalta, todas las aldeas son del clan Ese Ejja; pero también habitan en las riberas del río Beni en la parte baja; mientras que otra aldea (sin nombre) se ubica en la desembocadura del río Heath, cuyo clan se denomina Sonene. Mientras que, en los lugares de Condenada y La Chonta, en el río Tambopata, se ubica el clan Bahuajja. Una aldea en Palma Real, del mismo clan, se localiza en el río Madre de Dios, entre la ciudad de Puerto Maldonado-Perú y la frontera boliviana.

En 1975, por entrevistas orales, se conoció que José Sho'í condujo una de las migraciones Ese Ejja desde el río Heath al Madidi, y finalmente a la población de Portachuelo, donde actualmente se ubican algunos de estos descendientes.

Por los viajes de los personeros del ILV, realizados desde la década de 1960 a todas las regiones donde habitan los Ese Ejjas, podemos conocer el territorio de su dominio. Los investigadores lo sitúan en su lugar de origen; es decir, las nacientes del río Tambopata-Heath en Perú y Bolivia. Si hacia la década de 1900, los Ese Ejja conformaban un solo grupo, ubicados entre las cabeceras del río Heath (Bolivia) y el río Tambopata (Perú), cabe preguntarse: ¿Qué ocurrió para que estos se dividiesen y migraran? ¿Fueron los conflictos intergrupales o se presentaron otros acontecimientos para impelerlos a que migraran?

Aquí nos interesa resaltar que la migración Ese Ejja y la diáspora de estos, dividida en tres clanes (Ese Ejja, Sonene y Bahuajjas), coincide con el período del primer boom del frente extractivo cauchero/sirín-



galista (1890-1910) y con acontecimientos geopolíticos nacionales e internacionales. Entre los mismos se pueden mencionar las incursiones peruanas al área del territorio boliviano en el río Tambopata y la fundación de la actual ciudad de Maldonado (11 de julio de 1902). En este contexto, se puede sostener que la migración Tacana-Ese Ejja se da en medio de las refriegas entre caucheros peruanos y bolivianos.

En 1882-1883, el río Tambopata o Parabré, también llamado Pando, fue explorado por el futuro presidente de Bolivia (1899-1904), jefe del Partido Liberal, entonces Coronel José Manuel Pando Solares. En tanto que, ya para 1902, la empresa sirringalista/cauchera boliviana, Casa Suárez, buscaba ampliar sus posesiones de gomas en el área y organizó una expedición de exploración a la hoyada del Tambopata. La expedición salió el 13 de febrero del mismo año, bajo la dirección técnica del ingeniero nacional Luis Vernoux. La incursión tenía como objetivos la demarcación de sirringales, realizar un reconocimiento del área y levantar datos hidrográficos y geográficos para la elaboración de un Plano General del Noroeste y, sobre la base del mismo, establecer la línea divisoria entre Bolivia y Perú. La expedición avanzó hasta la latitud 13° 09'56", descubrió dos ríos y constató las riquezas de conglomerados de Cautchuc o Castilla Uleia, látex, por entonces cotizado en el mercado de gomas elásticas conjuntamente con la sirringa o Hevea brasiliensis.

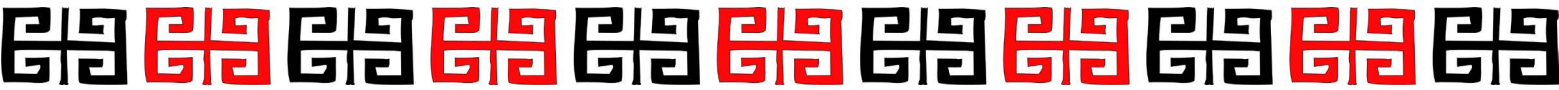
El grupo de las incursiones de los bolivianos se topó con caucheros peruanos, a la cabeza de un Sr. Ernesto L. Ribera, que se presentó como Gobernador del Inambary. Este intimó a Varnoux para que suspendiera las expediciones, arguyendo que el área correspondía a la jurisdicción del vecino país, la República de Perú. En septiembre de 1902, los peruanos habían establecido un fortín, con menos de una veintena de soldados, con la denominación de Comisaría del Tambopata. Es decir, habían procedido a la toma oficial del área, al crear, además, un distrito bajo la juris-

dicción de Perú, con el nombre de Puerto Maldonado (11 de julio de 1902). Posesión que los sirringalistas bolivianos, asentados en el área, consideraron como "...invasión del territorio nacional sin previa declaración de guerra" (SUÁREZ, 1928, citado en GAMARRA, 2018, p. 156-158).

Los enfrentamientos entre sirringalistas no pasaron de encuentros esporádicos y desavenencias por el dominio de los bosques de caucho, pues las fuerzas militares bolivianas estaban ocupadas en otra área, el río Acre, tras las incursiones de sirringalistas brasileños, que protagonizaron el segundo movimiento armado en el Acre (1902-1903), situado en el punto más extremo de las posesiones bolivianas en el Noroeste, cerca de Puerto Alonso. Mientras que, en la frontera boliviano-peruana, tras el fracaso del estado por recuperar las áreas, las posesiones sirringalistas de la empresa Suárez fueron vendidas a ciudadanos peruanos, y el área del Tambopata que le correspondía a Bolivia pasó a formar parte de Perú.

En medio de este conflicto de límites territoriales, de incursiones de sirringalistas tanto bolivianos como peruanos a estos territorios, sin duda alguna, los Ese Ejja se vieron afectados. Y es plausible sostener que la migración de estos, divididos en tres "clanes", se debió o fue causada justamente por la interferencia de los sirringalistas/caucheros a los territorios ancestrales de su dominio; a lo que puede agregarse los conflictos intergrupales. Es probable que huyeran ante tal amenaza o se internaran en lugares más profundos de los bosques.

Los tres subgrupos: Bahuaíja, Sone y Ese Ejja, tienen como lugar mítico fundacional a una montaña sagrada llamada Bahuaíja (frente redonda), ubicada en las nacientes del río Heath. La montaña está situada en el lugar de origen de la última migración Ese Ejja. Desde nuestra perspectiva, estamos descubriendo la narrativa de un pensamiento mítico que trasluce el momento fundacional de una nación étnica; pero que además describe cómo pier-



den el contacto con el “mundo celestial”, espiritual, ancestral. Todos los grupos Ese Ejjas de esa montaña subían al firmamento celestial. Para ellos:

Sus habitantes subían a la montaña sagrada y por ahí subían hasta al cielo y bajaba mediante una sogá grande de algodón. Un día una mujer (celosa) masticó la sogá por la mitad hasta romperla. La sogá cayó a la cumbre del Bahuaíja, así se perdió el contacto celestial. Pero el espíritu de la gente buena vuelve al Bahuaíja después de morir. Estos pueden ser visto por los Ese ejja que visitan el lugar (SHOEMAKER; SHOEMAKER; ARNOLD, 1975, p. 10).

Aquí, lo primero que hay que preguntarse es: ¿Cómo una sociedad que hace del curso de las vías fluviales su principal centro de hábitat, dado por migraciones prácticamente continuas, puede recurrir a una montaña como elemento primigenio de su origen? Es el espacio confuso e intermedio entre el agua, la tierra y el firmamento, fragmentos y ecos del sentido simbólico del origen de sus migraciones.

Es muy conocido que los Ese Ejja trahumaban por las vías fluviales del Noroeste amazónico, trascendiendo las fronteras Perú-Bolivia²⁰. En períodos estacionales, acampan en las riberas de los ríos, en las extensas playas formadas por el estiaje de los ríos, sobre todo en épocas de desove de tortugas y el arribo de cardúmenes de peces (julio-agosto). Para sus travesías de largas jornadas, que pudieron durar varias semanas e inclusive meses, utilizaban canoas muy largas fabricadas por ellos mismos en madera, ahuecadas con calor. En estas embarcaciones se trasladaban fa-

20. La autora que vivió su niñez en una barraca gome-
ra “Concepción” sobre el río Beni (1958-1965), pudo ver
arribar las canoas de los Ese ejja, en grupos de hasta 40
personas, cubiertos únicamente desde la parte inferior
del cuerpo y manteniendo el torso desnudo, tanto mu-
jeres como niños y hombres. Un dato, que no consignan las
fuentes consultadas es que estos mantenían una tradición
la de “mancharse”; es decir lucían unas manchas blancas
en la piel, parecidas al vitiligo, que según referencias de la
época se las hacía la madre al nacer, mediante la ingesta
de residuos de la piel. Varios testimonios del período dan
cuenta que para vengarse de algún enemigo blanco, le ha-
cían beber alguna poción con este preparado y los mismos
quedaban “marcados” como ellos.

milias enteras. Si bien, se conoce por in-
formaciones de viajeros como la de Fray
Nicolás Armentía (1887, p. 48, citado en
SHOEMAKER; SHOEMAKER; ARNOLD,
1975, p. 11) que también tenían períodos
de estabilidad habitacional, pues sembra-
ban plátano, calabazas, maíz y yuca.

Aquí tenemos la primera respuesta a
la interrogante, pues como se menciona,
durante este primer período, los Ese Ejja
viven mayormente de la caza y la pesca,
además de la recolección de nueces, mui-
je-“almendras” o castaña (*Bertholletia ex-
celsa*), frutas y miel silvestre; es decir, su
cotidiano vivir estaba más relacionado a
la tierra que a las vías fluviales. Aquí cabe
preguntarse: ¿Fue entonces la presión co-
lonizadora de principios del siglo XX la que
los indujo a la migración fluvial?

Quizá el calendario que manejaban,
en el que se refleja el clima, las épocas de
cacería y recolección de huevos de tortu-
ga, puede dar más luces sobre el entrama-
do de su cultura ancestral.

Tabla 4. Calendario Ese Ejja.

Mes del año Occidental	Mes del año nación Esse ejja	Observaciones
Agosto	<i>Daqui she</i> , Mes de la tortuga de agua (mes de la peta).	Primer mes del año del calendario Eses ejja (*)
Septiembre	<i>Ichaco she</i> , Mes del Ichaco	(especie de loro verde)
Octubre	Mes de la tortuga de tierra	(**)
Noviembre	Mes del arco y la flecha	Son excelentes pescadores y cazadores con grandes flechas y arcos muy sólidos
Diciembre	<i>Shihuijjajja she</i> , Mes de la castaña	<i>Bertholletia Excelsa</i> (almendra o castaña)
Enero	Mes del agua	Estación de lluvias en la Amazonía
Febrero	<i>Jja she</i> , Mes de la paraba	Variedad de especies de <i>Psittacidae</i> en tre las que se encuentran las <i>Ara Chloropterus</i>
Marzo y abril	<i>Cuaje she</i> , Meses del chocolate	<i>Theobroma cacao</i> , fruto de origen tropical, abundante en la Amazonía boliviana



Mayo	<i>Biya seijji she</i> , Mes de los monos gordos	En la Amazonía existen 23 especies de primates, 13 géneros y cinco familias.
Junio	Mes de las sandías	Sembraban sandías en las playas, en la estación seca de los ríos
Julio	<i>Enaa she</i> , Mes de la gaviota	Coincide con el arribo de los bancos de peces y una abundancia de gaviotas en las playas.
* Agosto, es el primer mes del calendario Ese ejja. El mismo se reanuda cíclicamente cada mes de agosto. Ellos calculan el ciclo anual de agosto a agosto y lo denominan "una estación del huevo de la tortuga".		
** Existen más de 17 especies de tortugas o quelonios, cuyo hábitat de aguas dulces, ríos y lagos, pero también se encuentran en los bosques de várzea.		

Fuente: Elaboración de la autora con información de Jack Shoemaker, Nola Shoemaker y Dean Arnold...1975) 14. Y Folleto del Instituto Lingüístico de Verano, 25 años de servicio al pueblo boliviano... 1980).

Cada mes del calendario es nombrado en referencia a algún animal, pájaro, fruta o la estación climática, relacionado con el inicio de la temporada en que la misma es abundante. El calendario nos indica que durante nueve meses del año (septiembre, octubre, noviembre, diciembre, enero, febrero, marzo, abril y mayo) se proveen de alimentos de tierra firme. En tanto que desde el mes de Junio hasta agosto se produce la migración anual de los clanes Ese Ejja por los ríos, cuyo recorrido puede alcanzar los 1.600 kilómetros; tiempo en el cual, pernoctan y se asientan en las playas de las riberas de los ríos después de largas jornadas de navegación. Debido a esta costumbre es que en el calendario figuran junio, el mes de las sandías (cultivadas en las playas), julio, de la gaviota (arribo de cardúmenes de peces y abundancia de gaviotas) y, para concluir en agosto con el mes que marca la reanudación cíclica anual, el de la tortuga.

Es lamentable que el mito mencionado, recuperado por los investigadores del ILV sólo sea transcrito en unas cuantas líneas, perdiéndose, con seguridad, una riqueza sociohistórica identitaria y su vertiente explicativa en la descomposición del territorio ancestral. No obstante, desde nuestra perspectiva los mitos resultan

ser siempre un componente esencial de la historicidad de los pueblos, aunque sea difícil reconciliarlos con la historia tradicional. Aquí, no cabe duda, que los elementos del mito se combinaron para dar una respuesta concisa de las migraciones que tuvieron lugar en los inicios del siglo XX.

Para mi gran sorpresa, al momento de cerrar este bosquejo de la nación Ese Ejja y sus conflictos respecto al dominio de su territorio, se publicó un artículo, en la prensa paceña (*Página Siete*), bajo el título, *Desprotegidos ante la Covid, los ese ejja necesitan, comida, jabón, remedios y ropa*²¹, con noticias sobre su angustiante situación en que se encuentran en medio de la pandemia mundial y nacional debido a la propagación del Covid-19. Los Ese Ejjas de la comunidad Eyiyoquibo, ubicada al norte del departamento de La Paz (90 familias), a escasa distancia de San Buena Ventura (provincia Iturralde) y muy cerca de la carretera a Ixiamas-La Paz, como otras naciones indígenas amazónicas, fueron acechados por el peligro de la pandemia, en medio del total desamparo. La comunidad estaba soportando la enfermedad, escasez de alimentos, vestimenta, falta de atención médica; pero sobre todo la desinformación, respecto a la pandemia. Fuera de estas lamentables noticias, en el artículo se incluye un apartado con el título: "El pueblo que bajó del cielo y no pudo regresar".

Según el relator, el Sr. Lucio Méndez Gamarra, "Los Ese Ejja (el hombre, en español) son un pueblo mágico. Guardan sus costumbres y leyendas profundamente y

21. Página Siete, 15/05/2020, <https://www.paginasiete.bo>, Desprotegidos ante la Covid, los ese ejja necesitan, comida, jabón, remedios y ropa. Es de lamentar el deceso del autor de éste artículo, Lucio Méndez Gamarra, infatigable defensor de las naciones amazónicas, como demuestra la elaboración del artículo mencionado. Él fue víctima de la pandemia del Covid-19, como muchos pobladores amazónicos. Su deceso no sólo implica la pérdida de un colega investigador y defensor de las etnias amazónicas, sino un gran pesar que acongoja a nuestra familia. Lucio (Chichi), es por línea materna y paterna, pariente nuestro. Su obra, perdurará en la memoria colectiva de nuestros pueblos ancestrales.



las transmiten oralmente entre ellos”, carecen de escritura.

Aquí, nos encontramos sesenta años después de que el ILV recopilara oralmente, tradiciones y costumbres, así como las migraciones Ese Ejja (1960) con una versión del “mito fundacional” o mito de origen, relacionado con la montaña Bahuaíja, que mencionamos en líneas anteriores. Pero veamos cómo explica el “origen” de los clanes la versión actual del mito.

El pueblo vivía en el cielo, cuidando la tierra, llena de frutos que nadie cuidaba. Un día los ese ejja decidieron bajar, deslizándose por una liana y dejaron a una abuela cuidando la cuerda. Se fueron por la tierra, comiendo toda la fruta que podían, y se olvidaron de la anciana, que se enojó y dejó caer la liana. Cuando volvieron ya no pudieron subir al cielo; por eso viven en la tierra.

Este es un relato que conserva en esencia la versión del mito recopilado en 1960, con la salvedad de la inclusión de algunos aditamentos y pérdida de otras referencias. En esta última versión, por ejemplo, no se menciona la montaña sagrada (Bahuaíja), de la que toman el nombre uno de los clanes. Por otro lado, en la nueva narrativa los Ese Ejjas del Norte de La Paz, sitúan su espacio primigenio de origen en el cielo. Los incidentes que conserva, la duplicidad del anterior, la mujer que rompe la cuerda, así como la imposibilidad de volver a la morada celestial. Un aditamento de la última versión del mito, que nos parece muy significativo, es la trashumancia de sus antepasados “...se fueron por la tierra...”, que históricamente también puede referirse al éxodo de los clanes Ese Ejja y Sonene y el no retorno a su lugar de origen.

En la primera versión del mito, se incluye el retorno, pero en forma de espíritu. Los infortunados Ese Ejja pueden volver al Bahuaíja al menos una vez en su vida y los vivientes que peregrinan a la montaña sagrada pueden ver a sus antepasados.

El relato del mito es claro y muy elocuente respecto a la diáspora de la nación

citado por los investigadores del ILV. Así la versión del Sr. Lucio Méndez, publicada en el artículo de prensa, tiene bastante sentido, describe el éxodo de los clanes y otros sucesos, como la trashumancia. Acontecimientos reales que, en nuestra perspectiva, debieron producirse entre 1900 y 1910 y que tienen un estrecho paralelismo con el mito. Cabe señalar, que todas las interpretaciones aquí expuestas están abiertas a ser cuestionadas hasta que estudios más amplios (arqueológicos y antropológicos) sobre los clanes Ese Ejja, Sonene y Bahuaíja puedan dar una relación pormenorizada de estos acontecimientos.

Referencias

ALBÓ, Xavier; ROMERO, Carlos. **Autonomías Indígenas en la realidad boliviana y su nueva Constitución**. La Paz: Vicepresidencia del Estado Plurinacional/Cooperación Técnica Alemana (GTZ), 2009.

ARMENTIA, Nicolás. **Descripción del Territorio de las Misiones Franciscanas de Apolobamba por otro nombre frontera de Caupolicán**. La Paz: Edición Oficial, 1905.

AZCUI, Mabel. “Encuentran yacimientos arqueológicos en plena selva amazónica de Bolivia”. **Suplemento Pumapunku del diario Hoy**, segunda semana de mayo, 1993, p. 2.

BOLIVIA. **Constitución Política del Estado**. Capítulo Ocho, Art. 390-392, 2009.

BOLIVIA. **DECRETO LEY N° 3464**, 2 de agosto de 1953. Elevado a rango de Ley el 29 de octubre de 1956.

BOUYSSSE-CASSAGNE, Thérèse. **La identidad aymara. Aproximación histórica, siglo XV-siglo XVI**. La Paz: Hisbol-IFEA, 1987.

CAMBURN, Mark. **El consumo de pescado en la Amazonía boliviana**. COPESCALC Documento Ocasional, n. 14, Roma: FAO, 2011.

CASEVITZ, F. M. Renart; SAIGNES, Therry; TAYLOR, A. C. **Al Este de Los Andes, Relaciones entre las Sociedades Ama-**



zónicas y Andinas entre los Siglos XV y XVII. Tomo I. Quito: Instituto Francés de Estudios Andinos (IFEA), Ediciones Abya-Yala, 1988.

CASTILLO, Fidel Gabriel. **La Amazonía Boliviana Indígena: Estudio etnohistórico de la economía, la sociedad y la civilización de los pueblos de las selvas bolivianas.** La Paz: Colegio Nacional de Historiadores/Producciones CIMA Editores, 2001.

CINGOLANI, Pablo; DÍEZ ASTETE, Álvaro; BRACKELAIRE, Vincent. **Toromonas: La lucha por la defensa de los Pueblos Indígenas Aislados en Bolivia.** La Paz: Rainforest Foundation Norway/FOBOMADE, Ediciones Gráficas Virtual, 2008.

CORDERO MIRANDA, Gregorio. **Reconocimientos arqueológicos en las márgenes del río Beni.** Arqueología Boliviana, n. 1, p. 15-36, La Paz, 1984.

CRESPO AVAROMA, Juan Carlos. **Decálogo de la geohistoria guayaramireense.** La Paz: Plural Editores, 2006.

DE OTTAVIANO, Ida. **Método del Tejido Tacana.** Riberalta: Publicado por El Instituto Lingüístico de Verano en Colaboración con El Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Antropología, 1974.

FALDÍN ARANCIBIA, Juan. **La Fortaleza precolombina de Ixiamas y sus correlaciones.** Documentos internos INAR, n. 30/78, La Paz: Instituto Nacional de Arqueología de Bolivia, 1984.

FALDÍN ARANCIBIA, Juan. **Arqueología beniana y su panorama interpretativo.** Arqueología Beniana, n. 1, p. 83-99, La Paz, 1984.

FALDÍN ARANCIBIA, Juan. **Archaeological survey in Riberalta and South of Pando.** In: HURRE, M. (ed.). **Dig it all.** Papers dedicated to Ari Siiriäinen, p. 317-324, Helsinki: The Finnish Antiquarian Society and The Archaeological Society of Finland, 1999.

GAMARRA TÉLLEZ, María del Pilar. **Orígenes históricos de la goma elástica en Bolivia: la colonización de la Amazonía**

y el primer auge gomero, 1870-1910. Historia, Revista de la Carrera de Historia, n. 20, p. 41-79, La Paz: Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación, UMSA, 1990.

GAMARRA TÉLLEZ, María del Pilar. **Amazonía Norte de Bolivia. Economía Gomera (1870-1940). Bases económicas de un Poder Regional.** La Casa Suárez. La Paz: Biblioteca del Bicentenario de Bolivia, 2018.

GIRAULT, Luis. **Exploraciones archéologique dans la région d'Ixiamas.** Publicación 10, La Paz: Instituto de Arqueología, 1975.

INSTITUTO LINGÜÍSTICO DE VERANO. **25 años de servicio al pueblo.** Cochabamba, 1975.

MAZURECK, Hubert. **Espacio y Territorio. Instrumentos Metodológicos de Investigación Social.** La Paz: Universidad para la Investigación Estratégica en Bolivia (U-PIEB), 2006.

MEDINACELLI, Ximena. **El Espacio Geográfico y la Población Prehispánica.** In: CRESPO, Alberto et al. (Coordinadores). **Los Bolivianos en el Tiempo.** La Paz: Instituto de Estudios Andinos y Amazónicos, 1995.

NAVALLO, Tatiana. **La introducción a la Historia Natural de Tadeo Haenke y las representaciones de la naturaleza en la conformación del Alto Perú.** Antíteses, v. 4, n. 8, p. 703-728, jul./dez. 2011. Disponible em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/antiteses>.

PÄRSSINEN, Martii; SIIRIÄINEN, Ari. **Andes Orientales y Amazonía Occidental. Ensayos entre la historia y la arqueología de Bolivia, Brasil y Perú.** Compilador: Mary Money. La Paz: Colegio de Historiadores de Bolivia, Producciones CIMA, 2003.

PESSOA, Cliverson. **Do Manutata ao Uakíry: história indígena em um relato de viagem na Amazonia Occidental (1887).** Tellus, Campo Grande, MS, ano 17, n. 34, p. 81-103, set./dez. 2017.



PITMAN, Donald; ARNOLD, Dean. **La organización social de los Araonas**. Riberalta: Imprenta Indigenista, Publicado por El Instituto Lingüístico de Verano en colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Antropología, 1975.

PORTUGAL ORTIZ, Max. **La Arqueología de la región del Beni**. La Paz: Editorial Casa Municipal de la Cultura "Franz Tamayo", 1976.

PROST, Marian D. **Costumbres, Habilidades y Cuadro de la Vida entre los Chacabos**. Riberalta: Instituto Lingüístico de Verano en Colaboración con el Ministerio de Educación y Cultura, 1970.

QUIROGA GISMONDI, Miriam. **Expediciones militares y colonización religiosa en Apolobamba**. In: SOUX, María Luisa et al. **Apolobamba, Caupolicán, Franz Tamayo. Historia de una Región Paceña**. La Paz: Prefectura del Departamento de La Paz/Universidad Mayor de San Andrés, Colección Historia de las Provincias Paceñas, n. 3, p. 15-82, 1991.

RIVERO PINTO, Wigberto. **La Historia No contada de Riberalta y la identidad amazónica**. Portal Amazonía, 12 de agosto de 2021.

ROSS, Robert F. **La historia del "Disco del Beni"**. Pumapunku, p. 81-88, La Paz, 1994.

SANABRIA FERNÁNDEZ, Hernando. **En busca de El Dorado, La colonización del Oriente boliviano**. Santa Cruz de la Sierra: Grupo Editorial La Hoguera, 2009 [1958].

SHOEMAKER, Jack; SHOEMAKER, Nola; ARNOLD, Dean. **Migraciones de los Ese Ejja**. Riberalta: Publicado por El Instituto Lingüístico de Verano en Colaboración con El Ministerio de Educación y Cultura, Dirección Nacional de Antropología, 1975.

SOUX, María Luisa et al. **Apolobamba, Caupolicán, Franz Tamayo. Historia de una Región Paceña**. La Paz: Prefectura del Departamento de La Paz/Universidad Mayor de San Andrés, Colección Historia de las Provincias Paceñas, n. 3, 1991.

VAN WYDEN, Donald; GARRARD DE VAN WYDEN, Mabel (Compiladores). **Vocabularios Bolivianos N°2, Tacana y Castellano**. Cochabamba: Instituto Lingüístico de Verano en colaboración con el Ministerio de Asuntos Campesinos y el Ministerio de Educación y Bellas Artes, Oficialía Mayor de Cultura, Departamento de Arqueología, Etnología y Folklore, La Paz, 1962.

VILLALBA, M. J. et al. **Investigaciones arqueológicas en los Llanos de Moxos (Amazonía boliviana). Una aproximación al estudio de los sistemas de producción precolombinos**. Universitat Autònoma de Barcelona; Fundació Bosch i Gimpera; Instituto de Historia del CSIC; Universidad Autónoma de Barcelona; Universidad Mayor de San Andrés, La Paz; Museo de Barcelona, 1994, p. 201-215. Disponible em: <https://www.researchgate.net>.

La Gaceta del Norte, 22 de agosto de 1922, n. 25, p. 1.

Mapa de la República de Bolivia / Levantado y organizado en los años 1842 a 1859 por el Teniente Coronel Juan Ondarza, Comandante Juan Mariano Mujía, y Mayor Lucio Camacho; gravado, impreso, y publicado por J.H. Colton. Disponible em: <https://collections.lib.uwm.edu/digital/collection/agdm/id/20544>.

Los pueblos interconectados de la Amazonia antigua. Disponible em: <https://revistapesquisa.fapesp.br>.

Rieli Francisco, experto en tribus amazónicas, muere tras ser alcanzado por una flecha en el pecho. BBC News Mundo, 11 de septiembre de 2020. Disponible em: <https://www.bbc.com/mundo/noticias-america-latina-54118233>.

El sello de los antepasados, Capítulo II. El oeste amazónico: panorama. Disponible em: <https://books.openedition.org/ifea/2740>.

Decreto n° 10027 de 21/08/1888 / PE – Poder Ejecutivo Federal (D.O.U. 31/12/1888). Disponible em: <https://www.diariodasleis.com.br>.



MÉNDEZ GAMARRA, Lucio. **Desprotegidos ante la Covid, los ese ejja necesitan, comida, jabón, remedios y ropa.** Página Siete, 15 de mayo de 2020. Disponível em: <https://www.paginasiete.bo>.

RODRIGUES DAROCHA, Hélio. **O homem que se casou com uma cidade.** Disponível em: <https://www.periodicos.unir.br>.

-----//-----

Abstract: The article examines the impacts of colonization and conquest on the indigenous nations of the Bolivian Amazon, focusing on the Tacana, Araona, and Ese Ejja ethnic groups. Colonization, beginning with Franciscan missions (16th-19th centuries) and intensifying with rubber exploitation (19th-20th centuries), disrupted indigenous territorialities, causing forced migrations, social disarticulation, and loss of cultural identity. Hydrographic ethnocartography is used to recover indigenous toponyms and hydronyms, revealing the deep connection of these peoples with rivers and forests. The study highlights indigenous resistance, the diaspora caused by rubber exploitation, and the territorial reconfiguration imposed by the republican state. The analysis includes the deterritorialization of ethnic groups, the fragmentation of their communities, and their contemporary struggle for autonomy and recognition of their territories. It concludes that colonization has left social and cultural wounds that remain unhealed, underscoring the need for deeper anthropological and sociological studies to understand and address these historical processes.

Keywords: Deterritorialization; Ethnocartography; Colonization; Indigenous Resistance; Diaspora.

Resumo: O artigo analisa os impactos da colonização e da conquista sobre as nações indígenas da Amazônia boliviana, com foco nas etnias Tacana, Araona e Ese Ejja. A colonização, iniciada com as missões franciscanas (séculos XVI-XIX) e intensificada com a exploração da borracha (séculos XIX-XX), desestruturou as territorialidades indígenas, provocando migrações forçadas, desarticulação social e perda de identidade cultural. A etnocartografia hidrográfica é utilizada para resgatar topônimos e hidrônimos indígenas, revelando a profunda conexão desses povos com os rios e a floresta. O estudo destaca a resistência indígena, a diáspora causada pela exploração da borracha e a reconfiguração territorial imposta pelo Estado republicano. A análise inclui a desterritorialização das etnias, a fragmentação de suas comunidades e a luta contemporânea por autonomia e reconhecimento de seus territórios. Conclui-se que a colonização deixou feridas sociais e culturais ainda não sanadas, evidenciando a necessidade de estudos antropoló-

gicos e sociológicos mais profundos para compreender e reparar esses processos históricos.

Palavras-chave: Desterritorialização; Etnocartografia; Colonização; Resistência Indígena; Diáspora.

Submetido em 15 de fevereiro de 2024.

Aceito em 20 de abril de 2024.

AFROS & AMAZÔNICOS



PENSAMENTO SOCIOLÓGICO LUSÓNO-AFRICANO E RELAÇÕES ÉTNICO-RACIAIS NO BRASIL: UM ESTUDO A PARTIR DAS UNIVERSIDADES BRASILEIRAS

Lusophone-African Sociological Thought and Ethnic-Racial Relations in Brazil: A Study Based on Brazilian Universities

Clara Fassoni Bonachela*

Bruno Vicente Lippe Pasquarelli**

Resumo: A colonização portuguesa influenciou as relações sociais e econômicas entre Brasil e países africanos lusófonos, estabelecendo hierarquias baseadas na cor da pele, cujos reflexos persistem no racismo e na predominância de referenciais teóricos europeus na academia. Este estudo investigou a contribuição do pensamento sociológico africano lusófono na construção do conhecimento sobre relações étnico-raciais brasileiras no ensino superior. Por meio de pesquisa documental, analisaram-se os planos de ensino das disciplinas de Ciências Sociais da UNESP e da USP. Os resultados revelaram apenas seis referências a autores africanos lusófonos na USP e nenhuma na UNESP, além de uma presença limitada de autores africanos não lusófonos (5,4% e 0,74%, respectivamente). A análise destacou a centralidade de temas como colonialismo, identidade e violência nas obras dos autores encontrados, como Carlos Serrano e José Cabaço. Conclui-se que há uma lacuna significativa no diálogo com produções científicas africanas, sugerindo a necessidade de ampliar esse repertório para enriquecer as discussões sobre relações étnico-raciais no Brasil e superar a hegemonia de perspectivas eurocêntricas.

Palavras-chave: Ciências Sociais; Relações étnico-raciais; Países africanos lusófonos; Lusotropicalismo; Produção do conhecimento.

Introdução¹

A colonização portuguesa, presente na história do Brasil e dos países africanos lusófonos, ainda que em distintos períodos

* Doutorando do programa de Estudos Comparados de Literaturas de Língua Portuguesa da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo (FFLCH/USP). Bacharel em Odontologia pela Universidade de São Paulo (USP), licenciada em Letras Português-Inglês no Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO) e Mestre em Ciências Odontológicas Aplicadas pela Universidade de São Paulo (USP).

** Professor da Universidade Federal de Campina Grande (UFCG), do Programa de Pós-Graduação em Relações Internacionais da Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) e do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais da Universidade Estadual de Maringá (UEM). Pesquisador do Centro Brasileiro de Análise e Planejamento (CEBRAP). Bacharel em Ciências Sociais, Mestre e Doutor em Ciência Política.

1. A pesquisa é fruto de Iniciação Científica desenvolvida pelos autores no Centro Universitário Sagrado Coração (UNISAGRADO), durante os anos de 2022 e 2023. O texto é inédito e não se encontra em processo de julgamento em nenhum outro periódico ou coletânea.

e com diferentes objetivos, influenciou não somente as relações econômicas entre esses países e sua metrópole, mas também as relações sociais, por meio do estabelecimento de uma hierarquização dos indivíduos pautada na cor da pele. Esse tipo de distinção, que subjuga grupos outros que não aquele que ocupa a posição de dominação, nada mais é do que uma postura etnocêntrica, isto é, uma visão de mundo que inferioriza todos os valores, modelos e definições de realidade que não sejam os seus. Ela está fortemente arraigada na história das sociedades e articulada por uma série de mecanismos e razões intelectuais, racionais, emocionais e afetivas (ROCHA, 1984 apud NASSARALA, 2012) e reverbera discriminações até os dias atuais, em diferentes âmbitos.

De fato, a sociedade contemporânea brasileira ainda reproduz e legitima uma estrutura hierarquizada rigidamente, “na



qual as etnias [de origem africana] foram ordenadas, de acordo com um sistema de valores discriminatório (...) objetivando manter os segmentos e grupos dominados nas últimas escalas de sua estrutura” (MOURA, 2020, p. 93-94).

Nesse sentido, o estudo procurou responder à seguinte pergunta: é possível delimitar a existência, em âmbito universitário, de um referencial científico sociológico africano acerca das relações étnico-raciais brasileiras? Para tanto, a pesquisa teve como objetivo geral identificar se há contribuição do pensamento sociológico africano lusófono na construção de conhecimento das relações étnico-raciais brasileiras em âmbito universitário, o qual pôde ser atendido por meio do alcance aos seguintes objetivos específicos: investigar se há contribuição do pensamento sociológico africano lusófono na construção de conhecimento das relações étnico-raciais brasileiras em cursos de Ciências Sociais de duas das principais universidades públicas do estado de São Paulo e identificar as disciplinas obrigatórias e/ou eletivas dos cursos de Ciências Sociais das IESs selecionadas que contemplam o conhecimento sociológico africano lusófono a respeito dessas relações em sua bibliografia.

O estudo consistiu em uma pesquisa documental, com finalidade descritiva, incidente sobre os planos de disciplinas obrigatórias e eletivas dos cursos de Ciências Sociais de duas das principais IESs públicas do estado de São Paulo em busca de referenciais africanos lusófonos na bibliografia – a Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP)² e a Universidade de São Paulo (USP). Essas instituições foram selecionadas dada à expressiva contribuição com a construção do conhecimento científico tanto em cenário nacional quanto internacional.

2. Em específico, foi selecionado o câmpus de Araraquara da UNESP, em virtude da falta de material disponível no sítio web do curso de Ciências Sociais ofertado pelo câmpus de Marília dessa mesma universidade.

A pesquisa documental foi procedida por meio de consulta aos websites institucionais da Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho” (UNESP), câmpus de Araraquara, e Universidade de São Paulo (USP), os quais disponibilizam os planos de ensino atuais das disciplinas de seus cursos, entre eles, da graduação em Ciências Sociais. Uma vez consultados, esses planos de ensino foram individualmente tabulados e analisados para encontrar as disciplinas que versassem sobre a temática de interesse, e, posteriormente, quantificadas as referências de autoria africana lusófona encontradas, gerando um número que pudesse ser problematizado posteriormente na discussão.

Palop e Brasil: algumas aproximações

Os países africanos lusófonos referidos neste estudo também podem ser agrupados por meio da sigla Palop, isto é, Países Africanos de Língua Oficial Portuguesa, sendo eles: Angola, Cabo Verde, Guiné-Bissau, Moçambique e São Tomé e Príncipe, todos independentes de Portugal entre 1973 e 1975 (ARENAS, 2019, p. 25).

Apenas com o intuito de comprovar como podem, ideologicamente, articular-se de maneira notória Palop e Brasil, conforme afirmação de Rolim transcrita logo na seção anterior, recorre-se à citação de quanto o trabalho do já mencionado teórico Gilberto Freyre influenciou, assim como no Brasil, o imaginário dos países africanos de língua portuguesa. Nas palavras de António Tomás, antropólogo e jornalista oriundo de Luanda, Angola, em seu livro *Casa Grande e Senzala*, de 1933, Freyre concebe o povo brasileiro como resultante de uma mestiçagem entre portugueses, indígenas e africanos, fenômeno este que teria se dado em uma espécie de “encontro fraterno entre os povos de três continentes nos trópicos brasileiros” (TOMÁS, 2011, p. 1).

O lusotropicalismo seria, ao mesmo tempo, um conceito, uma teoria, um sistema e um método de colonização consistindo na vocação congênita do português para ser



atraído pela mulher de cor nas suas relações sexuais; o desinteresse do português em relação à exploração económica dos trópicos; a manutenção de relações sociais com os habitantes dos países tropicais no sentido da mobilidade vertical na vida social e política, donde o corolário: uma parte da Ásia, da África e da América dominada por um pequeno número de portugueses que trariam no sangue a herança tropical de cruzamentos com mouros, revelando a marca de uma unidade de sentimento e de cultura que se chamaria “civilização lusotropical”. (ANDRADE, 1950, p. 28 apud MEDINA, 2000).

Tal concepção, de que os portugueses tinham uma tendência à mestiçagem e que, por isso, teriam praticado uma relação mais amena, cordial e até mesmo de proximidade sexual com os colonizados, foi extrapolada para o colonialismo dos Países da metrópole. De fato,

Desde os começos da Ditadura Militar, e logo depois com o “Estado Novo” salazarista dos anos 30 – com o Acto Colonial desse ano, posteriormente incluído no texto da Constituição de 1933 –, que o discurso colonialista português se baseava essencialmente na ideia de um pretensão direito imperial de conquista, exploração, missionação católica e “civilização” (...) Com o começo da década de 50, (...) recorreu a Ditadura portuguesa a uma formulação ideológica mais sofisticada, agora com o tão sutil e oportuno suporte achado na colaboração prestigiante, activa e politicamente assumida por parte do sociólogo Gilberto Freyre (1900-87). (MEDINA, 2000, p. 49).

Nesse contexto, especificamente entre os cabo-verdianos, o lusotropicalismo provocou uma valorização dessa ideia de mestiçagem, mas com foco positivo na parte europeia (ARENAS, 2019), isto é, no que havia de europeu nessa composição. Ora, esse fenómeno encontra justificativa na forma como se articulavam Cabo Verde e Portugal. É fato que os cabo-verdianos atuavam ao lado de António de Oliveira Salazar, ditador nacionalista português, na administração das outras colónias africanas, passando, devido ao reforço do pensamento lusotropicalista por este governante, a excluir e marginalizar “elementos culturais africanos, assim como os cabo-

-verdianos negros, do ponto de vista ideológico e político, ao mesmo tempo exacerbando as tensões culturais, regionais, raciais e de classe dentro de Cabo Verde desde a época colonial” (GOMES DOS ANJOS; FERNANDES, 2002 apud ARENAS, 2019).

Para Amílcar Cabral, em análise de seu contemporâneo Mário Pinto de Andrade sobre o prefácio escrito pelo primeiro no final da década de 1960 para a obra *A Libertação da Guiné: Aspectos de uma Revolução Africana*, de Basil Davidson, o lusotropicalismo foi, nesse sentido, o fundamento teórico de uma mitologia que funcionou como legitimadora do colonialismo português; “confundindo realidades biológicas, socioeconômicas e históricas, transformou os africanos, habitantes das ‘províncias-colónias de Portugal em felizes habitantes de um paraíso lusotropical’” (ARENAS, 2019, p. 79). Em concordância com Cabral, por quem nutria grande admiração e foi fortemente influenciado (ROCHA E SILVA, 2016), Mário Pinto de Andrade foi o responsável por inaugurar a tradição sociocultural do saber endógeno na sociologia durante a segunda metade do século XX, tornando-se, assim, “o fundador da sociologia angolana e um dos precursores do pensamento sociológico africano” (KAGIBANGA, 1997/1998, p. 286).

Em verdade, foi o primeiro africano a questionar o lusotropicalismo de maneira explícita e assumida politicamente, muito embora utilizando o pseudónimo Buanga Fele em sua publicação na revista parisiense *Présence Africaine*, no ano de 1955, intitulada *Qu’est-ce que le lusotropicalisme?*. Natural de Galungo Alto, em Angola, do ano de 1928, o autor dessa crítica partira para estudar na Faculdade de Letras de Lisboa e lá tivera a oportunidade de conviver com intelectuais importantes, como o próprio Amílcar Cabral, que acaba de ser mencionado, Agostinho Neto e Eduardo Mondlane, e fundou o Centro de Estudos Africanos em 1951 (MEDINA, 2000). Ele afirmara que “nunca houve um ‘casamento de culturas’ nos países africanos coloni-



zados por Portugal, mas sim ‘uma relação entre cultura dominante e culturas dominadas’” (1955, p. 34 apud ARENAS, 2019, p. 77-78). Recorrendo ao censo populacional de 1955 das colônias portuguesas, ele contrastou, em números, a quantidade de habitantes europeus, mestiços e nativos “indígenas” e “assimilados”, desmentindo, em uma diferença de milhões, a ínfima assimilação que houvera³.

Assim,

O que se observava na África portuguesa não fora a mestiçagem, mas antes o *racismo*, uma vez que o estatuto do *assimilado* exigia que este só podia ser considerado tal se tivesse frequentado uma escola secundária ou comercial e falasse corretamente o português. Os contratados, por seu lado, prolongavam ali o velho trabalho escravo. (MEDINA, 2000, p. 53).

Ainda, de acordo com Maria da Conceição Neto (1997 apud ARENAS, 2019), por trás do discurso colonial de integração, promovido por Salazar, o aumento do influxo de europeus para as colônias só fazia aumentar a segregação racial, tanto para os negros quanto para os mestiços (THOMAZ, 2002 apud ARENAS, 2019). Segundo dados também trazidos na publicação de Mário Pinto de Andrade na revista *Présence Africaine*, em Angola, a população era de 4.145.266 habitantes, na qual os negros somavam 4.036.687 e os assimilados apenas 30.089, além de que a população branca crescera 79% no país, em contraste com a indígena, que aumentara apenas 10% (MEDINA, 2000). Em Moçambique, fenômeno semelhante também pôde ser evidenciado pelo autor por meio dos números. Em um total de 5.732.317 habitantes, apenas 4.349 eram assimilados, em comparação com os indígenas, ou

3. Por exemplo, na Guiné-Bissau, os habitantes somavam 510.777, sendo os assimilados apenas 1.478 (MEDINA, 2000). O país de Cabral era dividido, associada à divisão entre brancos, mestiços e negros, em categorias sociais: não civilizados e civilizados, estes correspondendo a apenas 1,6% da população na década de 1950 (TÉ, 2016). “As autoridades de Lisboa decretavam ‘não civilizadas’ as populações indígenas da Guiné-Bissau, Angola e Moçambique, mas não de Cabo Verde.” (MENDY, 2012, p. 22 apud TÉ, 2016, p. 33).

nativos “não civilizados”, que se reuniam em 5.640.363 habitantes (MEDINA, 2000, p. 52).

Por outro lado, no Brasil, também se verificou, a partir de pesquisas financiadas pela Unesco em um período posterior à Segunda Guerra Mundial, “que os níveis de preconceito eram muito altos e o mito da democracia racial era mais um mecanismo de barragem à ascensão da população negra aos postos de liderança ou prestígio, quer social, cultural ou econômico” (MOURA, 2020, p. 56). Nesse sentido, já afirmava o mesmo autor, Clóvis Moura (2020, p. 99-100), que a

herança da escravidão que muitos sociólogos dizem estar no negro, ao contrário, está nas classes dominantes que criam valores discriminatórios através dos quais conseguem barrar, nos níveis econômico, social, cultural e existencial a emergência de uma consciência crítica negra capaz de elaborar uma proposta de nova ordenação social e de estabelecer uma verdadeira democracia racial no Brasil. O sistema classificatório que o colonizador português impôs, criou a categoria de *mulato* que entra como dobradiça amortecedora dessa consciência. O mulato é diferente do negro por ser mais claro e passa a se considerar superior; assimilando a ideologia étnica do dominador, e servir de anteparo contra essa tomada de consciência geral do segmento explorado/discriminado.

Avançando no tempo, as lutas de libertação dos Palop concretizaram-se e, com isso, forneciam um modelo “cultural e racialmente negro” ao Brasil; entretanto, também chamava a atenção em termos de racismo e “colonialismo” para uma situação análoga ao país (ALBERTO, 2011 apud ARENAS, 2019). Então, quando independentes, o Brasil foi um dos primeiros a reconhecê-los e articular relações mais diretas com eles. Não entrando no mérito dos verdadeiros propósitos dessa aproximação, é fato que os intercâmbios aumentaram, no que a língua portuguesa está sempre presente (ARENAS, 2019).

Em suma,

Os países da África Lusófona representam formações sociais com divergências



e semelhanças entre si e em relação ao restante da África em termos de seus interesses políticos, potencial e prioridades econômicos (...). Ao mesmo tempo, não estão desligados do Ocidente de forma geral (...) ou de sua antiga metrópole ou do Brasil, com quem mantêm relações relativamente ricas e diversificadas, e onde as diásporas do colonialismo e escravidão persistem e, em alguns casos, prosperam. (ARENAS, 2019, p. 137).

Análise documental dos planos de Ensino do curso de Ciências Sociais da USP e da UNESP-Araraquara

A pesquisa documental foi efetuada por meio do levantamento dos planos de ensino das disciplinas oferecidas pelos cursos de Ciências Sociais da USP e da UNESP, câmpus de Araraquara. Essa última foi selecionada devido à maior disponibilidade dos materiais em seu website institucional, ao contrário do outro câmpus em que o curso é oferecido – Marília –, cujo sítio web apresenta apenas a grade disciplinar, sem disponibilização dos planos específicos.

Todos os planos de ensino das disciplinas oferecidas para esses cursos de graduação foram acessados individualmente, e os dados coletados foram devidamente tabulados por meio do software Microsoft Excel versão 16.59, distribuídos em 5 colunas, sendo elas: código e nome da disciplina (coluna A); objetivos (coluna B); ementa (coluna C); referências bibliográficas (coluna D); e disponibilização – obrigatória ou eletiva (coluna E). As disciplinas oferecidas pela USP contabilizaram 220, ao passo que as ofertadas pela UNESP, 65, totalizando um número de 285 planos de ensino coletados.

Por meio da ferramenta de busca oferecida pelo próprio software, foram identificadas as disciplinas que abordavam a temática das relações étnico-raciais com a inserção dos seguintes termos-chave: “étnico-racial”; “pós-colonial”; “África”; “sociologia” e “decolonial”. É importante ressaltar que os três primeiros deles foram consultados também em possíveis variações ortográficas, sendo elas: “étnico-raciais”, “et-

nico-racial”, “étnico-raciais”, “étnicorracial”, “étnicorraciais”, “eticorracial”, “eticorraciais”, “pós-coloniais”, “pós colonial”, “pós coloniais”, “pos colonial”, “pos coloniais”, “pos-colonial”, “pos-coloniais” e “africa”.

Como o termo étnico-racial e suas variações não foram localizados, alterou-se a busca para as palavras “étnico”, “étnica” e seus plurais, além de “racial” e “raciais”, todas as quais foram encontradas e selecionadas. Quanto ao termo “sociologia”, devido à sua grande abrangência (pouca especificidade isoladamente), só foram incluídas na seleção as disciplinas que possuíam o termo associado a pelo menos um dos outros.

Outro fator que direcionou a seleção foi a presença dessas palavras nas colunas B e C, sendo excluídas aquelas que apareceram apenas nas colunas A e D. Na coluna E, nenhuma delas pôde ser encontrada, uma vez que o campo era restrito a identificar as disciplinas apenas em “obrigatória” e “eletiva”.

No curso de Ciências Sociais da USP, da busca realizada, resultaram apenas 29 das 220 disciplinas oferecidas pela USP, todas elas eletivas. Puderam ser incluídas, entretanto, somente 26 delas, uma vez que, em leitura total das colunas B e C, 3 revelaram não versar especificamente sobre a temática de interesse desta pesquisa. A Tabela 1 reúne as disciplinas selecionadas, identificadas por seus respectivos códigos, nomes e disponibilização.

Tabela 1. Disciplinas selecionadas para análise das referências bibliográficas, USP

Código e Nome da Disciplina	Disponibilização
FLA0396 – Tópicos de Antropologia: Marcadores Sociais da Diferença II*	Eletiva
FSL0524 – Desigualdade: Conceito, Mensuração e Novas Abordagens	Eletiva
FSL0537 – Desenvolvimento Econômico e Mudança Social*	Eletiva
FLA0318 – Antropologia da Sociedade Multi-racial Brasileira: O Segmento Negro*	Eletiva
FLA0327 – Introdução à Etnologia da África Sub-Saariana*	Eletiva



FLA0387 – Antropologia das emoções: modos de (re)construção e de regulação da vida social*	Eletiva
FSL0611 – Estrutura de Classes e Estratificação Social	Eletiva
FLA0332 – Uma História da Antropologia Brasileira	Eletiva
FLA0373 – Tópicos de Antropologia das Populações Afro-brasileiras e Africanas*	Eletiva
FLP0449 – Temas do Pensamento Político Latino-Americano	Eletiva
FLA0358 – Antropologia e Direito*	Eletiva
FLA0395 – Antropologia da guerra*	Eletiva
FLA0403 – Pensamento Social Caribenho: Racialidade, Cultura e Poder*	Eletiva
FSL0629 – Sociologia Das Relações Raciais No Brasil	Eletiva
FSL0638 – Sociologia Econômica	Eletiva
FLA0406 – Tópicos de Antropologia Política*	Eletiva
FLA0382 – Antropologia das Emoções: Modos de (re)construção e de Regulação da Vida Social*	Eletiva
FLA0337 – Do Afro ao Brasileiro: Religião e Cultura Nacional	Eletiva
FLA0315 – Estrutura Social e Etnologia Sul Americana: Balanço Crítico e Novas Abordagens	Eletiva
FLP0473 – Política Comparada Global: Porque Algumas Sociedades são mais Pacíficas, Democráticas, Ricas e Igualitárias do que Outras	Eletiva
FLA0335 – Antropologia e Desenvolvimento	Eletiva
FLA0354 – Nascimento da Antropologia Cultural: Franz Boas, a Noção de História, Raça e Cultura	Eletiva
FSL0658 – Tópicos em Sociologia e Questão Racial	Eletiva
FSL0653 – Moralidade, Opinião Pública e Marcadores Sociais da Diferença*	Eletiva
FSL0654 – Raça, Desigualdade e Política no Brasil Contemporâneo	Eletiva
FLA0363 – Raça, Sexualidade e Identidade Nacional*	Eletiva

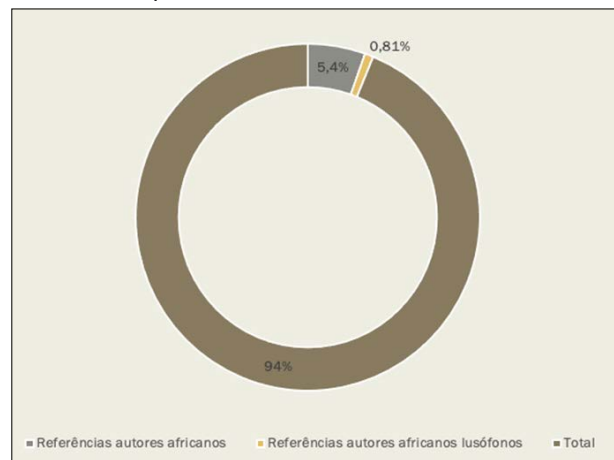
Fonte: elaboração própria (2023), em que * sinaliza disciplinas com referências de autores africanos em geral.

Cada uma delas teve sua bibliografia consultada individualmente para a contabilização do número total de referências e análise da nacionalidade dos autores. Esse processo revelou um conjunto de 740 referências bibliográficas, entre as quais constavam 46 africanas, distribuídas em 13 disciplinas. No entanto, leituras de

autoria africana especificamente lusófona foram apenas 6, ao passo que as demais 40 eram de autores africanos, mas provenientes de outros países que não os Palop.

A Figura 1 apresenta um gráfico com o panorama das referências de autores africanos lusófonos e outras referências de autoria africana, frente ao total. Submetidos à análise estatística simples, esses valores representam, em porcentagem, respectivamente 0,81%, 5,4% e 6,21%.

Figura 1. Porcentagem de referências africanas lusófonas e de outra autoria africana frente ao total de disciplinas, Universidade de São Paulo



Fonte: elaboração própria (2022).

Sobre as seis referências de autores africanos lusófonos, cinco pertenciam a Carlos Moreira Henriques Serrano, proveniente de Angola, e uma a José Luís de Oliveira Cabaço, de Moçambique. As cinco primeiras faziam parte da bibliografia de apenas uma disciplina – FLA0327 – Introdução à Etnologia da África Sub-Saariana –, e a última constava nas referências bibliográficas de outra – FLA0395 – Antropologia da Guerra –, ambas contando também com pelo menos mais uma obra de autor africano não lusófono. Devido a essa pouca expressividade em relação ao total, ambos os estudiosos encontrados são abordados em maior detalhe na discussão dos resultados.

Por sua vez, no curso de Ciências Sociais da UNESP, câmpus de Araraquara, puderam ser selecionadas somente 11 das 65 disciplinas oferecidas pelo curso e, após a leitura completa das colunas B e C, apenas 10 foram consideradas pertinentes. Desse conjunto, 8 disciplinas eram mi-

nistradas em regime obrigatório e 2 eram eletivas, conforme se verifica na Tabela 2.

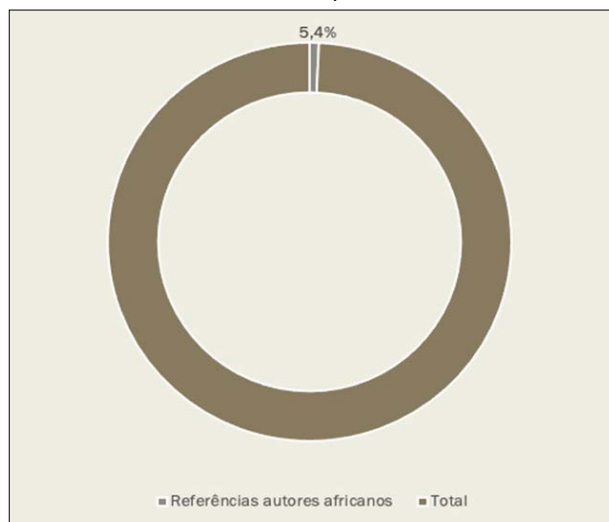
Tabela 2. Disciplinas selecionadas para análise das referências bibliográficas, UNESP

Código e Nome da Disciplina	Disponibilização
APF9845 Introdução a Antropologia	Obrigatória
ECO1260 História Geral*	Obrigatória
APF9853 Fundamentos do Evolucionismo	Obrigatória
ECO1294 História do Brasil	Obrigatória
SOC1244 Formação e Desenvolvimento da Sociedade Brasileira	Obrigatória
APF9039 Antropologia Brasileira	Obrigatória
APF9055 Pensamento Político no Brasil	Obrigatória
SOC1236 Sociologia Brasileira	Obrigatória
APF3014 – Geografia e Meio Ambiente	Eletiva
SOC3093 – O Fenômeno do Populismo Contemporâneo*	Eletiva

Fonte: elaboração própria (2022), em que * sinaliza disciplinas com referências de autores africanos em geral.

Foi consultada a lista de referências bibliográficas de todas as disciplinas em busca de autores africanos lusófonos, entretanto nenhum foi encontrado, entre as 269 obras. Apenas duas, uma em cada disciplina, conforme consta sinalizado na Tabela 2, continham autores africanos, mas oriundos de países que não os Palop. Logo, pôde-se verificar que, estatisticamente, havia somente cerca de 0,74% de referencial africano na bibliografia abordada pelo curso, como demonstrado no gráfico da Figura 2.

Figura 2. Porcentagem de referências de outra autoria africana frente ao total de disciplinas, UNESP, câmpus de Araraquara



Fonte: elaboração própria (2022).

Discussão dos resultados

Em vista de terem sido encontradas escassas referências a autores africanos lusófonos, é importante, primeiramente, discutir alguns dados desses autores, associados a reflexões sobre sua presença na bibliografia dos planos de ensino.

O primeiro autor, Carlos Moreira Henriques Serrano, nasceu em 1942, em Angola, e foi professor da Universidade de São Paulo de 1976 até 2011, vinculado à área da Antropologia, ministrando várias disciplinas para graduação e pós-graduação (SERRANO, 2015). Participou ativamente da luta pela independência das colônias portuguesas na África, desde que, na passagem dos anos cinquenta para os sessenta, ingressou na Casa dos Estudantes do Império, em Lisboa, e depois foi, juntamente com muitos dos seus conterrâneos, obrigado ao exílio político em Paris, Argel e Lausanne, e à incessante busca de uma nova identidade baseada nos valores e princípios de todos aqueles da terra natal (CUNHA, 2011, p. 327).

Entre as obras de sua autoria que constavam no plano de ensino da disciplina FLA0327 – *Introdução à Etnologia da África Sub-Saariana*, estavam: *Os Senhores da Terra e os Homens do Mar, Antropologia Política de um Reino Africano* (1983); *O processo de constituição dos Estados Nacionais e as questões culturais* (1992); *A Revolta dos Colonizados. O processo de descolonização e as independências da África e da Ásia* (1995, com Kabengele Munanga); *Memória D'África. A temática africana na sala de aula* (2008); e *Angola: Nascimento de uma Nação. Um Estudo sobre a Construção da Identidade Nacional* (2009, com Maurício Waldman).

Como informa seu currículo na plataforma Lattes (SERRANO, 2015), o próprio estudioso ministrava, quando em atividade, a disciplina em que se situavam essas obras de sua autoria. Tal consideração é importante, pois sugere que, ao mesmo tempo em que é válido se basear na sua própria produção acadêmica para versar



sobre assunto que envolve a África Sub-Saariana, sendo ele homem dessa mesma África, portanto com domínio e muitos anos de estudo sobre a temática, deixa evidente que, na instituição acadêmica de que faz parte, seu trabalho não ultrapassaria as barreiras de sua sala de aula para basear estudos ou discussões promovidas por outros professores do curso quando em momentos do pensar as relações étnico-raciais no Brasil.

Já o também antropólogo José Luís de Oliveira Cabaço era um autor debatido na disciplina FLA0395 – *Antropologia da guerra*. A obra encontrada na bibliografia consiste em sua tese de doutoramento em Antropologia no programa de Pós-Graduação em Antropologia Social, da Faculdade de Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo. Esse estudo foi orientado pelo professor doutor Kabengele Munanga, naturalizado brasileiro desde 1985, mas também africano, de origem congoleza, que teve sua trajetória na universidade de 1980 a 2012, atuando, sobretudo:

nas áreas de Antropologia da África e da População Afro-Brasileira, com enfoque nos seguintes temas: racismo, políticas e discursos antirracistas, negritude, identidade negra versus identidade nacional, multiculturalismo e educação das relações étnico-raciais (...) como Diretor do Museu de Arqueologia (...) e Diretor do Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo. (MUNANGA, 2022, p. 1).

A ideia do estudo, intitulado *Moçambique: identidades, colonialismo e libertação*, foi inicialmente concebida por ocasião da participação de Cabaço em um seminário de três meses na Universidade Federal do Rio de Janeiro, em que, de acordo com ele, experienciou uma pesquisa em que se beneficiou “da viva interlocução motivada pela paixão pela África” entre ele e Marcelo Bittencourt (CABAÇO, 2007).

Em linhas gerais, a tese debruçou-se sobre os cem anos que antecederam a independência de Moçambique, que se deu em 1975, com o objetivo de refletir multidisciplinarmente sobre as políticas de

identidade promovidas pela Frente de Libertação de Moçambique – FRELIMO – em oposição às do estado colonial português. Entre elas, o estudioso discute acerca do lusotropicalismo, já abordado na revisão bibliográfica da presente pesquisa, do lado português, em contraste “à política de identidade nacional proposta pela FRELIMO, foi privilegiada pela pesquisa e dialética que ela estabelece com as sociedades tradicionais” (CABAÇO, 2007, p. 12).

É importante mencionar, assim, que está alinhada à ementa e aos objetivos da disciplina na qual o estudo estava presente, em que se afirmava pretender observar “o lugar dos conflitos armados, da guerra e das violências física e simbólica na produção do saber antropológico, tendo como foco específico, mas não exclusivo, os trabalhos produzidos em diferentes países do continente africano.” (JÚPITER, 2022, p. 1). Além disso, em seus objetivos, estava registrado que o que direcionava o curso seguia “as provocativas reflexões de Jacklyn Cock em *The Place of Gender in a Demilitarisation Agenda*, no sentido de questionar e refletir sobre o lugar do militarismo na produção e na solução não somente de conflitos, mas igualmente da violência e da desigualdade social e de gênero.” (JÚPITER, 2022, p. 1).

Tais transcrições transparecem uma característica comum a muitos nomes africanos conhecidos na esfera intelectual: o seu vínculo a conflitos armados vividos em seus próprios países, assim como podemos elencar o próprio Carlos Serrano, outrora referido, antes de iniciar sua vida acadêmica associada à Universidade de São Paulo.

Quanto às referências de autores africanos provenientes de países que não os Palop, muito embora não sejam alvo do presente estudo, podemos afirmar que também se fazem presentes infimamente – 5,4% no curso de Ciências Sociais da USP e 0,74% na UNESP, câmpus de Araraquara.

Buscando problematizar essa escassez de autores africanos, maior ainda



quando consideramos os lusófonos, denunciada pelos resultados da pesquisa, podemos valer-nos das considerações de Lourenço do Rosário, um importante nome entre essas ausentes referências.

Lourenço Joaquim da Costa Rosário, nascido em Sofala, Moçambique, é doutor em Literaturas Africanas, Reitor da Universidade Politécnica – A POLITÉCNICA, em Moçambique, e Professor Titular da Universidade Eduardo Mondlane, entre outros cargos de liderança que ocupa envolvendo o âmbito acadêmico (ROSÁRIO, 2010), sendo, pois, figura importante e respeitada na produção e promoção do conhecimento científico na área das Ciências Humanas e Sociais.

Embora não estivesse presente diretamente na bibliografia das disciplinas verificadas, participou do Exame de Qualificação da tese de José Cabaço, de modo a contribuir com o avanço de sua pesquisa (CABAÇO, 2007).

De todo modo, entre as produções de sua autoria, o livro *Moçambique: história, culturas, sociedade e literatura*, publicado em 2010, reúne uma série de textos elaborados pelo autor em diferentes ocasiões e para diferentes propósitos, desde aqueles publicados em jornal até os que foram escritos para serem discursados em datas significativas perante público acadêmico.

Nele, em meio a diversas considerações importantes acerca da área da Literatura oral e escrita em Moçambique, bem como aspectos sobre a Língua Portuguesa, o autor volta-se à história e a aspectos sociais do país, desenvolvendo reflexões teóricas que podem ser utilizadas para discutirmos os resultados do presente estudo.

Primeiramente, pode-se mencionar o que o estudioso acredita estar na essência da falta de conhecimento, até mesmo dentro do seu próprio país, sobre estudiosos africanos. Tratar-se-ia de um olhar dos próprios conterrâneos voltado para fora de seu país, somado ao fato de que aqueles poucos que poderiam ser considerados importantes estão majoritariamente vincu-

lados à esfera política, não somente à produção de conhecimento acadêmico (ROSÁRIO, 2010).

Em reflexão epistemológica que tece sobre o fenômeno da Globalização, afirma:

O grande defeito que detecto nas nossas reflexões sobre esta situação em que nos encontramos, é que não conseguimos libertar-nos da linha de pensamento dos grandes filósofos e outros teóricos da economia, da política e das demais Ciências Sociais e Humanas que no século XIX e até antes dirimiram as suas ideias sobre uma situação muito concreta, que já não é a nossa, Marx, Max Weber, Adam Smith, Leão XII e os demais enciclopedistas que inspiraram grande avanço no saber e no pensamento dos três séculos agitados no Ocidente. (ROSÁRIO, 2010, p. 60-61).

Para completar, conclui que

a política e o discurso político se sobrepueram à reflexão cultural à volta desse debate [colocar a África no concerto das nações respeitadas no mundo]. Assim, encontraremos nomes como Kwame N'krumah, Abdul Nasser, Julius Nyerere, Sekou Touré, Leopold Senghor, como os nomes mais citados na história de África, sendo todos eles políticos. (ROSÁRIO, 2010, p. 80).

Por outras palavras, o que se verificava pelo autor, ao menos à época, e era por ele afirmado seria a estagnação das análises sociológicas, que continuavam se pautando apenas nos estudiosos ocidentais do século XIX, e o consequente desconhecimento de autores africanos lusófonos que discutissem a temática sem estarem imediatamente ligados ao cenário político de seus países.

Quase uma década depois, sua ausência é revelada ainda, ao menos no contexto investigado, pela consulta aos planos de ensino das disciplinas analisadas, o que pode ir ao encontro dessas reflexões. É possível que, desse panorama problematizado por Rosário, seja uma consequência menos imediata e próxima, – mas ainda assim consequência – a ser mais profundamente investigada em futuros estudos.

De todo modo, tal falta reflete na não aproximação dos estudantes sequer de



nomes como esses que, embora ligados à luta pela libertação nacional de suas terras natais, têm convicções advindas de suas vivências nesses países e análises da realidade local capazes de trazer muitos pontos de articulação com a realidade brasileira – alguns já mencionados na seção quatro desta pesquisa, como Mário Pinto de Andrade e Amílcar Cabral – ou mesmo impossibilita a descoberta de outros estudos que trariam, eventualmente, ricos ou consideradas menos subjetivas análises sobre a temática investigada.

Considerações finais

O presente estudo revelou que, em duas das principais universidades públicas do estado de São Paulo, há inexpressiva contribuição de referenciais africanos lusófonos na produção de conhecimento na área das Ciências Sociais, assim como de produções com outra autoria africana, não proveniente dos Palop.

Na Universidade de São Paulo, foram encontradas apenas seis referências de autores africanos lusófonos em somente dois planos de ensino das disciplinas verificadas, sendo cinco de Carlos Henrique Serrano e uma de José Cabaço, ao passo que, na UNESP, câmpus de Araraquara, nenhuma constava nos planos. Sobre outros autores africanos, o número percentual de sua presença foi também ínfimo – respectivamente, 5,4% e 0,74%.

Ainda que de maneira pouco aprofundada, as discussões do resultado desta pesquisa documental trouxeram algumas reflexões sobre as contribuições dos autores Serrano e Cabaço.

Quanto às referências atribuídas a Carlos Serrano, verificou-se a centralidade na temática de África, entretanto em disciplina por muitos anos pelo autor mesmo ministrada, o que revela maior restrição de sua abrangência, mesmo na universidade em que esteve assentado durante grande parte da carreira.

Com relação a José Cabaço e sua Tese de Doutorado, foi observado que se

concentrava nos cem anos que antecederam a independência de Moçambique e estava presente em disciplina que visava ao estudo do saber antropológico produzido em – portanto potencialmente influenciado por – cenários de violência armada, física ou mesmo simbólica e a possibilidade de seu envolvimento na promoção de desigualdades sociais.

E, com vistas a compreender a escassez referencial investigada, trouxemos as considerações do estudioso moçambicano Lourenço do Rosário sobre a produção desse conhecimento em África, as quais arriscou-se extrapolar para o panorama brasileiro constatado. Por fim, denunciávamos alguns dos desdobramentos dessa ausência para a produção do conhecimento sociológico na temática de interesse.

Logo, guardadas as devidas limitações do objeto de estudo, que, bem se sabe, podem não refletir de maneira extremamente fiel e precisa a realidade da sala de aula universitária, foi demonstrado que a discussão das relações étnico-raciais no âmbito universitário brasileiro pertinente não contam com significativa contribuição de saberes produzidos por autores africanos lusófonos.

Assim, acredita-se que esse estudo, por ter denunciado a falta da referida bibliografia científica, possa contribuir para dar início à investigação das definitivas causas dessa ausência e suas reais consequências para a produção do conhecimento científico na área.

Referências

ARENAS, F. **África lusófona: além da independência**. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2019.

CABAÇO, J. O. **Moçambique: identidades, colonialismo e libertação**. 2007. Tese (Doutorado em Antropologia Social) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CUNHA, D. O. SERRANO, Carlos. **Angola, nascimento de uma nação: um es-**



tudo sobre a construção de identidade nacional. Luanda: Edições Kilombelembe, 2009. **Cadernos de Campo**, n. 20, 2011.

KAGIBANGA, V. A questão da ruptura e da continuidade (proto)nacionalista na obra de Mário Pinto de Andrade: uma contribuição ao estudo sociológico do programa de pesquisa do 2º volume da obra **Origens do Nacionalismo Africano**. **Revista Centro de Estudos Africanos da Universidade de São Paulo**, v. 20-21, 1997/1998.

MEDINA, J. Gilberto Freyre contestado: o lusotropicalismo criticado nas colônias portuguesas como álibi colonial do salazarismo. **Revista USP**, n. 45, p. 48-61, mar./maio 2000.

MOURA, C. **Sociologia do negro brasileiro**. São Paulo: Editora Perspectiva, 2020.

MUNANGA, K. Por que ensinar a história da África e do negro no Brasil de hoje? **Instituto de Estudos Brasileiros**, n. 62, p. 1-10, dez. 2015.

MUNANGA, K. **Kabengele Munanga**. Currículo Lattes. [13 maio 2022]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 11 set. 2022.

NASSARALA, N. L. R. Ensino de história e conceitos: aprendizagem significativa e cultura afro-brasileira. In: FEITOSA, L. C.; FUNARI, P. P.; ZANLOCHI, T. S. (org.). **As veias negras do Brasil: conexões brasileiras com a África**. Bauru: Edusc, 2012.

ROCHA E SILVA, A. J. S. **A ciência social também é negra! O caso de Mário Pinto de Andrade**. 2016. Dissertação (Mestrado em História Contemporânea) – Faculdade de Ciências Sociais e Humanas, Universidade Nova de Lisboa, Lisboa, 2016.

ROLIM, G. K. Revolução e cultura no pensamento de Frantz Fanon e Amílcar Cabral. In: MACEDO, J. R. (org.). **O pensamento africano no século XX**. São Paulo: Outras Expressões, 2016.

ROSÁRIO, L. **Moçambique: história, culturas, sociedade e literatura**. Belo Horizonte: Nadyala, 2010.

SERRANO, C. M. H. **Carlos Moreira Henriques Serrano**. Currículo Lattes. [25 maio

2015]. Disponível em: <http://lattes.cnpq.br>. Acesso em: 11 set. 2022.

TÉ, D. **A teoria como arma de luta: unidade, luta e cultura no pensamento político de Amílcar Cabral**. 2016. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Humanidades) – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira, Redenção, 2016.

TOMÁS, A. Quem tem medo da lusofonia? **Buala**, [s.l.], jan. 2011. Disponível em: <https://www.buala.org>. Acesso em: 30 mar. 2022.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema de Gestão Acadêmica da Pró-Reitoria de Graduação. **Disciplina: FLA0395 – Antropologia da Guerra**. Jupiterweb. [15 jul. 2016]. Disponível em: <https://uspdigital.usp.br>. Acesso em: 11 set. 2022.

-----//-----

Abstract: Portuguese colonization influenced the social and economic relations between Brazil and Portuguese-speaking African countries, establishing hierarchies based on skin color, whose repercussions persist in racism and the predominance of European theoretical frameworks in academia. This study investigated the contribution of Lusophone African sociological thought to the construction of knowledge about Brazilian ethnic-racial relations in higher education. Through documentary research, the teaching plans of Social Sciences courses at UNESP and USP were analyzed. The results revealed only six references to Lusophone African authors at USP and none at UNESP, in addition to a limited presence of non-Lusophone African authors (5.4% and 0.74%, respectively). The analysis highlighted the centrality of themes such as colonialism, identity, and violence in the works of authors like Carlos Serrano and José Cabaço. It is concluded that there is a significant gap in the dialogue with African scientific productions, suggesting the need to expand this repertoire to enrich discussions on ethnic-racial relations in Brazil and overcome the hegemony of Eurocentric perspectives.

Keywords: Social Sciences; Ethnic-racial relations; Portuguese-speaking African countries; Lusotropicalism; Knowledge production.

Resumen: La colonización portuguesa influyó en las relaciones sociales y económicas entre Brasil y los países africanos lusófonos, estableciendo jerarquías basadas en el color de la piel, cuyos reflejos persisten en el racismo y en el predominio de referenciales teóricos europeos en la academia. Este



estudio investigó la contribución del pensamiento sociológico africano lusófono en la construcción del conocimiento sobre las relaciones étnico-raciales brasileñas en la educación superior. A través de una investigación documental, se analizaron los planes de enseñanza de las disciplinas de Ciencias Sociales de la UNESP y la USP. Los resultados revelaron solo seis referencias a autores africanos lusófonos en la USP y ninguna en la UNESP, además de una presencia limitada de autores africanos no lusófonos (5,4% y 0,74%, respectivamente). El análisis destacó la centralidad de temas como el colonialismo, la identidad y la violencia en las obras de autores como Carlos Serrano y José Cabaço. Se concluye que existe una brecha significativa en el diálogo con las producciones científicas africanas, lo que sugiere la necesidad de ampliar este repertorio para enriquecer las discusiones sobre las relaciones étnico-raciales en Brasil y superar la hegemonía de las perspectivas eurocéntricas.

Palabras clave: Ciencias Sociales; Relaciones étnico-raciales; Países africanos lusófonos; Lusotropicalismo; Producción del conocimiento.

Recebido em 03 novembro de 2024.

Aceito em 15 de dezembro de 2024.

AFROS & AMAZÔNICOS



DICÇÕES POÉTICAS AFRODIASPÓRICAS EM DUAS VOZES: DA LITERATURA DE ENGAJAMENTO À LITERATURA DA ERRÂNCIA

*Afrodiasporic Poetic Expressions in Two Voices: From Engaged Literature to
Literature of Errancy*

Lucas Neiva da Silva*

Resumo: O objetivo deste ensaio reflexivo é lançar luz e possibilitar caminhos para pesquisas mais detalhadas sobre duas vertentes da literatura afrodiaspórica: o engajamento e a errância. Para isso, foram analisados os poemas *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, e *Nomes*, de Derek Walcott. O primeiro apresenta um tom engajado, com uma linha discursiva contundente de denúncia social e representação de vozes coletivas, resgatando a memória ancestral e projetando um futuro de liberdade. Já o segundo é fragmentado, focado na subjetividade e na individualidade, destacando um sujeito errante que, embora pertença a dois mundos, não se fixa em lugar algum, vivendo em um estado permanente de reinvenção. Os conceitos de *Minorias Cognitivas* e *Enracinèrrance* corroboram as ideias discutidas, evidenciando a pluralidade de vozes e perspectivas que caracterizam a literatura afrodiaspórica como um espaço de resistência, ressignificação e transformação.

Palavras-chave: Literatura Afrodiaspórica; Minorias Cognitivas; Errância; Engajamento.

Dicções poéticas

Começamos esta exposição falando sobre *dicções poéticas*. Grosso modo, as dicções são *modos de dizer sobre o mundo*, ou seja, formas íntimas de expressão que carregam microrregras pessoais. Elas revelam as particularidades de nossas vivências, perspectivas e posicionamentos. No contexto literário, as *dicções poéticas* referem-se às construções estéticas do texto, seja na poesia ou na ficção, que materializam formas singulares de representar experiências sensíveis por meio da linguagem.

Dentre as dicções poéticas da literatura ocidental, é possível identificar dois grandes sistemas: os *sistemas literários dominantes* e os *sistemas dissonantes*. Os sistemas dominantes são aqueles cujas vozes refletem os valores canônicos, amplamente reconhecidos e perpetuados por uma tradição eurocêntrica. Eles tendem

a consolidar normas estéticas e culturais que, por muito tempo, determinaram o que era considerado valioso na literatura. Em contrapartida, os sistemas dissonantes englobam a produção literária de grupos historicamente marginalizados, como mulheres, povos originários e sujeitos da afrodiaspora. É sobre a poética destes últimos que nos debruçaremos.

Os autores afrodiaspóricos, entretanto, não se limitam a escrever sob um único viés literário, como muitas vezes o senso comum sugere. Embora as obras de engajamento social explícito, que abordam diretamente questões de injustiça, resistência e identidade racial, sejam frequentemente as mais reconhecidas, elas não representam a totalidade da produção literária desse grupo. A denominada *literatura de invenção* (aqui também chamada de *literatura da errância*), que se afasta das narrativas de denúncia para explorar temas mais subjetivos, imaginativos e experimentais, também ocupa um lugar fundamental na produção literária afrodiaspórica.

* Doutorando em Estudos Literários e Mestre em Letras pela Universidade Federal de Juiz de Fora, Bolsista CAPES.



Se, por um lado, a literatura de engajamento busca recuperar uma identidade africana perdida durante as dispersões (seja pelo tráfico forçado ou por outros tipos de deslocamentos), afirmando a África como lugar de origem, a literatura de invenção, por outro, estabelece o *não-lugar*. Ou seja, a errância é o mundo, pois os lares do sujeito flutuante são sempre temporários e movediços. Por isso, a imagem criada pela metáfora da deriva é tão recorrente em textos dessa natureza.

Nesse sentido, tal literatura é sempre contrária à visão nacionalista, já que esses autores afrodiaspóricos são indivíduos desenraizados e que, portanto, passam a viver num *entre-lugar* temporário. Para esses sujeitos, a escrita se torna o único terreno estável e possível de pertencimento. Dessa maneira, a errância por um mundo sem fronteiras definidas figura como eixo temático bastante explorado em obras dessa natureza, diferentemente do que acontece na literatura engajada, a qual normalmente tematiza a origem – a África – como lugar de reencontro com a identidade esfacelada.

O pragmatismo da literatura de engajamento em combater o racismo se manifesta na tentativa de reconstruir, no imaginário coletivo, uma visão idealizada da África, frequentemente moldada pelas perspectivas daqueles que vivem no exílio ou em diásporas. Essa reconstrução não é apenas uma forma de resistência cultural, mas também uma maneira de desafiar as narrativas hegemônicas que desumanizaram e marginalizaram povos africanos e suas culturas ao longo da história. Embora a literatura de engajamento tenha um caráter pedagógico claro, o seu objetivo é mais profundo e simbólico: reafirmar e resgatar os valores estéticos e culturais africanos que foram sistematicamente ocultados ou distorcidos pelo sistema colonizador.

Por outro lado, para além das questões urgentes relacionadas ao preconceito racial, sexual e de gênero, a literatura de invenção (ou da errância) recorre à proble-

matização de outras instâncias do humano, como a fragmentação do sujeito e as microangústias que permeiam a sua vida cotidiana, as quais, apesar de serem invisíveis, moldam profundamente a experiência subjetiva. O mundo flutuante e instável é então um catalisador de emoções para os sujeitos em estado de dispersão.

Nessa perspectiva, os temas sociais estão subalternizados à construção poética. Quer dizer, na literatura da errância, a temática social explícita é secundária no processo estético-criativo. Porém, ao libertar o imaginário através de imagens literárias que fogem ao real convencional, essa escrita aponta para domínios do humano que o sistema não pode prever, colocando-o, dessa maneira, em questionamento.

Outra diferença possível de ser apontada entre esses dois modos de fazer literatura diz respeito à dicotomia *imaginário e realidade*. A literatura de engajamento, em função do seu caráter combativo, tende a ser clara, operando predominantemente no campo do real, pois, ao lançar luz sobre os fatos, ela busca reivindicar um passado interrompido pelo tráfico forçado, exigindo, assim, reparação. Para isso, os fenômenos narrados, descritos ou poetizados precisam estar uniformemente iluminados para o propósito a que se destina. Em contrapartida, na literatura afrodiaspórica de invenção, os autores constroem mundos literários cujas regras são outras, possibilitando um jogo entre o revelar e o encobrir, sem necessariamente trazer tudo à luz. Desse modo, a identidade híbrida do sujeito desterrado é refletida nas obscuridades, nas lacunas e nas formas fragmentárias presentes nessa poética.

Por fim, é importante mencionar também a imagem literária do *mar* nas duas abordagens poéticas. Na literatura engajada, o mar é o local de reencontro com a identidade. O mesmo mar que trouxe os africanos para o exílio também os levará de volta ao lugar de origem, que, como mencionado, é um território um tanto idílico. Para a literatura da errância, no entan-



to, o mar é uma sombra indefinida, representando o sujeito partido, sem lugar de origem.

Enracinèrrance e minorias cognitivas

Antes de prosseguir com a análise dos poemas, é essencial esclarecer dois conceitos que aparecem direta e indiretamente ao longo deste ensaio, a saber: *enracinèrrance* e *minorias cognitivas*. A compreensão desses termos faz-se necessária, pois eles servem como base teórica e interpretativa para a leitura dos textos em questão.

A migração e os deslocamentos produzem imagens metafóricas que são amplamente exploradas pelos poetas da diáspora. Esses processos de desenraizamento, todavia, são profundamente dolorosos e traumáticos e, na maioria das vezes, não são superados, deixando no sujeito a sensação de não pertencer a lugar algum. Como observa Salman Rushdie (apud PIÑERO, 2016, p. 217), “migrar é perder a língua e a casa, ser rejeitado por outros, tornar-se invisível, ou, ainda pior, um alvo.” A experiência migratória, então, não é apenas uma jornada física, mas também um processo de desintegração identitária. É a perda de um passado que não pode ser recuperado e o confronto com um presente que nega a inclusão. Assim, a poética da diáspora expõe as feridas do deslocamento e a luta contínua por identidade em um mundo movediço, seja na forma de literatura engajada ou de literatura de invenção/errância.

Nessa esteira de pensamento, o escritor haitiano Jean-Claude Charles (2002) utiliza o neologismo *enracinèrrance* (fusão dos termos “errância” e “enraizar”) para definir o lugar provisório e os processos de mobilidade em que os desterrados se encontram. Segundo Godet (2010), “esse termo expressaria a abertura ao outro e ao *alhures* (*ailleurs* em francês), mas partindo de si mesmo e retornando a si” (GODET, 2010, p. 194). Assim, a literatura da errância emerge nesse contexto de nostalgia, metamorfose e in-

certezas. Consequentemente, esse sujeito autor “cria ficções, não cidades ou vilas de verdade, mas outras invisíveis, pátrias imaginárias” (SALMAN RUSHDIE, apud PIÑERO, 2016, p. 217).

Já o conceito de *minorias cognitivas*, proposto por Peter Berger na obra *Rumor de Anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural* (1996), refere-se àqueles grupos que, ao longo da história, tiveram suas formas de conhecimento e visão de mundo marginalizadas e subjugadas pelos discursos hegemônicos. Ainda de acordo com o pensador, as minorias cognitivas são comunidades ou indivíduos que conseguem sustentar crenças baseadas em princípios divergentes dos dominantes, ou seja, são capazes de lidar com a dissonância cognitiva.

Assim, por apresentarem uma visão de mundo que diverge significativamente da perspectiva predominante na sociedade ocidental, as minorias cognitivas enfrentam uma série de desconfortos, tensões e descentramentos. Esses desafios não se manifestam apenas através de formas explícitas de repressão ou intolerância, mas também na forma de microviolências, as quais se evidenciam quando as concepções e verdades dessas minorias são invalidadas, deslegitimadas ou ignoradas pelo discurso dominante. Isso gera um processo doloroso de subalternização.

É importante ressaltar também que as minorias cognitivas não são definidas pela quantidade de indivíduos que as compõem, mas pela forma como são representadas e reconhecidas nos espaços de poder. Isso significa que o termo “minoria” não se refere a uma questão de números, mas de influência e presença nos discursos hegemônicos. Em algumas situações, esses grupos podem até mesmo ser numericamente superiores aos grupos dominantes. No entanto, o que caracteriza sua condição de “minoria” é o fato de que suas perspectivas, crenças e visões de mundo não influenciam a ordenação do pensamento social e político dominante.



A estética da invenção: do real para o imaginário

Feitas as devidas explicações, passemos então à análise do primeiro poema, cujo título é *Nomes*. O autor é Derek Walcott (1930–2017), poeta e dramaturgo caribenho, originário de Santa Lúcia, uma ilha na região das Antilhas. Ele é reconhecido como uma das vozes mais importantes da literatura da afrodíaspóra e pós-colonial. Assim como muitos autores afrodiaspóricos, Walcott tematizou o exílio, a errância e a busca de um “lar” em suas obras, retratando a fragmentação da identidade resultante do colonialismo. Além disso, ganhou o Prêmio Nobel de Literatura em 1992. Eis o poema:

NOMES
(para Edward Brathwait)

I
Minha estirpe começou como o mar,
sem nomes, sem horizonte,
com seixos debaixo de minha língua
e uma outra leitura das estrelas.

Agora, eis minha estirpe
nos olhos tristes do Levantino,
nas bandeiras dos campos indianos.

Comecei sem memória,
comecei sem futuro,
procurei pelo momento
em que a mente se perdesse no horizonte.

Nunca encontrei o momento
em que a mente se perdesse no horizonte –
para o ourives de Benares,
para o lapidador de Cantão,
o horizonte mergulha, como linha
de pesca, na memória.

Teremos nos dissolvido num espelho
largando nossas almas para trás?
O ourives de Benares,
o lapidador de Cantão,
o ferreiro de Benin.

Uma águia-marinha grita da rocha,
minha estirpe começou como a águia
e seu grito,
as terríveis vogais
E – U!

O céu se dobrou atrás de nós
como a história se dobra sobre a linha de pesca,

e a espuma, dobrando-se, executou a penhora:
sem nada em nossas mãos

senão este graveto
a traçar nossos nomes na areia
que o mar torna a apagar, para nossa indiferença.
(WALCOTT, p. 35, 1986)¹

O poema é dedicado ao poeta e historiador caribenho Edward Brathwaite, e dele emergem temas como identidade, herança cultural e a busca de pertencimento em um contexto pós-colonial, conforme mencionado. Entretanto, esses temas estão subalternos à imagem poética suscitada pelo texto, haja vista que a subjetividade e a inexatidão são características que primeiramente se destacam. Portanto, trata-se do que chamamos ao longo deste ensaio de *literatura da errância*.

Ainda no título, o poema evoca de maneira significativa a ideia de identidade, uma vez que o nome é a base primária da identidade de um indivíduo. Assim, a escolha lexical do substantivo “nome” usado no plural sugere uma pluralidade de identidades, como se houvesse um nome para cada “eu” do sujeito desenraizado.

No primeiro verso da primeira estrofe, deparamo-nos com a metáfora do mar: “Minha estirpe começou como o mar”. Exemplificando o que foi dito anteriormente, a imagem do mar é bastante recorrente na literatura afrodiaspórica. Aqui, para o eu lírico, o mar – lugar de concentração e dispersão – é como a sua origem, quer dizer, a indefinição é a sua pátria. A ausência de um “horizonte” pode ser lida como uma existência sem direção clara, e os “seixos debaixo de minha língua”, como o peso das palavras que não podem ser ditas, ou silenciadas, o que leva a “outra leitura das estrelas”, ou seja, o sujeito é impulsionado a uma perspectiva diferente sobre o mundo.

Na segunda estrofe, a identidade errante do sujeito lírico é confirmada no

1. Poema traduzido por Alberto Pucheu e publicado no site Escamandro: <https://escamandro.wordpress.com/2016/09/14/derek-walcott-por-alberto-pucheu/>.



verso: “nos olhos tristes do Levantino”. A palavra *Levantino* aqui pode sugerir uma condição de viajante errante, normalmente associada aos deslocamentos que acontecem na região do Mediterrâneo. Assim, há uma conexão entre a identidade caribenha e uma diáspora mais ampla que inclui o Oriente Médio, a Índia e outras culturas. Por isso, as fronteiras são desfeitas, e a ideia de nacionalismo é rompida por uma geografia global.

Para esse sujeito lírico – na terceira estrofe –, a angústia de um começo desprovido de memória, ou seja, sem uma origem definida, e a incerteza quanto ao futuro o levam a buscar o momento (presente) “em que a mente se perdesse no horizonte”, sugerindo um desejo de transcendência. No entanto, esse presente também não lhe traz as respostas necessárias para entender seu (des)enraizamento.

Além disso, a metáfora do espelho, na quinta estrofe, também reforça o reconhecimento da estranheza do eu poético frente a uma imagem fragmentada da sua existência. Esse afastamento de si constituiu-se outro modo de pensar a afrodiaspora, já que as menções ao “ourives de Benares”, “lapidador de Cantão” e “ferreiro de Benin” reforçam a ideia de uma identidade multicultural em dispersão.

Na literatura da errância, o coletivo fica em plano secundário em detrimento à subjetividade do sujeito lírico. Dessa forma, no poema em questão, a origem não é a coletividade, mas, sim, o próprio eu, como se pode verificar nos versos: “Uma águia-marinha grita da rocha, / minha estirpe começou como a águia / e seu grito, / as terríveis vogais / E – U!”

Por fim, uma outra construção metafórica deve ser observada com atenção, a saber: a linha de pesca, sobre a qual a história se dobra, sugerindo uma circularidade inevitável. Assim, não há uma linearidade, uma vez que as frestas da história se quebram, e, diante disso, constata-se que não há uma origem a não ser o mar. No final do poema, essa mesma figura do mar

é retomada, mas como uma esponja que apaga os nomes grafados sobre a areia. A indiferença do eu-lírico parece sugerir uma aceitação quanto à transitoriedade do sujeito afrodiaspórico, cuja identidade é sempre em fluxo, como as ondas, em vai e vem constantes.

A literatura de afrodiaspórica engajada: um grito coletivo

Seguindo com a análise, o poema escolhido para exemplificar a literatura afrodiaspórica de engajamento foi “*Vozes-mulheres*”, pertencente ao livro *Poemas da Recordação e Outros Movimentos* (2008), de Conceição Evaristo. Como uma escrita de resistência, a autora, através de uma série de vozes femininas, constrói uma poética que visa resgatar histórias silenciadas, traumas e lutas, oferecendo uma reflexão sobre a ancestralidade e a continuidade da resistência das mulheres negras. Eis o poema:

VOZES-MULHERES

A voz de minha bisavó ecoou
criança
nos porões do navio.
Ecoou lamentos
De uma infância perdida.
A voz de minha avó
ecoou obediência
aos brancos-donos de tudo.
A voz de minha mãe
ecoou baixinho revolta
No fundo das cozinhas alheias
debaixo das trouxas
roupagens sujas dos brancos
pelo caminho empoeirado
rumo à favela.
A minha voz ainda
ecoou versos perplexos
com rimas de sangue
e
fome.
A voz de minha filha
recolhe todas as nossas vozes
recolhe em si
as vozes mudas caladas
engasgadas nas gargantas.
A voz de minha filha
recolhe em si
a fala e o ato.
O ontem – o hoje – o agora.
Na voz de minha filha
se fará ouvir a ressonância



O eco da vida-liberdade
(EVARISTO, 2008, p. 10)

A primeira coisa a ser destacada no poema é o tom de engajamento e denúncia social, projetado logo na primeira estrofe pela percepção do fato histórico, especificamente o tráfico forçado de africanos e a colonização. A utilização de uma linhagem ancestral bem definida, a qual conecta gerações de mulheres negras, constrói uma linha temporal que atravessa o passado, o presente e o futuro. Essa linearidade não apenas resgata as experiências traumáticas pregressas, como também aponta para um futuro de liberdade. Aqui é possível apontar para uma dessemelhança entre os dois textos, uma vez que o de Derek Walcott quebra a linearidade temporal, evidenciando uma história fragmentada.

Além disso, outra diferença substancial entre o poema de Derek Walcott e o de Conceição Evaristo diz respeito à problemática da gênese. Enquanto o eu-lírico do primeiro não reconhece sua origem para além da condição flutuante que o mar lhe impõe, nem tem esperanças de um futuro certo, o eu-poético do segundo poema tem plena consciência de sua origem escravizada e acredita na certeza de um futuro de liberdade, pois a cada geração o grau de consciência sobre a condição subalterнизada vai aumentando, o que fortalece a esperança de emancipação.

Assim, a memória da ancestralidade em “Vozes-mulheres” atua como um fio condutor que idealiza o projeto de libertação. Por isso, o poema apresenta uma linguagem próxima à crônica e um tom propositalmente didático, sem obscuridades ou ambiguidades. A memória que retoma a origem é a mesma que instiga a seguir em frente. Aspectos linguísticos reforçam essa memória ancestral, como o emprego do possessivo “minha” em “minha bisavó, minha avó, minha mãe”, o que define uma linhagem de pertencimento. Nesse sentido, o poema de Derek Walcott se diferencia, já que nele o eu-lírico afirma “comecei sem memória”, ou seja, sem descendência.

Outro aspecto da literatura de engajamento presente no texto de Conceição Evaristo é a representação da coletividade. O ideal coletivo de um grupo marginalizado ganha voz, transformando-se em um grito altissonante que ecoa através das gerações. Dessa forma, deparamo-nos não apenas com o relato do desenraizamento forçado de um povo, mas com a experiência coletiva de um deslocamento histórico que transcende a história de uma única família. Aqui, não é apenas o “eu” que fala, mas o “nós” que prevalece. Em contrapartida, no poema da errância de Derek Walcott, a subjetividade e a individualidade sobressaem. Dessa forma, o sujeito lírico do poema de Walcott encontra sua estirpe no “eu” e, além disso, vive num permanente estado de reinvenção.

Por fim, é válido ressaltar que a abordagem poética de Conceição Evaristo flerta com o real, embora não tenha a pretensão de ser totalmente referencial. O reconhecimento desse real exige uma postura de denúncia. Por outro lado, Derek Walcott flerta com o imaginário, uma vez que a resistência no “entre-lugar” também requer uma certa dose de utopia.

Considerações finais

À guisa de conclusão, como foi discutido ao longo deste ensaio, a literatura afrodiaspórica se insere no âmbito das *minorias cognitivas*, conforme proposto por Peter Berger. Essa literatura, marcada por uma pluralidade de vozes e perspectivas, pode ser pensada a partir de duas categorias principais: a *literatura de engajamento* e a *literatura da errância/invenção*. Ambas, embora distintas em suas abordagens estéticas e temáticas, compartilham o propósito de ressignificar as experiências dos sujeitos afrodiaspóricos, confrontando as narrativas hegemônicas e reivindicando espaços de existência e expressão.

A *literatura de engajamento*, exemplificada pelo poema “Vozes-mulheres”, de Conceição Evaristo, caracteriza-se por seu caráter combativo e pedagógico. Ela se propõe a denunciar as injustiças sociais e



os dilemas coletivos, abordando macroproblemas como o racismo, a escravidão e a marginalização histórica dos povos africanos e seus descendentes. Através de uma linguagem clara e direta, essa vertente literária busca resgatar a memória ancestral, fortalecer a identidade coletiva e projetar um futuro de liberdade e emancipação. Em “*Vozes-mulheres*”, por exemplo, a autora constrói uma narrativa que atravessa gerações, conectando o passado de opressão ao presente de resistência e ao futuro de esperança. A coletividade é central nessa poética, que transforma o grito individual em um eco altissonante de toda uma comunidade.

Por outro lado, a *literatura da errância/invenção*, representada pelo poema “*Nomes*”, de Derek Walcott, volta-se para o aspecto psicológico e subjetivo dos sujeitos afrodiaspóricos. Nessa abordagem, os temas sociais são subalternizados em favor de uma exploração profunda das microangústias, das incertezas e das experiências individuais. A poética da errância, ou *enracinerrance*, como propõe Jean-Claude Charles, reflete a condição de desenraizamento e mobilidade constante desses sujeitos, que vivem em um *entre-lugar* temporário e movediço. Em “*Nomes*”, o eu lírico não encontra uma origem definida, mas reconhece sua estirpe no mar, símbolo de dispersão e fragmentação. A linguagem é marcada pela subjetividade, pela imaginação e pela utopia, criando mundos literários que desafiam as convenções do real e questionam as noções fixas de identidade e pertencimento.

Embora distintas, essas duas vertentes da literatura afrodiaspórica não são excludentes, mas complementares. Enquanto a literatura de engajamento busca reafirmar a identidade coletiva e combater as estruturas de opressão, a literatura da errância/invenção explora as complexidades da subjetividade e da existência em um mundo deslocado. Ambas, no entanto, compartilham um compromisso com a resistência e a resignificação das narrativas históricas e culturais. Através de suas po-

éticas, esses autores não apenas denunciam as violências do passado e do presente, mas também abrem caminhos para a construção de futuros possíveis, seja através da utopia coletiva ou da reinvenção individual.

Por fim, é importante ressaltar que a literatura afrodiaspórica, em suas múltiplas expressões, não se limita a um mero registro histórico ou social. Ela é, acima de tudo, uma forma de arte que desafia, questiona e transforma. Ao dar voz às minorias cognitivas, ela não apenas recupera histórias silenciadas, mas também redefine os limites da linguagem e da imaginação, oferecendo novas perspectivas sobre o humano e suas possibilidades. Nesse sentido, a literatura afrodiaspórica não é apenas um espelho da realidade, mas um farol que ilumina caminhos para a liberdade, a identidade e a existência plena.

Referências

BERGER, Peter L. **Rumor de anjos: a sociedade moderna e a redescoberta do sobrenatural**. Tradução de Waldemar Boff. Petrópolis: Vozes, 1996.

CHARLES, Jean-Claude. **Boutures**. Réflexions, vol. 1, nº 4, p. 37-41, 2002.

EVARISTO, Conceição. **Vozes-mulheres**. In: _____. **Poemas da recordação e outros movimentos**. Belo Horizonte: Nandyala, 2008. p. 10.

OLIVIERI-GODET, Rita. **Errância/migrância/migração**. In: BERND, Zilá (Org.). **Dicionário das mobilidades culturais: percursos americanos**. Porto Alegre: Literalis, 2010. p. 189-209.

PIÑERO, María Rita C. **Migração, migrância**. In: COSER, S. (Org.). **Viagens, deslocamentos, espaços: conceitos críticos**. Vitória: EDUFES, 2016. WALCOTT, Derek. **Collected Poems: 1948-1984**. New York: Farrar, Straus and Giroux, 1986.

PUCHÊU, Alberto. **Derek Walcott**. Escamandro, 2016. Disponível em: <https://escamandro.wordpress.com/2016/09/14/derek-walcott-por-alberto-pucheu>. Acesso em: 30 out. 2024.



-----//-----

Abstract: The aim of this reflective essay is to shed light on and open pathways for more detailed research on two facets of Afrodiasporic literature: engagement and errancy. To this end, the poems *Vozes-mulheres* by Conceição Evaristo and *Nomes* by Derek Walcott were analyzed. The first presents an engaged tone, with a powerful discursive line of social denunciation and representation of collective voices, reclaiming ancestral memory and projecting a future of freedom. The second, however, is fragmented, focused on subjectivity and individuality, highlighting a wandering subject who, although belonging to two worlds, is not fixed anywhere, living in a state of permanent reinvention. The concepts of *Cognitive Minorities* and *Enracinèrrance* support the ideas discussed, highlighting the plurality of voices and perspectives that characterize Afrodiasporic literature as a space of resistance, re-signification, and transformation.

Keywords: Afrodiasporic Literature; Cognitive Minorities; Errancy; Engagement.

Resumen: El objetivo de este ensayo reflexivo es arrojar luz y abrir caminos para investigaciones más detalladas sobre dos vertientes de la literatura afrodiaspórica: el compromiso y la errancia. Para ello, se analizaron los poemas *Vozes-mulheres*, de Conceição Evaristo, y *Nomes*, de Derek Walcott. El primero presenta un tono comprometido, con una línea discursiva contundente de denuncia social y representación de voces colectivas, rescatando la memoria ancestral y proyectando un futuro de libertad. El segundo, en cambio, es fragmentado, centrado en la subjetividad y la individualidad, destacando un sujeto errante que, aunque pertenece a dos mundos, no se fija en ningún lugar, viviendo en un estado de reinención permanente. Los conceptos de *Minorías Cognitivas* y *Enracinèrrance* corroboran las ideas discutidas, evidenciando la pluralidad de voces y perspectivas que caracterizan a la literatura afrodiaspórica como un espacio de resistencia, resignificación y transformación.

Palabras clave: Literatura Afrodiaspórica; Minorías Cognitivas; Errancia; Compromiso.

Recebido em 7 de agosto de 2024.

Aceito em 15 de novembro de 2024.

AFROS & AMAZÔNICOS



EDUCAÇÃO AMBIENTAL E PARTICIPAÇÃO SOCIAL DOS POVOS INDÍGENAS: UM ESTUDO COMPARATIVO ENTRE COMUNIDADES DE TERERÉ (BRASIL), CURICHA (BOLÍVIA), AIGO (ARGENTINA), KUKAMA KUKAMIRIA (PERU) E KUMARAKAPAI (VENEZUELA)

Environmental Education and Social Participation of Indigenous Peoples: A Comparative Study between the Communities of Tereré (Brazil), Curicha (Bolivia), Aigo (Argentina), Kukama Kukamiria (Peru), and Kumarakapai (Venezuela)

*Cristiano Trindade de Angelis**

Resumo: Este artigo discute a importância da Educação Ambiental como um processo transversal e integrado no contexto educacional, em vez de uma disciplina isolada. Defende que, para que a Educação Ambiental tenha um impacto significativo, ela deve ser inserida em um ambiente que favoreça seu desenvolvimento e compreensão. Nesse sentido, propõe a transversalidade do ensino da educação ambiental desde a infância, seguida de uma integração mais ampla com as populações indígenas, que atualmente enfrentam sérios desafios, como discriminação e marginalização. A pesquisa realiza uma análise qualitativa, por meio de questionários aplicados aos povos indígenas da Aldeia Tereré (Brasil), Aldea Curicha (Bolívia), Comunidade Aigo (Argentina) e comunidade Kukama Kukamiria (Peru), abordando temas como consciência ecológica, governança, participação social e mudança de paradigma. Acredita-se que um cidadão ecologicamente consciente, que reconhece a importância do respeito à natureza e à diversidade cultural, estará mais propenso a adotar práticas de educação ambiental e participar de forma ativa em iniciativas sociais e governamentais. Nesse contexto de transformação de atitudes, o estudo propõe um modelo baseado em Comunidades de Prática e alinhamento com a participação social e os direitos indígenas, com o objetivo de promover a construção de um novo paradigma nas lutas e reivindicações das populações indígenas.

Palavras-chave: Educação Ambiental; Transversalidade; Povos Indígenas; Participação Social; Mudança de Paradigma.

Introdução

Mello e Trivelato (2001) explicam a diversidade de concepções sobre meio ambiente e educação ambiental, nas quais são identificadas diferentes linhas de ação e reflexão crítica. Segundo os autores:

As concepções de educação ambiental, sua história e discursos têm sido objeto de trabalhos que buscam construir categorizações por meio da análise de alguns aspectos, por exemplo, tipos de atividades envolvidas ou correntes políticas relacionadas. Surge uma questão: o que se entende por educação ambiental? (MELLO; TRIVELATO, 2001).

* Graduado em Matemática pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Mestrado em Economia pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Doutorado em Estratégia e Gestão de Projetos pela Skema Business School (SKEMA-França).

Alea García (2005) define a educação ambiental como um “processo de aprendizagem que deve facilitar a compreensão das realidades do meio ambiente, do processo sócio-histórico que levou à sua atual deterioração”. Já Ferrari et al. (2019) apontam que, dentre os conceitos adotados pelos professores para promover ações de Educação Ambiental (EA), destaca-se a Educação Ambiental Crítica. Essa concepção fundamenta-se nos princípios da Escola de Frankfurt, utilizando o método dialético formulado por Karl Marx. O principal objetivo da Educação Ambiental Crítica é formar agentes sociais emancipados, transformadores e autores de sua própria história.

Diversos pressupostos teóricos embasam a Educação Ambiental Crítica. O primeiro deles, segundo Carvalho (2012), é a educação como um processo de humani-



zação, que busca formar o sujeito considerando-o um ser histórico e social. Gallardo e Buleje (2011) complementam essa perspectiva ao definir a Educação Ambiental como um meio de promover o desenvolvimento de atitudes, opiniões e crenças que incentivem a adoção de comportamentos sustentáveis, protegendo e conservando os sistemas de suporte à vida no planeta. Essa ideia está diretamente relacionada ao conceito de desenvolvimento sustentável.

Phillipi Jr. e Pelicioni (2005) afirmam que, para alcançar o desenvolvimento sustentável, é fundamental educar a população, tornando-a consciente das questões ambientais e incentivando mudanças significativas por parte das empresas, do governo e da sociedade em geral. Além disso, destacam a necessidade de um fundo para financiar ações que promovam a formação de profissionais da educação, funcionários públicos e membros de organizações não governamentais da comunidade local, de modo que possam sensibilizar e mobilizar uma rede de multiplicadores de ações voltadas ao bem comum.

É importante ressaltar que não se pode dissociar a questão ambiental das dimensões econômica, cultural e social. Nesse sentido, este trabalho realiza uma revisão de literatura e entrevistas para compreender como melhorar a comunicação entre os povos indígenas, reduzindo a criminalidade e aumentando a participação social.

O artigo está dividido nas seguintes seções: a primeira trata do processo de transformação do conhecimento tácito em explícito; a segunda apresenta os resultados das entrevistas realizadas nos países pesquisados; e a terceira propõe um modelo de Participação Popular e Mudança Cultural para a construção de um novo paradigma para as lutas indígenas, com base nas informações coletadas nas seções anteriores.

A transformação do conhecimento tácito em explícito

O compartilhamento do conhecimento tácito e sua transformação em conhe-

cimento explícito são fundamentais para melhorar a comunicação, promover a participação social e aumentar a efetividade das políticas públicas indígenas. Para isso, é essencial compreender como a socialização facilita a busca pelo conhecimento tácito, numa perspectiva baseada nas atividades de Gestão do Conhecimento (GC) (SCHATZI et al., 2001).

Especificamente, Gubbins e Dooley (2021) consideram o capital social – em seu aspecto relacional mais do que cognitivo e estrutural – um importante precursor do compartilhamento tácito de conhecimento, o que, por sua vez, influencia a capacidade de inovação de uma organização. No entanto, a investigação atual carece de evidências empíricas que apoiem a relação entre confiança interpessoal e aquisição de conhecimento (KUCHARSKA; ERICKSON, 2023).

Embora o conhecimento tácito seja de propriedade individual e difícil de articular, imitar ou substituir (BARNEY; CLARCK, 2023), ele pode ser compartilhado por meio das relações sociais. No entanto, essa transmissão depende dos seguintes fatores:

- 1) As formas como os tipos de relacionamento condicionam o fluxo de informação e aprendizagem nas redes (BORGATTI; CROSS, 2003).
- 2) A transferência de conhecimento depende criticamente da confiança (KUCHARSKA; ERICKSON, 2023). Assim, é necessário compreender que tipos de confiança estão associados à eficácia da transferência de conhecimento interpessoal (ARNETT; WITTMANN, 2014), embora as pesquisas nesse campo apresentem resultados inconclusivos (GUBBINS; DOOLEY, 2021).
- 3) Existem fases anteriores ao compartilhamento que servem de base para iniciar esse processo, como a fase de busca de conhecimento (LEE; HAN, 2024), além da identificação de contextos favoráveis ao compartilhamento (GUBBINS; DOOLEY, 2021).



Gubbins e Dooley (2021) descobriram que a identidade social tem mais probabilidade do que a confiança de proporcionar uma maior sensação de segurança psicológica para a busca de conhecimento tácito em grupos. Dessa forma, é essencial desenvolver ambientes onde os indivíduos se sintam seguros para perguntar e compartilhar informações.

A principal dificuldade na compreensão e transformação do conhecimento tácito em explícito reside no receio dos indivíduos em compartilhar o que sabem, seja por medo – especialmente em tempos de crises, como pandemias e guerras –, seja por insegurança em relação à sua posição dentro da organização. Duan et al. (2021) destacam a necessidade de aprofundar o conhecimento sobre as razões e consequências da ocultação de conhecimento. Além disso, Singh (2019) e Shrivastava et al. (2021) sugerem que pesquisas futuras investiguem como diferentes dimensões da ocultação de conhecimento, sejam elas tácitas ou explícitas, influenciam o desempenho organizacional.

De modo geral, os estudos sobre os efeitos da ocultação de conhecimento na inovação organizacional ainda são limitados, o que é especialmente relevante para áreas como a educação, um campo repleto de desafios. Shahzad, Chilba e Arslan (2024) demonstram que a transferência explícita de conhecimento tem um impacto significativo na inovação. A formalização e codificação do conhecimento, por meio de recursos como manuais e guias escritos, provou ser uma estratégia eficaz na disseminação do conhecimento organizacional. No entanto, a transferência tácita de conhecimento não apresentou um efeito direto significativo na inovação.

Fica, portanto, evidente a necessidade de transformar o conhecimento tácito dos participantes das iniciativas de participação social do governo, bem como dos próprios administradores e gestores públicos. Este estudo tem como objetivo examinar o processo subjacente pelo qual a cultura da

organização que aprende influencia positivamente o compartilhamento de conhecimento, visando aprimorar a coleta e o uso do conhecimento coletivo para fortalecer a efetividade das políticas públicas brasileiras. Para tanto, é essencial facilitar a partilha de conhecimentos por meio de redes bem estruturadas. Incentivar abordagens colaborativas e criar plataformas para troca de informações podem ser estratégias eficazes para aprimorar a aprendizagem em rede. Assim, este estudo propõe a integração de práticas de Gestão do Conhecimento e Inteligência Organizacional.

A geração de inovação baseada no conhecimento tácito é um desafio (CHESBROUGH; TEECE, 1996), uma vez que esse tipo de conhecimento possui menor acessibilidade e carece de codificação. Nesse contexto, a cultura organizacional desempenha um papel fundamental no processo de transformação do conhecimento tácito (experiência) em explícito (documentação).

Lee e Han (2024) destacam que aprender a cultura organizacional é crucial para o desenvolvimento do capital social dentro de uma organização. Ao promover um ambiente que prioriza a aprendizagem e o desenvolvimento contínuos, as organizações podem incentivar a adaptação, a inovação e a resiliência (COLEMAN, 1994). Quando uma organização cultiva uma cultura de aprendizagem, ela fomenta um ambiente de apoio e colaboração. Em tal cultura, os funcionários tendem a compartilhar mais conhecimentos, ideias e feedbacks, construindo relações baseadas na confiança e no respeito mútuo (MANUTI et al., 2017), com destaque para o papel mediador do capital social na relação entre cultura organizacional e compartilhamento de conhecimento (LEE; HAN, 2024).

Mohammed e Kamalanabhan (2022) reforçam que o conhecimento tácito, incorporado nas mentes humanas sob a forma de ideias, know-how e experiências relacionadas ao trabalho, é difícil de codificar e comunicar. No en-



tanto, a promoção de uma cultura organizacional baseada na responsabilidade compartilhada e nas interações sociais pode melhorar significativamente o compartilhamento tácito de conhecimento entre os funcionários. Nesse sentido, diversas organizações têm investido em plataformas virtuais colaborativas, considerando seu potencial na promoção da troca de conhecimento especializado e no estímulo às interações entre indivíduos (MOHAMMED; KAMALANABHAN, 2022).

Van Houten (2022) enfatiza que, embora o conhecimento pessoal seja difícil de compartilhar com precisão, ele pode ser transmitido de maneira contextualizada, utilizando reflexões e narrativas que incorporam metáforas e exemplos. Esse tipo de compartilhamento facilita a aprendizagem e a aplicação de novos conhecimentos, ideias e técnicas, ajudando os profissionais a modificar seus comportamentos e aprimorar sua prática, especialmente no que diz respeito à comunicação. Assim, a forma mais eficaz de promover a partilha de conhecimentos e a aprendizagem organizacional é fomentar um ambiente de discussão interativa e reflexiva, no qual profissionais possam compartilhar histórias, análises e experiências.

Análise dos Resultados por Aldeias e Países

Aldeia Tererê no Pantanal Brasileiro: Educação Ambiental e Desafios Sociais

Nas entrevistas, os indígenas da Aldeia Tererê, em Sidrolândia, foram unânimes ao responder à primeira pergunta: “Existem campanhas para fomentar a leitura sobre temas ambientais?”. Eles afirmam que tais campanhas se resumem às práticas de coleta seletiva.

Os entrevistados também destacam que respeitam o meio ambiente e as pessoas que vivem na cidade, mas percebem que não recebem o mesmo respeito, enfrentando discriminação e até abuso sexual no campo de trabalho.

Os moradores concordam que a educação ambiental deve ser ensinada de forma transversal, exemplificando sua aplicação em disciplinas como matemática (cálculo de espaço para plantas em um jardim), biologia (fotosíntese), química (composição do solo), literatura (poesia), história (luta e respeito pela terra), entre outras.

Outro ponto relevante é a reivindicação dos agricultores indígenas que necessitam de tratores e conhecimento agrícola, anteriormente fornecidos apenas à sociedade civil não indígena por instituições como Embrapa, Emater e Epagri. Eles acreditam que a educação ambiental desde a infância pode promover a colaboração entre as duas culturas, resultando no respeito à natureza, pois é impossível dissociá-la dos povos que nela habitam.

Um ponto importante é o convênio firmado em 2000 entre o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar) e a Agência Nacional de Assistência Técnica e Extensão Rural (Anater), oferecendo cursos gratuitos e online para o meio rural. O projeto disponibilizou 160.000 vagas para cursos de educação a distância até julho de 2022, beneficiando agricultores familiares, produtores rurais, técnicos e extensionistas de campo, incluindo algumas comunidades indígenas. Atualmente, o portal EaD Senar oferece 80 cursos em 21 áreas, abrangendo desde qualidade de vida, gestão e empreendedorismo até agricultura de precisão e inclusão digital rural.

Sobre a governança, a questão “Existem ações compartilhadas entre o setor escolar e a sociedade civil?” foi respondida pelos indígenas da Aldeia Tererê como uma solução viável para aumentar o respeito pelas crianças indígenas. Eles acreditam que a colaboração escolar poderia evitar a necessidade de projetos específicos para a criação de creches e pré-escolas, além de permitir que crianças indígenas frequentassem creches fora da aldeia, promovendo a integração e o respeito ao meio ambiente.



Além disso, é importante ressaltar que, no Brasil, não há uma polêmica tão relevante sobre a transposição do Rio São Francisco. No entanto, movimentos indígenas alertam que pelo menos 18 comunidades, algumas sem territórios demarcados, podem ser afetadas pelas alterações no projeto de transposição, alegando que não foram consultadas. Um grupo chegou a denunciar as consequências do projeto à ONU, mas até então, nenhuma providência havia sido tomada.

Aldeia Waimiri Atroari na Amazônia Brasileira: Impactos de Projetos Infraestruturais e o Programa Waimiri Atroari

A Aldeia Waimiri Atroari está localizada na divisa entre os estados do Amazonas e Roraima, uma região em que a educação e a infraestrutura são deficientes, por razões evidentes.

Diversos projetos afetaram negativamente a qualidade de vida dessa comunidade, destacando-se: a construção da BR-174, que liga Manaus a Boa Vista (1969); o Projeto Pitinga Mineração-Laboca (1980); e a Hidrelétrica de Balbina, da Eletronorte (1987).

Como forma de compensação, a Fundação Nacional do Índio (FUNAI), em parceria com a Eletronorte, criou o Programa Waimiri Atroari (PWA), que, teoricamente, visa patrocinar atividades produtivas e preservar a cultura indígena. No entanto, na prática, o programa tem levado os indígenas a migrar para a cidade de Manaus, inserindo-os em um ambiente urbano que os expõe a uma cultura diferente e muitas vezes exploratória, conforme a definição do “homem cordial” proposta por Sérgio Buarque de Holanda (1936) em “Raízes do Brasil”, e ratificada por outros autores, como Caio Prado Júnior (2011) e Gilberto Freyre (2023). Estes autores argumentam que a cordialidade no Brasil é utilizada como uma fachada para ocultar a falta de conhecimento e aprofundamento cultural.

Além disso, ao comparar a realidade brasileira com outros países latino-ameri-

canos, observa-se que a leitura é um hábito menos difundido. De acordo com dados da Associação Internacional de Leitura – Conselho Brasil Sul (2000), enquanto os brasileiros leem, em média, um livro por ano, os argentinos, chilenos e uruguaios leem cerca de quatro livros no mesmo período. Esse dado revela um contraste significativo, especialmente considerando os índices de analfabetismo funcional no Brasil. O IBGE (2020) aponta que existem aproximadamente 30 milhões de analfabetos funcionais no país, com a taxa de analfabetismo no Nordeste sendo mais do que o dobro da média nacional (14,2% no Nordeste contra 7,0% no Brasil). As unidades federativas do Piauí (14,8%), Alagoas (14,4%) e Paraíba (13,6%) possuem as maiores taxas de analfabetismo completo, enquanto o Distrito Federal apresenta a menor taxa (1,9%).

No local onde o PWA está implementado, os indígenas não conseguem realizar atividades importantes para a preservação de sua cultura, como a Maryba, uma festividade de três dias com danças, que tem uma função política e recreativa, nem podem praticar atividades essenciais para sua subsistência, como pesca, agricultura e artesanato.

Comunidade Indígena Curicha em San Matías, Bolívia: Educação, Infraestrutura e Desafios Econômicos

A comunidade Curicha conta com apenas uma escola primária, a *Escola Cristo Balcolon*, onde a educação ambiental não é abordada de forma adequada. Em contrapartida, um curso de recuperação da língua indígena *Becero* foi iniciado em agosto de 2024 na escola Kinder Walter Otto Netz.

Houve avanços na gestão de água e energia elétrica, proporcionando maior conforto à comunidade, mas os altos preços de produtos dificultam a vida local. A economia é impactada por estradas precárias e custos elevados de transporte, tornando os preços superiores aos de Santa Cruz e La Paz.



A comunidade mantém forte respeito à hierarquia e às tradições, incluindo música, arte e culinária. A educação ambiental é transmitida dos pais para os filhos sob supervisão da liderança municipal.

Identidade Mapuche e a Educação Intercultural Bilingue na Província de Neuquén, Argentina

Szulc (2009) explora o sentimento de pertencimento promovido pelo atual programa de Educação Intercultural Bilingue (BEI) da província de Neuquén para crianças Mapuche, examinando o desenho e a implementação deste programa. A análise revela como este programa reforça uma definição hegemônica da identidade Mapuche, que a limita a tempos passados e a um ambiente rural. Ao mesmo tempo, o programa subordina a identidade Mapuche ao nível provincial e funde-a com as identidades argentina e católica, criando uma suposta “harmonia”.

No nível local, o programa está intimamente relacionado ao estilo assistencialista, paternalista e “clientelista” da política indígena em Neuquén (FALASCHI; SÁNCHEZ; SZULC, 2005). Ao fossilizar a cultura Mapuche e limitá-la às áreas rurais, o Programa de Ensino da Língua e Cultura Mapuche na província de Neuquén (MLC-TP) subordina essa cultura, incorporando-a aos esforços do programa para transformar as crianças Mapuche em cidadãos leais da Argentina e de Neuquén, além de bons católicos (SZULC, 2009).

Julio Vezub (2017) constatou que os colonizadores espanhóis chamavam os Mapuches de araucanos. Os Mapuches, também conhecidos como Araucanos-Mapuches, tiveram presença histórica nas regiões centro-sul da Argentina e do Chile. Registros arqueológicos e genéticos confirmam a continuidade da população em ambos os lados da Cordilheira dos Andes, considerando que os estados nacionais argentino e chileno foram formados após a consolidação dessas identidades culturais. Ou seja, como afirmam os últimos estudos dos pesquisadores do Conicet, os Mapu-

ches são povos pré-existentes e não podem ser definidos como chilenos ou argentinos.

A aliança entre a comunidade Aigo Mapuche – a maior da região da Patagônia, com cerca de 2.000 habitantes –, uma empresa estatal, Pulmarí, e um grupo de técnicos e cientistas permitiu avançar na recuperação de uma floresta ancestral de araucárias, lengas e nires no Parque Nacional Lanín, localizado na província de Neuquén, na Patagônia Argentina. O trabalho foi realizado em etapas ao longo da última década, após um incêndio florestal causado por ação humana ter devastado mais de 1.200 hectares entre o final de 2013 e o início de 2014. O foco atual é o monitoramento do crescimento das plantas e o estudo detalhado da regeneração natural das áreas, com base em um protocolo que será aplicado durante a próxima década.

Chong e González (2017) avaliaram os obstáculos que têm dificultado a formação do partido político Mapuche Wallmapuwen, considerando que a formação de um partido indígena é uma alternativa para reconstituir a identidade cultural e, no futuro, a autonomia do povo Mapuche.

Os Mapuches das comunidades de Mellao Morales e Huenctru Trawel Leufú tentam desde 2008 cancelar um contrato de exploração de cobre dentro de suas reservas. Uma parte importante das suas reivindicações legítimas é assediada pela violência policial, pela criminalização e pela prisão de seus líderes, que, paradoxalmente, contribuem para forjar uma maior resistência à identidade do povo Mapuche (CHONG; GONZÁLEZ, 2017).

A Situação das Comunidades Kukama-Kukamiria no Peru: Desafios e Impactos Ambientais

Vallejos-Yopán (2014) constatou que, além das comunidades Kukama da Colômbia (Ilha Ronda) e do Brasil (Solimões), em território peruano existem comunidades Kukama-Kukamiria, com cerca de 20.000 habitantes, ao longo dos rios Marañón, Huallaga, Ucayali, Amazonas,



Samiria, Itaya, Nanay e seus afluentes. A localização atual desta comunidade pode ser atribuída a ondas de migração do nordeste brasileiro. Nas últimas décadas, os Kukama-Kukamiria vivenciaram episódios de contaminação de seus mananciais por metais pesados, com consequências graves para a população que depende da pesca e da caça para sobreviver.

A situação da comunidade Kukama-Kukamiria no Peru está seriamente ameaçada, enquanto no Brasil sua situação é crítica e na Colômbia está extinta (Vallejos-Yopán, 2014).

A Rodovia Interoceânica, que liga o Peru ao Brasil, facilitou a migração de garimpeiros para a Amazônia peruana, o que tem gerado invasões de territórios indígenas, poluição de rios e caça ilegal. Os indígenas exigem que o governo restrinja a atuação desses grupos e interrompa a prospecção de petróleo e gás na região.

Conflitos Indígenas e Impactos da Mineração na Venezuela: O Caso da Comunidade Ikabarú em Gran Sabana

Orellana e Mendéz (2020) observaram que a obtenção de recursos naturais por meio da atividade minerária gera conflitos sociais e econômicos, resultando em impactos ambientais aos componentes água, solo, flora, fauna e estética. Essas atividades afetam as comunidades que vivem nas áreas de influência.

Olívar (2022) explica que a constituição venezuelana de 1999 incorporou dois direitos políticos essenciais, que ao mesmo tempo constituem garantias ou mecanismos de proteção do direito coletivo aos habitats (territórios) e terras ancestrais dos povos indígenas: a) o direito à participação dos povos indígenas (artigo 125); b) o direito à consulta prévia e informada (artigo 120).

Ainda assim, há denúncias de que membros da comunidade indígena de Ikabarú, localizada no município de Gran Sabana, no estado de Bolívar, foram atacados pelas Forças Armadas (FAN), supos-

tamente em razão da execução do Plano Caura, que visa desmantelar a mineração ilegal. A Rede Latino-Americana e Caribenha para a Democracia (Redlad) analisou as denúncias que apareceram em diversos meios de comunicação e recebeu relatos sobre a situação vivida por esta população, que vive no local há mais de 77 anos.

Existem 198 comunidades indígenas no estado de Bolívar, e sua população, especialmente os pequenos agricultores, foi expulsa dos seus estilos de vida tradicionais para o Arco Mineiro, em grande parte devido à impressionante taxa de inflação (superior a 2.700% em 2017) e ao rápido aumento do custo de vida local com a expansão da mineração. Os homens trabalham nas minas de ouro, coltan e diamantes, enquanto as mulheres também desempenham funções nas minas, como preparar e vender alimentos, limpar acomodações ou trabalhar como prostitutas.

O etnocídio é definido como a destruição deliberada e sistemática de uma cultura ou grupo étnico, geralmente realizado por forças externas.

Em 08/02/2019, indígenas relataram que os militares estavam fechando o acesso à área com postos de controle itinerantes, um deles em frente ao Hospital Santa Elena de Uairén, onde fiscalizavam cada veículo em busca de ajuda humanitária. Na ocasião, os indígenas Pemone conseguiram retirar os postos de controle, um deles com arame farpado, mantido pelas Forças Armadas Nacionais Bolivarianas (FANB). O prefeito de Gran Sabana, Emilio González, acompanhado pelos 6 chefes de Gran Sabana, declarou: “Estamos fisicamente preparados, sem armas, dispostos a abrir a fronteira para receber ajuda humanitária”.

A comunidade Kumarakapai é muito pacífica, após centenas de manifestantes, muitos deles indígenas da etnia Pemón, terem confrontado a Guarda Nacional e os paramilitares chavistas para terem acesso à ajuda humanitária em 2019.



A escola Fé y Alegria oferece educação e apoio psicológico. Os professores afirmam que, embora o método de alfabetização seja fonêmico, muito mais forte que o silábico, os indígenas enfrentam sérios problemas de comunicação devido ao excesso de informações provenientes da tecnologia, sem saber manuseá-las. Pequenos conflitos geralmente surgem dentro da família ou por disputas internas entre amigos.

Dizem que, ao contrário da cidade de Santa Helena, onde o programa de Ciências Agrárias foi eliminado, na comunidade de Kumarakapai ele funciona muito bem, apesar das dificuldades de desenvolvimento agrícola na cidade, que sofre com a falta de investimento governamental ou empresarial. Mesmo assim, frutas e verduras chegam duas vezes por semana na fronteira com o Brasil, que fica a apenas 15 quilômetros de distância.

A moradia na comunidade tem segurança 24 horas, e a porta de entrada é fechada às 21h00, permitindo a entrada apenas de pessoas autorizadas.

Um Modelo de Participação Popular e Mudança Cultural para a Construção de um Novo Paradigma para as Lutas Indígenas

De acordo com Marconi e Lakatos (2003), a pesquisa de campo tem como foco o estudo de indivíduos, grupos, comunidades, instituições e outros campos, com o objetivo de compreender diferentes aspectos da sociedade.

Para Tripodi et al. (1975), a pesquisa de campo se divide em três grandes grupos: quantitativa-descritiva, exploratória e experimental, cada um com suas respectivas subdivisões.

Este estudo é classificado como uma pesquisa exploratória, que consiste em uma investigação empírica com o propósito de formular um problema, tendo como objetivos: desenvolver uma hipótese, ampliar a compreensão do pesquisador sobre o ambiente estudado, identificar fenôme-

nos, realizar pesquisas futuras mais precisas ou modificar e esclarecer conceitos (MARCONI; LAKATOS, 2003).

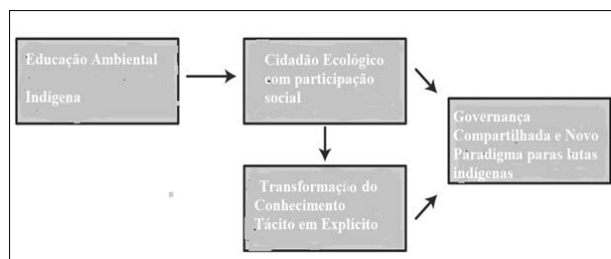
Para a construção do modelo, foi adotada a metodologia da pesquisa-ação, a qual busca compreender como uma família de abordagens relacionadas integra teoria e prática, visando abordar questões organizacionais, comunitárias e sociais em conjunto com aqueles que as vivenciam (BRADBURY, 2015; BRYDON-MILLER; COGHLAN, 2014). O foco dessa abordagem é criar esferas de aprendizagem colaborativa, projetar, implementar e avaliar ações libertadoras, combinando ação e reflexão em ciclos contínuos de conhecimento cooperativo (SHANI; COGHLAN, 2019).

Embora o objetivo principal das questões fosse observar o nível de colaboração com o meio ambiente, ao serem questionados, a maioria dos indígenas respondeu “não sei”. Observou-se também que 88% dos entrevistados desconhecem programas ambientais, como a coleta seletiva. No novo questionário aplicado neste estudo, as seis questões seguintes foram respondidas pelos indígenas da Aldeia Tererê, localizada em Sidrolândia. No entanto, todos, sem exceção, expressaram o desejo de que as respostas fossem proativas. Portanto, a reflexão serviu para compreender quais são os fatores essenciais para a formação da consciência ecológica e do conhecimento ambiental dos estudantes de educação ambiental, visando uma participação qualificada nos projetos e programas governamentais que envolvem as comunidades indígenas, bem como um mecanismo para maior integração entre estudantes não indígenas e crianças indígenas.

A mudança cultural por meio da aprendizagem, colaboração e comparação contribui para a melhoria da educação ambiental, pois incentiva as pessoas a trabalharem coletivamente com o significado e o propósito do bem comum. A *Figura 1* apresenta o modelo de Participação Popular e Mudança Cultural para a construção de um

novo paradigma de Educação Ambiental – MPCEA.

Figura 1: Modelo MPCEA



Fonte: Elaboração própria, 2020.

Fica clara, portanto, a relação entre a transversalidade do tema na aprendizagem infantil e a formação de uma consciência ecológica com o conhecimento do tema, uma vez que está comprovado que isso resulta em capacidades para uma participação popular adequada. O cidadão ecológico, assim como o cidadão indígena, está aberto e interessado em aprender com as experiências da comunidade indígena, o que leva a uma governança compartilhada de qualidade capaz de gerar um novo paradigma de educação ambiental no Brasil. O modelo MPCEA demonstra que uma visão de mundo governamental mais holística, baseada na colaboração interna e externa, gera uma nova consciência da supremacia do interesse público. O modelo é um propulsor de mudanças na responsabilidade social corporativa, no intercâmbio de conhecimentos e experiências, o que se aproxima do conceito de sabedoria.

Considerações finais

A educação ambiental desempenha um papel fundamental na formação de cidadãos conscientes e responsáveis, criando um processo educativo que visa a formação de atitudes que incentivem a ação em prol da preservação do meio ambiente e da prevenção de desastres ecológicos. Esse processo não apenas se destina a ampliar a compreensão dos impactos ambientais, mas também a integrar as populações que, historicamente, desempenham um papel de protetores naturais, como os povos indígenas. Nesse contexto, os indígenas, por sua profunda conexão com a terra, têm sido referência de práticas sus-

tentáveis e de um modelo de vida que respeita o meio ambiente.

A criação de uma consciência ecológica deve se dar por meio de uma educação que promova a reflexão crítica e a ação prática. A formação de cidadãos comprometidos com a transformação do mundo passa pelo desenvolvimento de habilidades que envolvem ética, cidadania e responsabilidade. A educação ambiental, quando corretamente aplicada, se torna um vetor de mudanças, permitindo a transformação social por meio da justiça, da democracia e da melhoria da qualidade de vida. Ela deve ser capaz de cultivar uma perspectiva mais ampla, que transcenda o egoísmo e o individualismo, levando à adoção de comportamentos proativos voltados para a preservação do meio ambiente e para a justiça ambiental.

O modelo MPCEA, proposto nesta pesquisa, evidenciou a importância da transversalidade da educação ambiental em diferentes níveis de ensino, desde a educação infantil até o ensino médio, mostrando que o processo de formação do “cidadão ecológico” não se limita à mera transmissão de conteúdos, mas deve integrar experiências práticas e vivências que contribuem para a formação de uma consciência crítica sobre o papel de cada indivíduo na manutenção e preservação do ambiente. A metodologia aplicada demonstrou que o modelo de participação popular, alinhado à mudança cultural, pode promover uma maior integração entre as comunidades, fortalecendo, especialmente, a interação entre os povos indígenas e as comunidades não indígenas, tornando-os sujeitos ativos nos processos de tomada de decisão e na implementação de projetos de educação ambiental.

Além disso, a mudança cultural e a aprendizagem colaborativa tornam-se fundamentais, pois permitem a construção de um novo paradigma de governança e de participação social. O modelo MPCEA, ao integrar teoria e prática de maneira contínua, possibilita que as comunidades pos-



sam ser tanto beneficiárias quanto agentes transformadores no processo de desenvolvimento sustentável. Este modelo propõe um novo entendimento da governança, onde a colaboração interna e externa se torna a chave para a construção de políticas ambientais mais inclusivas e eficazes.

Portanto, a educação ambiental, quando adequadamente aplicada, não só contribui para a formação de um cidadão ecológico maduro, mas também estabelece as bases para uma governança mais participativa e para a construção de um futuro sustentável, com justiça social e responsabilidade coletiva. Ao promover a colaboração e a troca de saberes entre as comunidades, como no caso dos povos indígenas, o modelo MPCEA contribui para uma maior conscientização ambiental, criando um ciclo de aprendizado contínuo que reflete a sabedoria acumulada ao longo das gerações. Com isso, o modelo também possibilita que as populações se envolvam de maneira mais eficaz em programas governamentais, proporcionando soluções que respeitem e promovam a sustentabilidade, equilibrando as necessidades humanas e o respeito pela natureza.

Referências

GADOTTI, M. **Educar para a sustentabilidade: uma contribuição para a década da educação para o desenvolvimento sustentável**. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2009.

GUERRA, F. **Ecopedagogia: contribuições para práticas pedagógicas em educação ambiental**. *Revista de Educação Ambiental*, v. 24, n. 1, 2019. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/ambeduc/article/view/802>.

GUIMARÃES, M. **A formação de educadores ambientais**. Campinas: Papirus, 2004.

HANNA, P.; VANCLAY, F. **Indigenous rights, performativity and protest**. *Land Use Policy*, v. 50, p. 425-435, 2016.

KROEBER, A. L.; KLUCKHOHN, C. **Culture: A Critical Review of Concepts and Definitions**. Harvard University, Peabody Museum of Archaeology & Ethnology, Cambridge, MA, 1952.

LISBOA, C. P.; VEZUB, J. **Controversy and Mapuche identity**. Disponível em: <https://ipcsh.conicet.gov.ar/controversia-e-identidad-mapuche>.

LOUREIRO, C. F. B. **Trajetórias e fundamentos da educação ambiental**. São Paulo: Cortez, 2004.

MARTINS, J. P.; SCHNETZLER, R. P. Formação de professores em educação ambiental crítica centrada na investigação-ação e na parceria colaborativa. *Ciênc. Educ.*, Bauru, v. 24, n. 3, 2018. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ciedu/v24n3/1516-7313-ciedu-24-03-0581.pdf>.

NUSSBAUM, M. C. **Creating Capabilities: the human development approach**. Cambridge: Belknap Press, 2019.

PIPITONE, M. A.; NOSLLALA, S. K. O desenvolvimento da educação ambiental no ensino fundamental: a participação dos programas oficiais. *Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental*, 2010. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3375>.

ROSA, C. D.; PROFICE, C. C. Que tipo de educação ambiental e para quem? Fatores associados a atitudes e comportamentos ambientais. *Revista Brasileira de Educação Ambiental (Online)*, v. 14, p. 111-125, 2018.

SAVINO, L. **Landscapes of contrast: The neo-extractivist state and indigenous peoples in “post-neoliberal” Argentina**. *The Extractive Industries and Society*, v. 3, n. 2, 2016.

SEGOVIA-TZOMPA, S. M.; CASIMERO, I.; GARCÍA, M. When the past meets the future: Latin American Indigenous futures, transitional justice and global energy governance. *Futures*, v. 163, 2024.

SORRENTINO, M. **Desenvolvimento sustentável e participação: algumas reflexões em voz alta**. In: LOUREIRO, C.



F. B. (Org.) **Educação ambiental: repensando o espaço da cidadania**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2011. p. 19-25.

SEN, A. **Development as freedom**. New York: Anchor Books, 2000.

-----//-----

Abstract: This article discusses the importance of Environmental Education as a transversal and integrated process within the educational context, rather than as an isolated subject. It argues that for Environmental Education to have a significant impact, it must be placed within an environment that fosters its development and understanding. In this sense, it proposes the transversal teaching of environmental education from childhood, followed by a broader integration with indigenous populations, who currently face serious challenges, such as discrimination and marginalization. The research conducts a qualitative analysis through questionnaires applied to indigenous peoples from the Tereré Village (Brazil), Curicha Village (Bolivia), Aigo Community (Argentina), and Kukama Kukamiria Community (Peru), addressing topics such as ecological awareness, governance, social participation, and paradigm shift. It is believed that an ecologically conscious citizen, who recognizes the importance of respecting nature and cultural diversity, will be more likely to adopt environmental education practices and actively participate in social and governmental initiatives. In this context of changing attitudes, the study proposes a model based on Communities of Practice, social participation, and alignment with indigenous rights, with the goal of promoting the construction of a new paradigm in indigenous struggles and claims.

Keywords: Environmental Education; Transversality; Indigenous Peoples; Social Participation; Paradigm Shift.

Resumen: Este artículo discute la importancia de la Educación Ambiental como un proceso transversal e integrado dentro del contexto educativo, en lugar de una disciplina aislada. Sostiene que, para que la Educación Ambiental tenga un impacto significativo, debe estar inserta en un entorno que favorezca su desarrollo y comprensión. En este sentido, propone la transversalidad de la enseñanza de la educación ambiental desde la infancia, seguida de una integración más amplia con las poblaciones indígenas, que actualmente enfrentan graves desafíos, como la discriminación y la marginación. La investigación realiza un análisis cualitativo a través de cuestionarios aplicados a los pueblos indígenas de la Aldea Tereré (Brasil), Aldea Curicha (Bolivia), Comunidad Aigo (Argentina) y la comunidad Kukama Kukamiria (Perú), abordando temas como conciencia ecológica, gobernanza, participación social y cambio de paradigma. Se cree que un ciudadano

ecológicamente consciente, que reconoce la importancia del respeto a la naturaleza y a la diversidad cultural, estará más dispuesto a adoptar prácticas de educación ambiental y participar activamente en iniciativas sociales y gubernamentales. En este contexto de transformación de actitudes, el estudio propone un modelo basado en Comunidades de Práctica y alineación con la participación social y los derechos indígenas, con el objetivo de promover la construcción de un nuevo paradigma en las luchas y reivindicaciones de los pueblos indígenas.

Palabras clave: Educación Ambiental; Transversalidad; Pueblos Indígenas; Participación Social; Cambio de Paradigma.

Submetido em 25 de setembro de 2024.

Aceito em 5 de dezembro de 2024.

AFROS & AMAZÔNICOS



AS LEIS 10.629/2003 E 11.645/2008: OPORTUNIDADES PEDAGÓGICAS DE REPARAÇÃO HISTÓRICA E PROMOÇÃO DE UMA EDUCAÇÃO ANTIRRACISTA NO BRASIL

Laws 10.639/2003 and 11.645/2008: Pedagogical Opportunities for Historical Reparation and the Promotion of Anti-Racist Education in Brazil

*Lilian Conceição da Silva**

Resumo: Este artigo analisa a trajetória histórica da educação no Brasil, destacando as desigualdades raciais e sociais perpetuadas desde o período colonial. A partir da invasão portuguesa no século XVI, evidencia-se a violência contra povos originários e africanos escravizados, consolidando uma hierarquia racial que persiste até os dias atuais. As Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 surgem como ações afirmativas essenciais para a inclusão da história e cultura afro-brasileira e indígena nos currículos escolares, promovendo uma educação antirracista. Contudo, a efetividade dessas leis depende de sua aplicação prática, da formação docente e da superação de estereótipos enraizados. O texto aborda ainda a importância do reconhecimento da identidade étnico-racial e da diversidade como pilares para a equidade educacional. Por fim, destaca-se a resistência histórica dos movimentos negros e indígenas, cujas lutas têm garantido, mesmo que tardiamente, a visibilidade de suas contribuições na construção da nação brasileira. A educação, enquanto direito social, é reafirmada como instrumento fundamental para a transformação de práticas discriminatórias e a promoção de uma sociedade mais justa e inclusiva.

Palavras-chave: Educação antirracista; Desigualdades raciais; Leis 10.639/2003 e 11.645/2008; Identidade étnico-racial; Resistência histórica.

Primeiras palavras¹

Do Pindorama dos Povos Originários ao Brasil invadido no século XVI, tornado colônia de Portugal pela força autoritária dos invasores, a História do Brasil acumula registros de muita violência contra os povos nativos e, posteriormente, contra os povos africanos, dos quais foram subtraídas pessoas traficadas como mercadoria.

As diferenças entre ser nativo, ser colonizador e ser escravizado – substantivos

* Pós-doutorado em Educação, Culturas e Identidades; doutora, mestra e bacharel em Teologia, na linha de pesquisa: Religião e Educação, pela Faculdade EST. Especialista em EJA na Diversidade, pela FURG/RS, com pesquisa em Educação Quilombola. Pesquisadora negra e indígena Fulni-ô junto ao Centro Ecumênico de Cultura Negra (CECUNE). Acadêmica de História pelo Centro Leonardo da Vinci.

1. O presente artigo é uma atualização do capítulo publicado em: CONCEIÇÃO DA SILVA, Lilian; SILVA, Marcos Rodrigues da. *Teologia da Libertação e Educação Popular. Negritude e Branquitude: razões da (des)igualdade*. São Leopoldo: CECA/CEBI, 2010, p. 10-32.

que adjetivam pessoas e criam uma hierarquia racial entre elas – têm sido usadas para justificar desigualdades históricas impostas aos povos nativos e às pessoas trazidas da África. No entanto, é necessário reconhecer que sempre houve resistência. As lutas protagonizadas por esses sujeitos subalternizados e desumanizados pelo invasor português têm reverberações cada vez mais visibilizadas por pesquisadoras e pesquisadores comprometidos com a denúncia das desigualdades. Tudo isso se agravou ao longo dos séculos com a imposição de uma educação que privilegiou apenas um grupo étnico.

A resistência ao sistema racista imposto por Portugal tem reverberação em ações afirmativas por reparação. A Lei nº 10.639/2003 – que tornou obrigatório o ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana na educação básica do Brasil – e a Lei nº 11.645/2008 – que tornou obrigatório



o ensino da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena na Educação Básica, em estabelecimentos públicos e privados – são produtos dessa luta e cumprem um papel imprescindível na busca permanente por uma educação antirracista em nosso país. Essas leis alteraram a Lei nº 9.394/1996, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), e, ao fazê-lo, promoveram a assunção de quão racista tem sido a educação brasileira, que não previa esses conteúdos em seus currículos.

Como se não bastasse a negação do acesso à formação escolar como uma das mais evidentes desigualdades, a negação da participação ativa e fundamental desses povos na composição do povo brasileiro no registro histórico estudado na escola formal é uma das desigualdades denunciadas pelos Movimentos Negros e Indígenas brasileiros. Ao omitir a importância das contribuições desses povos na composição do povo brasileiro, a educação brasileira desconsiderou as especificidades desses povos, impondo-lhes a condição de homogeneidade. A implementação desses instrumentos legais e sua aplicabilidade no cotidiano escolar trazem contribuições fundamentais para a mudança dessa prática discriminatória.

Como registram as *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana* (BRASIL, 2021): “Reconhecer é também valorizar, divulgar e respeitar os processos históricos de resistência negra, desencadeados pelos africanos escravizados no Brasil e por seus descendentes na contemporaneidade desde as formas individuais até as coletivas” (BRASIL, 2024, p.13). Partindo desse pressuposto, propor uma educação antirracista como alternativa de ação pedagógica para a diversidade é essencial para a reparação dos séculos de racismo institucionalizado pelo Estado.

A pesquisadora brasileira Eliane dos Santos Cavalleiro² relaciona sete ele-

2. Eliane dos Santos Cavalleiro é Doutora em Educação e pesquisadora dos seguintes Grupos de Pesquisa:

mentos estruturais para analisar e pensar um projeto de educação antirracista (SANT’ANNA, 2004, p. 26-27):

- 1) O currículo escolar;
- 2) O material didático;
- 3) A formação docente;
- 4) A minimização do problema racial;
- 5) O universo semântico;
- 6) A distribuição desigual de afeto e estímulo;
- 7) A negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais da escola.

A implementação das Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 possibilita a inclusão de temas omitidos historicamente, necessários à mudança de uma cultura escolar de invisibilização de sujeitos coparticipantes do fazer histórico de uma nação multicultural e multiétnica, como é o Brasil.

No cenário brasileiro, vive-se uma cultura de mais-valia e menos-valia, que é atribuída às pessoas a partir do que se convencionou considerar como referencial e paradigma do ideal de ser humano: macho, homem, branco, rico, hétero, adulto e sem deficiência. Isso torna necessária uma leitura interseccional da sociedade a partir de categorias específicas de análise social, tais como: classe social, raça/etnia, gênero, orientação sexual, geração e deficiência, dentre outras.

A História do Brasil, escrita pela classe dominante, omitiu essa diversidade e buscou impor uma homogeneidade há muito denunciada pelos segmentos sociais, particularmente pelos movimentos de resistência dos povos negros. Ao forjar a homogeneidade, as desigualdades aumentaram. Para melhor entendê-las, proponho uma breve incursão para a reconstituição de como foram construídas as

GERAJU – Educação e políticas públicas: gênero, raça/etnia e juventude – UNB; Grupo de Estudos e Pesquisas sobre Relações de Gênero e Diversidade Sexual – UNIFESP; Rede Cooperativa de Pesquisa e Intervenção em (in)formação, currículo e trabalho – UFBA.



teorias raciais brasileiras, herdeiras das teorias raciais europeias do século XIX.

A Origem Europeia das Teorias Raciais Brasileiras

O termo biológico *raça*, constituído a partir de teorias elaboradas por renomados “homens de ciencia” (SCHWARCZ, 2005)³ da Europa, dos quais se destacam Gobineau⁴ e Gumplowicz⁵, cujos textos respectivos, *Ensaio sobre as desigualdades das raças humanas* e *A luta das raças*, legitimaram práticas racistas que sobrevivem até os dias de hoje. Vejamos um de seus registros:

As duas variedades inferiores da nossa espécie, a raça negra, a raça amarela, constituem o fundo grosseiro, o algodão e a lã, que as famílias secundárias da raça branca amaciam misturando-lhes a sua seda, enquanto que o grupo ariano, ao fazer circular os filetes mais finos através das gerações enobrecidas, aplica à sua superfície, como em obra-prima ofuscante, seus arabescos de ouro e prata. (GOBINEAU, 1983, p. 1.143).

Como consequência desse pensamento adotado pelo invasor português, o Recenseamento do Império, realizado em 1872 (IBGE), constatou um total de 10.111.061 habitantes. E, contrariando as expectativas imperialistas, ficou evidenciado que a maioria da população do Brasil Colônia era de afrodescendentes:

População afro (Livre)	População escrava	População afro (total)	População não-afro
4.326.063	1.545.880	5.871.943	4.239.118
		População Total	Percentual Afrodescendente
		10.111.061	58,10

3. Expressão cunhada nos idos do século XIX que fazia referência aos intelectuais da ciência, cuja produção científica era legitimada pelas instituições às quais estavam vinculados. Nome do primeiro capítulo do livro de Schwarcz (2005), “O Espetáculo da Raças – Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930”.

4. Joseph Arthur de Gobineau (1816-1882), escritor e filósofo francês, cuja mencionada obra foi escrita nos anos 1853 e 1855.

5. Luis Gumplowicz (1838-1909), jurista e cientista político croata, cujo texto citado foi escrito em 1882.

Portanto, o Censo evidenciou que a população afrodescendente representava a maioria brasileira; e, na contramão das teorias racistas, 74% da população afro já era livre.

Os resultados do referido Censo, lidos à luz das teorias raciais já citadas, deflagram a ação política do então Governo, como consequência da *ideologia do branqueamento*, ou *ideal do branqueamento* (D’ADESKY, 2001), ou ainda *ideologia da branquitude* (PAULA, 2009), quando o Estado promoveu a imigração de europeus brancos com a perspectiva de embranquecer a nação e, assim, lhe garantir as falaciosas condições de melhoria étnica.

Em julho de 1911, por exemplo, no I Congresso Internacional das Raças, o então diretor do Museu Nacional do Rio de Janeiro, João Batista de Lacerda, apresentou sua tese: “O Brasil mestiço de hoje tem no branqueamento, em um século, sua perspectiva, saída e solução” (LACERDA, 1911 apud SCHWARCZ, 2005, p. 11). No início do século XX, intelectuais como o sociólogo Gilberto Freyre (1900-1987), autor das famosas obras *Casa Grande e Senzala* e *Sobrados e Mocambos*, precursor do mito da democracia racial; bem como o médico legista, psiquiatra e antropólogo Raimundo Nina Rodrigues (1862-1906), autor das obras *Mestiçagem*, *Degenerescência*, *Crime* e *Os africanos no Brasil*, divulgaram teorias raciais apoiadas nas ideias de antropometria e frenologia (teorias que interpretavam a capacidade humana considerando a medição do cérebro dos diferentes povos), legitimando práticas racistas que até hoje têm suas bases nesses escritos (SCHWARCZ, 2005, p. 48).

Essas teorias possibilitaram a formulação e a implementação de leis raciais na educação, a exemplo da Lei nº 14, de 22 de dezembro de 1837 (SANT’ANNA, 2004, p. 22), da Província de São Pedro do Rio Grande do Sul, que, tratando da instrução primária, no capítulo I, proibia os escravos e pretos (mesmo que fossem livres ou libertos) de frequentarem as escolas públicas.



Mais de um século após a promulgação da Lei Áurea (1888), a realidade do analfabetismo permaneceu como impedimento à plena realização da cidadania para milhares de afro-brasileiros, como demonstram os dados do Censo Demográfico de 2022: “As taxas de analfabetismo de pretos (10,1%) e pardos (8,8%) são mais do que o dobro da taxa dos brancos (4,3%). Para cor ou raça indígena (16,1%), é quase quatro vezes maior.” (IBGE, Censo 2022).

Portanto, o quesito raça segue sendo um fator determinante no acesso à educação brasileira. E, no cotidiano do ambiente escolar, esses dados explicitam a importância do debate sobre o quadro de adversidades e hostilidades experimentadas pelas crianças negras no ambiente escolar.

Educação: um direito social restritivo

A educação como um direito constituído é decorrência de conquistas alcançadas a partir do século XVIII, com a Revolução Francesa, cujo ideário se traduziu na trilogia *liberdade, igualdade e fraternidade*, e cujos esforços de luta por direitos individuais constituíram o Estado de Direito.

Nas primeiras décadas do século XX, essa conquista alcançou o status de *Estado Social* (RIBEIRO, 2000), caracterizado pelo que foi denominado como *direitos sociais*, nos quais o direito à educação tem papel fundamental, ao lado do direito à saúde, ao trabalho e à previdência.

Essas conquistas resultaram em inúmeros instrumentos legais em diversos países do mundo. No Brasil, esse direito social foi garantido na redação do *Artigo 6º da Constituição Federal de 1988*, que definiu o direito à educação como o primeiro dos direitos sociais garantidos pela Carta Magna: “Art. 6º. São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição” (BRASIL, 1988).

O jurista brasileiro Ivo Wolfgang Sarlet estabelece uma relação entre os direitos fundamentais e os princípios da Revolução Francesa, destacando que os direitos sociais, nos quais o direito à educação está atrelado, decorrem do princípio da *igualdade* (SARLET, 2005). Tal princípio está garantido no *Artigo 5º da Constituição Federal*: “Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade...” (BRASIL, 1988).

No entanto, nas últimas décadas do século XX, ao alcançar o status de *Estado Democrático de Direito*, houve um avanço no entendimento de que somente é possível promover o princípio da igualdade se forem consideradas as diferenças entre as pessoas como condição para a *equidade*. Uma síntese desse equilíbrio está muito bem representada na seguinte máxima do sociólogo português Boaventura de Sousa Santos: “As pessoas e os grupos sociais têm o direito a ser iguais quando a diferença os inferioriza, e o direito a ser diferentes quando a igualdade os descaracteriza” (SANTOS, [s.d.]).

Infelizmente, essa máxima nem sempre se reflete nas ações pedagógicas do cotidiano escolar. Pelo contrário, a homogeneidade cultural imposta tem ignorado a diversidade cultural presente nas escolas. Consta-se, assim, que a educação, como um direito social, foi uma conquista inicialmente e por muito tempo destinada apenas a um grupo étnico-racial.

A identidade entre a igualdade e a diferença

O teórico cultural e sociólogo britânico-jamaicano Stuart Hall (1997, p. 1) apresenta pelo menos três concepções de identidade:

- 1) *Identidade do sujeito do Iluminismo* (concepção individualista do eu – identidade unificada e estável, fixa);



2) *Identidade do sujeito sociológico* (concepção a partir da relação do eu com a sociedade – evidenciando-se aqui a questão da alteridade);

3) *Identidade do sujeito pós-moderno* (descentrado, assume identidades diferentes a cada momento – fragmentação da identidade).

A partir do conceito clássico, tem-se na identidade a combinação entre o eu e a sociedade na qual está inserido.

Entre o princípio da igualdade e o princípio da diferença, parece haver um hiato somente possível de ser superado a partir da questão da identidade. De modo que vale muito a afirmação de que a identidade é o elemento elucidativo do direito à diferença. Ou seja, tendo chegado a essa questão a partir do princípio da diferença, vê-se na questão étnico-racial uma imprescindível contribuição à reflexão sobre a educação para a diferença como uma ação pedagógica para a diversidade.

Stuart Hall (1997, p. 67) define etnia “pelas características culturais – língua, religião, costumes, tradição, sentimento de lugar – que são partilhadas por um povo”. Tem-se na identidade étnica algumas possibilidades de confluência e de diferenças existentes entre os sujeitos sociais. Assim, reconhecer-se-á a especificidade de cada sujeito e também a diversidade que o constitui como tal, somando ao recorte étnico-racial outras especificidades, tais como: sexo, gênero, geração, orientação sexual, escolha religiosa, com deficiência ou não, etc.

Do princípio da igualdade ao princípio do direito à diferença, a partir do reconhecimento da identidade de cada sujeito, chega-se à constatação da diversidade presente na sociedade. É importante considerar também o problema da abordagem que a modernidade fez dessa diversidade, ora assimilando tudo o que é diferente a padrões únicos, ora segregando em categorias consideradas anormais (SACRISTÁN, 2002, p. 123-142). Nesse tipo de abordagem, a igualdade para a educação

assume a condição de homogeneidade (já denunciada anteriormente), herdeira do século XIX, quando a escola pública tinha a intenção de criar um único povo, neutralizando as diferenças entre as pessoas, considerando-as iguais diante da lei (FERREIRO, 2001 apud CANDAU, 2008b).

Assim, ao assumir-se um país racista, o Brasil admitiu que a educação como um direito social foi uma conquista histórica para apenas um grupo privilegiado da população brasileira. Fato denunciado em leis que vigoraram em várias partes do Brasil, nas quais o direito ao acesso à escola pública era vedado a pessoas negras, antes e até mesmo após a assinatura da Lei Áurea.

As Leis 10.639/2003 e 11.645/2008 como ações afirmativas

Retomando os elementos estruturais para analisar e pensar um projeto de educação antirracista, o *currículo escolar*, primeiro elemento citado por Eliane Cavalleiro, tem nas Leis nº 10.639/2003 e nº 11.645/2008 um arcabouço legal para a garantia de temas relativos à contribuição dos povos indígenas e negros na História do Brasil. Entretanto, é necessário registrar que a eficiência das leis se dá no exercício de sua aplicação, ou seja, em seu cumprimento.

O *material didático*, segundo elemento, abundante desde a promulgação das leis, possibilita a aplicação de conteúdos específicos nos currículos, exigindo a necessária *qualificação docente*, terceiro elemento sugerido pela autora. Embora tenham sido ofertados cursos de extensão e de especialização sobre o tema nos últimos anos, a exemplo da iniciativa da Pró-Reitoria de Extensão da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, da qual tive a oportunidade de participar, outras instituições de ensino superior também têm promovido e oferecido o curso *Procedimentos Didático-pedagógicos Aplicáveis em História e Cultura Afro-Brasileira*, voltado a docentes das redes municipais e ativistas antirracistas, como parte da formação continuada



de professoras e professores dos vários níveis de ensino; a aplicabilidade dos conteúdos no cotidiano da sala de aula nem sempre é constatável. Como consequência, a *minimização do problema racial*, quarto elemento, torna-se recorrente, pois as ideologias de branquitude e do mito da democracia racial, culturalmente construídas e presentes há tantas décadas, podem fazer parecer um processo natural, tornando invisíveis as ações discriminatórias ou até mesmo tidas como inexistentes no ambiente escolar. As leis em questão atestam que o Brasil se reconhece como um país racista e, assim, promovem a mudança dessas práticas e, conseqüentemente, a visibilização do problema racial, incluindo-o na pauta escolar como questão a ser enfrentada.

O quinto elemento, o *universo semântico*, continua sendo um grande desafio enfrentado no cotidiano escolar, uma vez que a linguagem estereotipada sobre os indivíduos negros e indígenas está muito presente em expressões muitas vezes reproduzidas e perpetuadas popularmente, tais como, para indivíduos negros: “branco correndo é cooper, negro correndo é ladrão”, “negro de alma branca”, “denegrir”; e para pessoas indígenas: “selvagem”, “preguiçoso”, “lento”. Essas e tantas outras expressões igualmente cruéis banalizam as discriminações raciais e promovem uma cultura racista que impõe às crianças negras e indígenas a assimilação do ideário de branquitude como condição de aceitação no meio escolar. Nesse quesito, a inclusão de valores relativos às culturas indígenas e do povo negro possibilita a reconstrução de aprendizados que permitem a identificação das novas gerações com as histórias dos povos indígenas e negros como algo positivo e motivo de orgulho, e não mais como motivo de vergonha e de negação.

A *distribuição desigual de afeto e estímulo* é sugerida pela autora como um sexto elemento para a análise de um projeto de educação antirracista. Cabe aqui citar as palavras utilizadas pela própria autora

para caracterizar as proporções que essa prática pode tomar:

A distribuição desigual de estímulo e de afeto é um outro elemento importante das relações interpessoais no cotidiano escolar. Parte desse não conhecimento, parte dessas ideologias racistas, dessa idéia de que o negro tem mau-cheiro que lhe é peculiar, você percebe no dia-a-dia a dificuldade que muitos profissionais têm de se aproximar das crianças negras, de elogiar, de dizer que é bonito, e sobretudo de dizer que é inteligente. (SANT’ANNA, 2004, p. 26).

A reconstrução do universo semântico tem um papel importante no alcance da mudança da prática em questão, à medida que outros adjetivos e características positivas são identificadas nas pessoas negras e indígenas. Espera-se uma mudança na distribuição de estímulo e de afeto, sendo possível a qualquer criança, independentemente de sua origem étnico-racial, o reconhecimento de seus valores como pessoa, como integrante de um determinado grupo étnico-racial, sem que isso lhe seja imputado como demérito.

Em relação ao sétimo elemento, a *negação da diversidade racial na composição da equipe de profissionais da escola*, Eliane Cavalleiro parte da constatação de que é mais comum que as professoras e as gestoras sejam pessoas brancas, enquanto nas funções mais operativas, tais como merendeiras e serviços gerais, essas posições sejam mais comumente ocupadas por pessoas negras. Novamente, percebe-se a influência das ideologias supracitadas não apenas no ideário coletivo, como também nas históricas desigualdades delas decorrentes, em que as pessoas negras tiveram menos acesso à escola formal e, por isso mesmo, ocupam menos lugares que exigem essa formação.

Embora a reflexão aqui proposta seja breve e não tenha a pretensão de defender uma verdade absoluta, é possível dela inferir outras reflexões acerca das contribuições possíveis a uma educação que reconheça na diversidade o caminho necessário para a garantia do direito à igual-



dade, à medida que são reconhecidas as identidades dos sujeitos. Assim, o direito à diferença, sendo pensado a partir de novos critérios, como, por exemplo, o critério do “cosmopolitismo insurgente e subalterno” (SANTOS apud CANDAU, 2008a), torna-se perceptível nas demandas dos segmentos sociais que há décadas contribuem para que o direito à diferença lhes seja garantido. Segmentos sociais esses os mais diversos, destacando-se os movimentos negros e indígenas, com uma história de resistência que atravessa gerações e que somente no início do século XXI conseguiu, finalmente, a garantia de que essa história de resistência passasse a ser incluída nos currículos escolares por meio dos instrumentos legais das leis supracitadas.

Referências

- BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.
- BRASIL. **Lei nº 9.475, de 22 de julho de 1997**. Dá nova redação ao art. 33 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9475.htm. Acesso em: 08 mar. 2025.
- BRASIL. Ministério da Educação. **Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana**. Publicado em 15/04/2021. Disponível em: <https://download.inep.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- CANDAU, Vera. Direitos Humanos, educação e interculturalidade: as tensões entre igualdade e diferença. **Revista Brasileira de Educação**. v. 13, n. 37, jan./abr., 2008a. Disponível em: <http://www.ufrj.br>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- CANDAU, Vera. Memória(s), diálogos e buscas: aprendendo e ensinando didática. **Educação Unisinos**. v. 12, n. 3, 2008b. Disponível em: <https://revistas.unisinos.br/index.php/educacao/article/view/5323>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- CONCEIÇÃO DA SILVA, Lilian; SILVA, Marcos Rodrigues da. **Teologia da Libertação e Educação Popular. Negritude e Branquitude: razões da (des)igualdade**. São Leopoldo: CECA/CEBI, 2010.
- D'ADESKY, Jacques. **Pluralismo Étnico e Multiculturalismo – Racismos e Anti-Racismos no Brasil**. Rio de Janeiro: Editora Pallas, 2001.
- FERRARO, Alceu Ravanello. **Power-point do roteiro da 2ª aula da Disciplina Educação Brasileira: Diferenças e Desigualdades**, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul (PPG-Edu/UFRGS). [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por liliancsilva13@yahoo.com.br em 06 abr. 2010.
- HALL, Stuart. **Identidade Cultural na Pós-modernidade**. 1997. Disponível em: <http://www.angelfire.com/sk/holgonsi/hall1.html>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Recenseamento do Brasil 1872**. Biblioteca Virtual IBGE. 1872. Disponível em: <http://biblioteca.ibge.gov.br>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- PAULA, Claudemir da Silva. **Branquitude X Negritude: Considerações sobre a prática de inclusão em sala de aula**. Revista do Professor, Porto Alegre, ano 25, n. 99, p. 37-41, jul./set. 2009.
- RIBEIRO, Guilherme Wagner. **Os paradigmas constitucionais, o princípio da igualdade e o direito à educação**, 2000. Disponível em: <https://www2.senado.leg.br/bdsf/item/id/643>. Acesso em: 08 mar. 2025.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. **A construção do discurso sobre a diversidade e suas práticas**. In: ALCUDIA, R. et al. (org.). **Atenção à diversidade**. Porto Alegre: Art-Med, 2002. p. 123-142.
- SANT'ANNA, Wânia. **Marco Conceitual do Projeto A Cor da Cultura**, 2004. Dis-



ponível em: <http://www.acordacultura.org.br>. Acesso em: 08 mar. 2025.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Por uma Concepção Multicultural dos Direitos Humanos**. Disponível em: http://www.dhnet.org.br/direitos/militantes/boaventura/boaventura_dh.htm. Acesso em: 02 jul. 2010.

SANTOS, Márcio André de Oliveira. **Os véus da branquitude: Da supremacia branca ao racismo envergonhado do Brasil**. Disponível em: <http://www.pambazuka.org/pt/category/features/52030>. Acesso em: 15 jul. 2010.

SARLET, Ingo Wolfgang. **A eficácia dos direitos fundamentais**. 5. ed. revista e ampliada. Porto Alegre: Livraria do Advogado, 2005. Disponível em: <http://www.dhnet.org.br>. Acesso em: 07 jul. 2010.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. **O Espetáculo das Raças – Cientistas, Instituições e Questão Racial no Brasil 1870-1930**. São Paulo: Companhia das Letras, 2005.

-----//-----

Abstract: This article examines the historical trajectory of education in Brazil, highlighting the racial and social inequalities perpetuated since the colonial period. Beginning with the Portuguese invasion in the 16th century, the violence against Indigenous peoples and enslaved Africans is evident, consolidating a racial hierarchy that persists to this day. Laws No. 10.639/2003 and No. 11.645/2008 emerge as essential affirmative actions for the inclusion of Afro-Brazilian and Indigenous history and culture in school curricula, promoting anti-racist education. However, the effectiveness of these laws depends on their practical application, teacher training, and the overcoming of deeply rooted stereotypes. The text also addresses the importance of recognizing ethnic-racial identity and diversity as pillars for educational equity. Finally, it highlights the historical resistance of Black and Indigenous movements, whose struggles have ensured, albeit belatedly, the visibility of their contributions to the construction of the Brazilian nation. Education, as a social right, is reaffirmed as a fundamental instrument for transforming discriminatory practices and promoting a more just and inclusive society.

Keywords: Anti-racist education; Racial inequalities; Laws 10.639/2003 and 11.645/2008; Ethnic-racial identity; Historical resistance.

Resumen: Este artículo analiza la trayectoria histórica de la educación en Brasil, destacando las desigualdades raciales y sociales perpetuadas desde el período colonial. A partir de la invasión portuguesa en el siglo XVI, se evidencia la violencia contra los pueblos originarios y los africanos esclavizados, consolidando una jerarquía racial que persiste hasta la actualidad. Las Leyes nº 10.639/2003 y nº 11.645/2008 surgen como acciones afirmativas esenciales para la inclusión de la historia y la cultura afrobrasileña e indígena en los currículos escolares, promoviendo una educación antirracista. Sin embargo, la efectividad de estas leyes depende de su aplicación práctica, de la formación docente y de la superación de estereotipos arraigados. El texto también aborda la importancia del reconocimiento de la identidad étnico-racial y de la diversidad como pilares para la equidad educativa. Finalmente, se destaca la resistencia histórica de los movimientos negros e indígenas, cuyas luchas han garantizado, aunque tardíamente, la visibilidad de sus contribuciones en la construcción de la nación brasileña. La educación, como derecho social, se reafirma como un instrumento fundamental para la transformación de prácticas discriminatorias y la promoción de una sociedad más justa e inclusiva.

Palabras clave: Educación antirracista; Desigualdades raciales; Leyes 10.639/2003 y 11.645/2008; Identidad étnico-racial; Resistencia histórica.

Submetido em 22 de maio de 2024.

Aceito em 3 de julho de 2024.

AFROS & AMAZÔNICOS



O LEGADO DA ESCRAVIDÃO: ESTRATÉGIAS DE CONTROLE E DESIGUALDADE RACIAL NO BRASIL COLONIAL E IMPERIAL

The Legacy of Slavery: Strategies of Control and Racial Inequality in Colonial and Imperial Brazil

Alexandre Henrique Alves de Oliveira*

Rogério Sávio Link**

Resumo: Este artigo analisa as estratégias de escravização e opressão utilizadas pelos colonizadores portugueses na África e no Brasil, destacando como o tráfico transatlântico e o sistema escravista foram mantidos por séculos. Aborda as táticas de dominação, desde a desestabilização social dos escravizados até a marginalização dos libertos, impedidos de ascender economicamente. Examina o processo gradual de abolição, marcado por leis como a Eusébio de Queirós e a Lei Áurea, e a resistência dos escravocratas para preservar seus interesses. Demonstra como a exclusão social e a falta de políticas públicas após a abolição perpetuaram a desigualdade racial. Conclui que o legado da escravidão ainda se reflete na sociedade brasileira, reforçando a necessidade de educação e políticas públicas para combater o racismo e promover a igualdade.

Palavras-chave: Escravidão; Opressão; Desigualdade racial; Abolicionismo; Legado histórico.

Introdução

Este artigo tem como objetivo analisar as ações dos colonizadores portugueses na África e no Brasil para estabelecer e manter o sistema escravista no território brasileiro. Busca-se compreender as estratégias utilizadas para sustentar esse sistema, bem como as medidas adotadas para impedir a liberdade da população africana escravizada e de suas gerações posteriores, que permaneceram subjugadas ao regime escravocrata. O tráfico de escravizados entre portugueses e africanos foi marcado por uma articulação eficiente, permitindo que o sistema perdurasse por séculos, mais do que em qualquer outra região do mundo.

* Licenciado em História. Mestrando em História do Programa de Pós-Graduação em História da Amazônia.

** Professor do Departamento de História da Universidade Federal de Rondônia (UNIR). Licenciado em História pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS). Doutor em História pela UFRGS (2016). Pós-doutor em História Indígena pela Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD).

A problemática central desta pesquisa consiste em identificar como essas ações e opressões contribuíram para a construção de um sistema de desigualdade social no Brasil, especialmente no que diz respeito às disparidades entre brancos e negros. Essas desigualdades refletem-se em diversos aspectos da vida social, como, por exemplo, no sistema carcerário: “Em 2023, 69,1% dos encarcerados são negros, seguidos por 29,7% de brancos. Para amarelos e indígenas, os percentuais foram, respectivamente, de 1% e 0,2%” (FBSP, 2023, p. 360). Esses dados, extraídos do *Anuário Brasileiro de Segurança Pública* de 2024, evidenciam a persistência de desigualdades estruturais. Ressalta-se que este estudo limita-se ao período correspondente à colonização e ao Império no Brasil. Embora a escravidão não seja o único fator determinante para a desigualdade social, é inegável sua influência na configuração da realidade atual, especialmente quando analisamos as resistências e os movimentos emancipatórios que se confrontaram com os interesses dos grandes proprietários de terras. A escravidão, portanto, é um



dos pilares fundamentais para compreender as desigualdades raciais e sociais no Brasil contemporâneo.

A pesquisa baseia-se em fontes historiográficas produzidas por autores renomados e especialistas no tema da escravidão no Brasil. Entre eles, destacam-se Jacob Gorender, cujas obras abordam a escravidão em sua dimensão social e representativa, e Luiz Felipe de Alencastro, autor de *O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul*, obra fundamental para compreender o tráfico atlântico. Esses autores, entre outros, fornecem subsídios para uma análise detalhada das estratégias de opressão contra os escravizados, desde o tráfico transatlântico até as lutas por emancipação no Brasil. A linha cronológica adotada neste trabalho identifica pontos convergentes nas obras desses autores, destacando como, mesmo após a alforria, os negros enfrentavam barreiras explícitas ao progresso social devido ao racismo estrutural.

O impulso inicial para esta pesquisa surgiu a partir da leitura de uma entrevista com o professor Jairo Pereira de Jesus, cujas reflexões sobre africanidade e negritude são profundamente enriquecedoras. Um trecho específico chamou a atenção e motivou a elaboração deste artigo:

O bairro de Amado Bahia, a localização é majoritariamente habitada por população preta de cuja contingente populacional é composta por uma grande quantidade de crianças, adolescentes e jovens, destacando-se um número expressivo de mulheres e jovens na sua maioria pretos organizados em diversas facções e alta incidência de gravidez, fruto dos relacionamentos das meninas com os meninos pretos, invariavelmente das facções. (LOPES, 2020, p. 296).

Essa citação, aliada aos dados sobre desigualdade racial no sistema carcerário, serve como ponto de partida para a análise proposta neste artigo. A predominância de negros em situações de vulnerabilidade social, seja no sistema prisional ou na precariedade educacional, reflete uma realidade histórica e estrutural da sociedade

brasileira. Esses dados, embora possam parecer desafiadores, são fundamentais para compreender o panorama social do país.

Essa realidade não é fruto de eventos isolados, mas sim de séculos de exploração e opressão. A desigualdade racial e social no Brasil é resultado de um processo histórico que remonta ao período colonial e escravocrata. Nesse sentido, este artigo propõe-se a analisar dois eixos centrais que marcaram esse processo de opressão:

- 1) *O domínio do mercado escravista no Brasil*: as estratégias utilizadas para manter o controle sobre a população escravizada.
- 2) *A opressão sistemática da população negra*: as barreiras impostas para impedir a ascensão social dos negros, mesmo após a abolição da escravidão.

Esses dois pontos foram fundamentais para a consolidação de um sistema de desigualdades que perdura até os dias atuais.

A chegada dos portugueses e o estabelecimento do tráfico transatlântico

O continente africano, antes da chegada dos portugueses, é frequentemente retratado pelo senso comum como um lugar de miséria. No entanto, essa visão é reducionista e não reflete a complexidade das sociedades africanas da época. Como aponta Correia (2013, p. 42), “o que faltava nessas regiões era um excedente visível, pois sua produção era consumida imediatamente, sem que se pensasse no futuro e nas atividades comerciais possíveis”. Relatos de missionários, citados pelo mesmo autor, descreviam as aldeias africanas como lugares de grande pobreza. Contudo, não se tratava apenas de miséria, mas também de estruturas de poder. No Congo, por exemplo, havia uma hierarquia social bem definida, composta por nobres e reis, responsáveis pela cobrança de impostos, que muitas vezes recaíam de forma pesada sobre a população.



A escravidão já era uma prática presente no continente africano antes da chegada dos europeus. Como destaca Correia (2013, p. 47), “uma das bases fundamentais das sociedades africanas era o controle sobre pessoas (...). Os escravos tornaram-se, assim, uma forma muito importante na produção de dependentes e bastante difundida em inúmeras sociedades africanas”. A escravidão, portanto, não era um fenômeno exclusivo da África, mas uma prática que existia em diversas partes do mundo desde a antiguidade. No Império Romano, por exemplo, a escravidão foi institucionalizada e serviu de base para os quadros legais do Ocidente. No entanto, como ressalta Mattos (2016, p. 215), depois da Escravidão Romana, vem “Escravidão Maometana. É ela que persiste ainda hoje e constitui a dificuldade máxima do Problema da África (...)”. O islamismo, nesse sentido, teve influência significativa na escravidão africana, especialmente no tráfico de escravizados para o mundo árabe.

Inicialmente, os portugueses foram atraídos para a África pelo ouro, que era exportado para os países islâmicos. No entanto, logo perceberam que o continente oferecia outra mercadoria altamente lucrativa: os escravos. Como observa Silvério (2013, p. 18), “a tradição de exportar escravos para os países árabes tinha suas raízes no passado de uma grande parte do continente, em particular, do Sudão”. A África Ocidental produzia o que necessitava para subsistência, mas a aproximação de muçulmanos ligados a diversas etnias e grupos, especialmente nas regiões próximas ao Sudão, introduziu uma nova dinâmica de trocas comerciais, incluindo a troca de seres humanos.

O tráfico de escravizados pelos portugueses não surgiu de forma abrupta, mas foi resultado de um processo gradual de contato e observação da cultura africana. Como descreve Alencastro (2000, p. 45), “de começo, o trato negreiro ocorre apenas em certas partes do litoral, porquanto o comércio varava sentido ao norte-sul ou corria pelas feiras do Sudão oriental”. Ini-

cialmente, os portugueses tentaram capturar escravizados diretamente, mas essa estratégia mostrou-se falha. Um exemplo emblemático foi o caso de Estevão Afonso, um jovem mercador que morreu ao tentar escravizar um habitante da Guiné. A partir de então, os portugueses passaram a se aproveitar do mercado de escravos já existente na África, especialmente na região da Guiné. Como ressalta Alencastro (2000, p. 46), “várias sociedades mercantis subsaarianas conheciam o valor mercantil do escravo”.

O tráfico de escravos pelos portugueses e espanhóis começou com o deslocamento de africanos para a Europa, onde eram utilizados em tarefas domésticas e artesanais. No entanto, foi no continente americano que o mercado escravista encontrou sua maior expansão. Uma região crucial para esse comércio foi o reino do Congo, especialmente a área conhecida como Sonho, localizada na foz do rio Zaire. Como destaca Correia (2013, p. 59), “o Sonho era uma das regiões sob autoridade do reino do Congo, localizado na foz do rio Zaire. Foi a primeira região a entrar em contato com os portugueses em 1483 e também a ter seu chefe batizado”. Foi a partir desse contato que o tráfico de escravos ganhou proporções maiores, transformando-se em um comércio global de exploração humana.

O sucesso do tráfico de escravos chamou a atenção de outros europeus, que passaram a competir com os portugueses pelo controle desse lucrativo negócio. Como observa Azevedo (2010, p. 367), “a presença de outros europeus incomodava os portugueses, pois comprometia o monopólio de suas transações no Atlântico Sul com os reis africanos”. Para manter seu domínio, os portugueses recorreram a alianças com os reis africanos, utilizando-se também da religião cristã como ferramenta de persuasão. O rei do Congo, por exemplo, converteu-se ao cristianismo e adotou o nome de Dom João I. Seu sucessor, Dom Afonso I, venceu uma batalha contra os animistas, alegando ter tido vi-



sões cristãs durante o combate. A religião, portanto, foi utilizada como justificativa moral para a escravidão, com o discurso de que os africanos estavam sendo “salvos” ao serem convertidos ao cristianismo.

No entanto, nem todos os reinos africanos aceitaram passivamente o domínio português. O Congo, por exemplo, tentou resistir ao comércio de escravos, chegando a solicitar navios ao rei de Portugal para controlar o tráfico. No entanto, a resposta portuguesa foi evasiva, alegando que o comércio era livre. Como ressalta Azevedo (2010, p. 367), “o rei português se deslizaava diante da situação, alegando que o comércio era livre”. Em Angola, a rainha Jinga também tentou resistir aos portugueses, aliando-se aos holandeses. No entanto, após a saída dos holandeses de Luanda, Jinga voltou a negociar com os portugueses, temendo uma invasão ao seu reino. Como destaca Azevedo (2010, p. 367), “Jinga voltou a negociar com os portugueses, porque não desejava ver seu reino invadido. Tinha também o intuito de reaver sua irmã, Dona Bárbara, refém dos portugueses”.

O tráfico de escravos, portanto, foi um empreendimento complexo, que envolveu alianças, conflitos e estratégias de dominação. Como ressalta Alencastro (2000, p. 76), “a rede de fortins interiores que destrancava o trato sertanejo, drenando-o para Luanda e Benguela, será um trunfo para o domínio multissecular de Portugal no Atlântico Sul”. O comércio de escravos tornou-se uma atividade altamente lucrativa, sustentada pela violência e pela coerção.

Os africanos trazidos para o Brasil eram desenraizados de suas comunidades de origem, o que facilitava seu controle pelos senhores de escravos. Como observa Gorender (2016a, p. 168), “os africanos chegaram ao Brasil já destribalizados, arrancados do meio social originário e convertidos à força em indivíduos desocializados”. Essa estratégia de desestabilização social foi fundamental para a manu-

tenção do sistema escravista, evitando a formação de resistências organizadas.

No Brasil, os escravos eram submetidos a um regime de violência e coerção, que visava garantir sua submissão e produtividade. Como destaca Gorender (2016b, p. 39), “os castigos utilizados tão somente no caso de inadaptação do escravo à sua condição. O escravo fugitivo – um inadaptado à própria comunidade dos seus pares, um inadaptado social”. A violência era uma ferramenta de controle, mas também um meio de garantir a lucratividade do sistema escravista. Como ressalta Gorender (2016b, p. 37), “o processo implícito na identificação jurídica do escravo à mercadoria e no emprego constante da coerção brutal e desumanizadora contra a sua pessoa”.

Apesar da violência, os escravos encontraram formas de resistir, seja através de fugas, seja através da formação de quilombos. No entanto, essas resistências eram frequentemente reprimidas com brutalidade. Como observa Leite (2017, p. 64), “as fugas de escravos eram, com frequência, mencionadas em anúncios de jornais, feitos pelos proprietários que procuravam seus cativos fugidos”. Quando capturados, os fugitivos eram submetidos a castigos físicos severos, como açoitamentos e torturas, com o objetivo de aterrorizar os demais escravos.

Os quilombos, por sua vez, representavam uma forma de resistência coletiva, reunindo escravos fugidos, libertos, indígenas e até mesmo brancos. No entanto, esses refúgios eram constantemente atacados por expedições militares e capitães-do-mato. Como destaca Leite (2017, p. 64), “à medida que os quilombos iam surgindo, cada vez em maior número e em diferentes locais, a repressão aumentava”.

Em suma, o sistema escravista foi mantido através de uma combinação de violência, coerção e estratégias de dominação. A “liberdade” concedida aos escravos após a abolição foi, em muitos aspectos, incompleta, pois as estruturas de



desigualdade e opressão permaneceram enraizadas na sociedade brasileira.

Opressão e resistência: do período escravista ao pós-abolição

Na leitura do artigo *A política dos homens de cor no tempo da Independência*, de Ubiratan Castro de Araújo, o autor analisa o panorama social da sociedade brasileira e aponta como os homens negros eram relegados a uma posição secundária na participação econômica e social do país, sempre em situação de inferioridade, submissão e depreciação.

Ao examinar a sociedade escravocrata baiana no final do século XVIII, Araújo destaca a composição étnica da população: “Para a grande maioria da população urbana composta pelos descendentes de africanos, 37,3% eram escravos e 41,8% eram livres de cor” (MATTOSO, 1986, p. 99 apud ARAÚJO, 2004, p. 255). Esses dados demonstram que, embora os negros fossem a maioria da população de Salvador, isso não se traduzia em coesão ou força política dentro da sociedade.

Araújo também ressalta que, embora o processo de abolição ainda não tivesse começado no Brasil, as ideias revolucionárias trazidas pela Revolução Francesa começavam a influenciar a colônia portuguesa na América. Essas ideias foram plantadas na mente da população que se articulava para a Independência. Outro aspecto marcante em sua análise é a situação da população negra no mercado de trabalho: “Impedidos absolutamente de qualquer ascensão socioprofissional pela mácula da cor e pelo estigma do trabalho manual, terminavam convivendo e competindo na cidade com o trabalho escravo, condição da qual estavam muito próximos e da qual queriam escapar” (ARAÚJO, 2004, p. 256).

Essa inferiorização no acesso ao emprego condicionou os negros a uma posição social baixa, vivendo em condições precárias. Essa realidade foi transmitida para as gerações futuras, perpetuando a desigualdade. Como poderiam investir em

educação se o acesso a alimentos e empregos dignos já lhes era negado? A sociedade oferecia apenas as piores condições de sobrevivência, reservando os melhores cargos para os brancos reinóis e, em segundo plano, para os brancos nascidos no Brasil.

Mesmo nas forças armadas, não havia espaço para a ascensão econômica e social dos negros. Para muitos, seguir a carreira militar era uma espécie de prisão perpétua, marcada por soldos insuficientes, castigos físicos e pouca mobilidade de patente. Como observa Araújo (2004, p. 257), “a diferença de cor desempenha um papel muito importante na dinâmica das deserções. Para o branco pobre, a deserção abre as portas de uma vida nova no interior da Capitania, onde ele é absorvido pelas populações locais como um igual. Para o soldado preto ou mulato, a deserção funciona mais como uma prática de rebeldia”. O desertor negro ou mulato era rejeitado pelas populações interioranas, sendo forçado a vagar pelos sertões em grupos de salteadores ou a se reintegrar à tropa, tornando-se um desertor contumaz.

A cor da pele, portanto, continuava a ser um fator determinante no acesso a oportunidades, mesmo em um país de extensão territorial considerável como o Brasil. Como ressalta Araújo (2004, p. 259), “ao contrário das Antilhas, onde o mar delimitava os pequenos espaços insulares dos quais era praticamente impossível ao escravo escapar, a área açucareira na Bahia tinha atrás de si vastos sertões de terras contínuas”. No entanto, essas terras eram controladas por uma minoria de proprietários, limitando a mobilidade da população negra liberta, fugida ou desertora.

O fim da escravidão não significou o fim da desigualdade. Pelo contrário, ela deixou um legado de contrastes sociais nítidos. A abolição ocorreu de forma gradual, com a promulgação de leis como a Lei Bill Aberdeen (1845), a Lei Eusébio de Queirós (1850), a Lei do Ventre Livre (1871), a Lei do Sexagenário (1885) e, finalmente, a



Lei Áurea (1888). Sobre a primeira dessas leis, Gorender (2016b, p. 159) observa: “O poderio do escravismo brasileiro se evidenciou pela prática ilegal do tráfico africano durante vinte anos, anulando os esforços em sentido contrário da Inglaterra, maior potência mundial da época”.

A pressão inglesa pelo fim da escravidão tinha motivações econômicas, visando transformar escravos em assalariados e abrir novos mercados consumidores. No entanto, para o Brasil, o fim do tráfico representava uma ameaça ao sistema latifundiário. A Guerra do Paraguai (1864-1870) trouxe um alívio parcial para alguns escravos, pois aqueles que lutassem na guerra ganhariam a liberdade. Essa experiência despertou nos negros a aspiração por cidadania e liberdade, especialmente após a vitória do Brasil e seus aliados.

Nos anos 1860, surgiu uma opinião pública favorável à abolição, impulsionada por ideologias como o Iluminismo e a Revolução Francesa. Como destaca Gorender (2016b, p. 162), “justamente nos anos 1860 desponta uma opinião pública favorável à abolição. Surgem as primeiras associações abolicionistas, dedicadas à propaganda e à coleta de donativos para compra de alforrias”.

O governo imperial, por sua vez, começou a estudar projetos de emancipação. Em 1867, Dom Pedro II mencionou a possibilidade de abolir a escravidão “em tempo oportuno”, desde que respeitasse a propriedade e não prejudicasse a agricultura. Um projeto de emancipação foi elaborado, prevendo a libertação dos filhos de escravas e a criação de um fundo para custear alforrias. No entanto, como observa Gorender (2016b, p. 177), “no período 1873-1883, das despesas feitas pelo Fundo de Emancipação, apenas 6,6% resultaram da contribuição do pecúlio dos escravos”. O fundo foi marcado por fraudes e negociações, evidenciando a manipulação do processo de abolição pelos escravocratas.

Apesar das ações dos abolicionistas, Gorender (2016b, p. 166) argumenta que

o fim da escravidão foi principalmente resultado de uma transição controlada pela própria classe escravocrata: “Os estadistas da escravocracia é que organizaram a transição do trabalho escravo ao trabalho livre e o fizeram de maneira ordenada, pacífica e consensual”. No entanto, Albuquerque (2006, p. 175) ressalta que os escravos também tiveram um papel ativo no processo, através de fugas, formação de quilombos e rebeldia cotidiana.

A Lei Eusébio de Queirós (1850), que proibiu o tráfico de escravos, foi seguida pela Lei de Terras (1850), que dificultou o acesso à terra para os libertos. Como observa o artigo 2º da Lei de Terras, “os que se apossarem de terras devolutas ou de alheias, e nelas derribarem matos ou lhes puserem fogo, serão obrigados a despejo, com perda de benfeitorias, e de mais sofrerão a pena de dois a seis meses de prisão e multa de 100\$” (BRASIL, 1850, p. 307). Essa lei garantiu o controle das terras pelos grandes proprietários, impedindo que os libertos adquirissem propriedades e consolidando sua dependência econômica.

A substituição da mão de obra escrava por imigrantes europeus também contribuiu para a marginalização dos negros no mercado de trabalho. Como observa Gorender (2016b, p. 178), “delineia-se claramente a tendência de passagem da criminalidade predominantemente individual, na década de 1870, para os atos coletivos organizados, na década de 1880”. Essa mudança refletia a exclusão social dos negros, que foram empurrados para a marginalidade.

A abolição da escravidão em 1888 não resolveu os problemas sociais dos libertos. Muitos permaneceram nas fazendas, tentando negociar melhores condições de trabalho. Como observa Albuquerque e Filho (2006, p. 198), “muitos ex-escravos tentaram negociar as condições para sua permanência nas fazendas”. No entanto, a falta de políticas públicas para integrar os libertos à sociedade perpetuou a desigualdade.



A luta por direitos continuou após a abolição, especialmente no que se refere às condições de trabalho e acesso à educação. Como destaca Mendonça (2014, p. 46), “a abolição não havia sido o ponto final. A conclusão só se faria quando aos trabalhadores fossem dados direitos que até então lhes eram negados”. A exclusão educacional dos negros também contribuiu para o abismo social que persiste até os dias atuais.

Conclusão

As estratégias de escravização foram marcadas por negociações entre países africanos e Portugal, com o governo português insistindo em manter um sistema que sempre lhe fosse favorável. O pacto colonial foi fundamental para consolidar esse regime. Além disso, os portugueses desenvolveram táticas eficazes para manter os escravizados em situação de opressão, estendendo essa dominação mesmo aos alforriados, que eram condenados a uma vida de miséria e imobilidade econômica. As estratégias dos grandes proprietários para impedir o fim da escravidão também foram cruciais para prolongar esse sistema.

No século XIX, mesmo com o surgimento de leis abolicionistas e movimentos em prol da liberdade, a desigualdade social persistiu. A escravidão, embora gradualmente abolida, deixou um legado de exclusão social que continua a afetar a população negra até os dias atuais. Como demonstrado ao longo deste artigo, a abolição não foi suficiente para garantir a integração dos libertos à sociedade, pois faltaram políticas públicas que lhes oferecessem oportunidades reais de ascensão social e econômica.

Esta pesquisa evidenciou que há uma lacuna histórica entre o fim da escravidão e a realidade atual, uma lacuna que precisa ser preenchida por estudos mais aprofundados de sociólogos, historiadores e educadores. Espera-se que este trabalho tenha contribuído para a compreensão das estratégias de opressão utilizadas durante

o período colonial e escravocrata, destacando como essas práticas moldaram as estruturas sociais que persistem até hoje.

Ainda persiste em nossa sociedade um discurso depreciativo e racista, que busca manter o desequilíbrio social e rebaixar indivíduos pela cor de sua pele. Esse discurso precisa ser combatido com urgência, e a educação é a ferramenta mais poderosa para essa transformação. A educação deve começar nos lares, onde piadas e comentários depreciativos precisam ser extintos, assim como a escravidão foi abolida. No âmbito escolar, é necessário um trabalho de conscientização e problematização que promova a igualdade e a justiça social. Uma educação forte, baseada em ideais igualitários e verdadeiros, é capaz de gerar mudanças significativas na vida dos jovens e na sociedade como um todo.

Além disso, é fundamental que o governo cumpra seu papel na promoção da igualdade racial, aplicando leis contra o racismo e implementando políticas públicas que combatam a discriminação e a desigualdade social. Somente com esforços conjuntos – da família, da escola e do Estado – será possível superar o legado da escravidão e construir uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária.

Referências

- ALBUQUERQUE, Wlamyra; FILHO, Walter Fraga. **Uma história do negro no Brasil**. Salvador: Centro de Estudos Afro-Orientais; Brasília: Fundação Cultural Palmares, 2006.
- ALENCASTRO, Luiz Felipe de. **O trato dos viventes: formação do Brasil no Atlântico Sul**. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.
- ARAÚJO, Ubiratan Castro de. A política dos homens de cor no tempo da Independência. **Estudos Avançados**, São Paulo, v. 18, n. 50, p. 253-269, 2004.
- AZEVEDO, Amailton Magno. África, Diáspora e o Mundo Atlântico na Modernidade: perspectivas historiográficas. **Cadernos de Pesquisa do CDHIS**, Uberlândia, v. 23,



n. 2, p. 361-374, jul./dez. 2010. Disponível em: <https://seer.ufu.br/index.php>. Acesso em: [inserir data de acesso].

BRASIL. **Coleção das Leis do Brasil**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1850. v. 1, p. 307.

CORREIA, Stephanie. **O reino do Congo e os miseráveis do mar. O Congo, o Sonho e os holandeses no Atlântico – 1600 – 1650**. 2013. 213 f. Dissertação (Mestrado em História) – Instituto de Ciências Humanas e Filosofia, Universidade Federal Fluminense, Niterói, 2013.

FÓRUM BRASILEIRO DE SEGURANÇA PÚBLICA. **18º Anuário Brasileiro de Segurança Pública**. São Paulo: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2024. Disponível em: <https://publicacoes.forumseguranca.org.br>. Acesso em: [inserir data de acesso].

FRAGOSO, João; GOUVÊA, Maria de Fátima Silva; BICALHO, Maria Fernanda Baptista. Uma leitura do Brasil colonial: bases da materialidade e da governabilidade no Império. **Penélope: revista de história e ciências sociais**, Lisboa, n. 23, p. 67-88, 2000. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/ejemplar/194631>. Acesso em: [inserir data de acesso].

GOENDER, Jacob. **A escravidão reabilitada**. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2016a.

GOENDER, Jacob. **O escravismo colonial**. 6. ed. São Paulo: Expressão Popular; Fundação Perseu Abramo, 2016b.

LEITE, Maria. Tráfico Atlântico, Escravidão e Resistência no Brasil. **Sankofa: Revista de História da África e de Estudos da Diáspora Africana**, São Paulo, ano X, n. XIX, p. [inserir páginas], ago. 2017.

LOPES, Claudemira. O que Fomos (África Pré-Colonial)? O que Fizemos de nós (Colonialismo)? O que Poderemos Voltar a Vir a Ser (Educação para a Descolonização dos Saberes)? **Interterritórios: Revista de Educação**, Caruaru, v. 6, n. 12, 2020.

MATTOS, Hebe. Escravidão e subjetividades: no Atlântico luso-brasileiro e francês

(Séculos XVII-XX). In: COTTIAS, Myriam; MATTOS, Hebe (org.). **Escravidão e subjetividades no Atlântico luso-brasileiro e francês**. Marseille: OpenEdition Press, 2016. Disponível em: <https://books.openedition.org/oep/778>. Acesso em: [inserir data de acesso].

SILVÉRIO, Roberto. **Síntese da coleção – História Geral da África: Séculos XVI ao XX**. Brasília: UNESCO; MEC; UFSCar, 2013.

-----/-----

Abstract: This article examines the strategies of enslavement and oppression used by Portuguese colonizers in Africa and Brazil, highlighting how the transatlantic slave trade and the slave system were maintained for centuries. It addresses tactics of domination, from the social destabilization of the enslaved to the marginalization of freed individuals, who were prevented from economic advancement. It explores the gradual process of abolition, marked by laws such as the Eusébio de Queirós Law and the Golden Law, and the resistance of slaveholders to preserve their interests. It demonstrates how social exclusion and the lack of public policies after abolition perpetuated racial inequality. It concludes that the legacy of slavery is still reflected in Brazilian society, reinforcing the need for education and public policies to combat racism and promote equality.

Keywords: Slavery; Oppression; Racial inequality; Abolitionism; Historical legacy.

Resumen: Este artículo analiza las estrategias de esclavización y opresión utilizadas por los colonizadores portugueses en África y Brasil, destacando cómo el tráfico transatlántico y el sistema esclavista se mantuvieron durante siglos. Aborda las tácticas de dominación, desde la desestabilización social de los esclavizados hasta la marginalización de los libertos, impedidos de ascender económicamente. Examina el proceso gradual de abolición, marcado por leyes como la Ley Eusébio de Queirós y la Ley Áurea, y la resistencia de los esclavistas para preservar sus intereses. Demuestra cómo la exclusión social y la falta de políticas públicas después de la abolición perpetuaron la desigualdad racial. Concluye que el legado de la esclavitud aún se refleja en la sociedad brasileña, reforzando la necesidad de educación y políticas públicas para combatir el racismo y promover la igualdad.

Palabras clave: Esclavitud; Opresión; Desigualdad racial; Abolicionismo; Legado histórico

Submetido em 10 de julho de 2024.

Aceito em 15 de setembro de 2024.

AFROS & AMAZÔNICOS



Seção Documentos



AFROS & AMAZÔNICOS



AMAZÔNIAS, RIOS QUE SOMOS TODOS NÓS!

Hélio Rocha*

Palestra proferida no I Congresso Internacional de História da Amazônia

Universidade Federal de Rondônia

(Porto Velho, 03 de maio de 2023)

Num emaranhado de cabeceiras nas entranhas quase inacessíveis do Arco de Fritzcarald – Peru, no mundo andino nasce o *Purus*, rio de minhas reminiscências; e languidamente suas águas poderosas deslizam entre as matas ainda pujantes do mundo amazônico; adentram Santa Rosa, Manoel Urbano – estado do Acre – Brasil; e soberbamente passam por Boca do Acre, Pauini, Lábrea, Canutama, Tapauá e Beruri – estado do Amazonas – e apoteoticamente deságuam na margem direita do Solimões.

No *Purus*, entre o rio e a mata, vieram à luz e continuam a vir muitos seres faunísticos e florísticos; também humanos afloraram e revelam-se nesse lugar.

A chuva e o sol se alternam quase que diariamente, mas há tempos em que chove pesado a noite toda e metade do dia seguinte.

Os rios, lagos, igarapés e furos se enchem de espumas e frutinhas, que caem das árvores desse imenso pomar e alimentam peixes, bichos e as gentes que, ambientadas nesse imenso pluriverso aquoso, pensam, amam, erguem e cantam os seus mundos.

Fiat Lux!

Faça-se luz!

Ah, *Purus*, *Wainý*, *Wéni*, *Cuchiguarra* dos meus ancestrais, quanto de tuas águas jorra em mim?

“Mais da metade de ti, parente” – dizes tu estrondosamente, oh *Purus*!

Que brilhos aquosos são esses em minha mente de menino de teus barrancos? Foste tu, *Purus*, o meu primeiro espelho, nos anos do meu setênio primeiro e, além de espelhar o meu rosto, me mostravas o céu, o firmamento, a verticalidade, ao tempo em que me abraçavas e, amorosamente, me conduziás em tuas águas inteligíveis, frias, mornas e, inúmeras vezes, beijadas ardentemente pelos raios do Sol. Era, então, que espelhavas com grande resplendor não a imagem de um Narciso no espelho líquido, mas o rosto, ainda inocente, de um dos teus inúmeros filhos, que, como a ninfa Eco, ainda te ouve dizer: “Olhe para cima, para o céu, pois és um ser espiritual”.

Tendo eu vivido outros setênios, costumo perguntar ao meu sol interior: o que há de ti, oh, *Purus*, em meu ser criança-menino-homem de tuas cheias e vazantes, de teus meandros luminosos, os encantados, nos dias em que tocavas aquelas monodias durante as chuvas, também nos dias de muito sol e nas noites de luar? O que pode um rio-irmão, um rio-pai, um rio-rei, um rio-ente, um rio-útero na constituição de um *sujeito amazônico puruense*? O que os cílios verdejantes de tuas barran-

* Professor da Universidade Federal de Rondônia – UNIR, Departamento de Línguas Estrangeiras – DALE.



cas orvalhadas e ondulantes podem impingir na alma de um mortal?

Mergulho em ti outra vez para buscar no teu leito sedoso algumas gotas de teu néctar para, de fato, estar em teus abraços líquidos e, no embalo da *escrita cabocla*, procurar essa constituição de um si-sendo que, de sendo, se vai também de bubuia deslizando em tuas águas energéticas. Todavia, interrogo a mim mesmo uma vez mais: por que (re)fazer essa viagem se não apenas a alegria, mas a dor e o choro invadem o espírito do viajante?

É que cheguei à terceira margem do rio-vida [meus setênios] e devo – como *caboclo*, [amazônida típico] que sou – tecer o presente paneiro com talas de *arumã*, preparar as alças com *enviras*, enquanto inúmeros entes verdes da floresta tropical – com esse rio que flui incessante rumo ao majestoso *Amazonas* – ainda se perfilam no horizonte, de onde jorram, à moda de um olho d'água, essas *caboclituras*, que se encaixam para contar o que vivi e agora revivo de forma crítica nesses *recuerdos*, nesse mundo dos semideuses em que o *Purus* não para de correr e o tempo escoia como as suas águas entre os dedos das minhas mãos, que trazem as sombras do tempo.

Um curumim nascido no país *Purus*, vale aquífero que se abriu (ou fora aberto?) para o mundo das sociedades industriais a partir de inteligências 'ascendentes' que nele viajaram – Urbano da Encarnação, Stewart Clough, W. Chandless, A. R. P. Labre, Joseph Beal Steere, Paul Ehrenreich, Ermano Stradelli, Euclides da Cunha, Carlos Chagas, Samuel Libânio que, de certo modo, construíram *representações* das terras e das gentes que ali viviam [gentes também portadoras de inteligências múltiplas], ao passo que se iniciava o processo de aniquilamento de grande parte dos nativos, de suas culturas, de seus modos de vida e de pensar, enfim, de seus mundos, mas não sem resistências e, também, de colaboração, apesar de pouco conhecidas e dignificadas.

O rio-espelho espelharia – a partir dessas “entradas” de brancos, alardeando “ordem e progresso” e taxando-nos de ‘subdesenvolvidos’ – as desgraças de seus inúmeros filhos e filhas, cujas identidades começavam a ser estilhaçadas e a semente do mal – o aclamado desenvolvimento – se instalou definitivamente nessas terras férteis. Desenvolvimento e subdesenvolvimento [e seus paradigmas-irmãos] passaram a ser as medidas de riqueza e pobreza dos puruenses. O acúmulo de bens materiais não significava, nesses tempos idos, “boa vida”.

Ah, o *Purus*, o tempo [moeda da vida], os humanos e todos os entes-vidas, sob os céus que “proclamam a glória de Deus, e o firmamento anuncia as obras das suas mãos; e um dia discursa a outro dia, e uma noite revela conhecimento a outra noite!”

É diante desses ensinamentos e dessas pétalas cintilantes, a natureza e as diversas gentes das *Amazônias*, pirilampos diante de meus olhos, que escrevo este ensaio; que todos os espectros dos meus antepassados, e também da minha amada Pou-Pou Sirou, uma cadela de pelo cor de mel – que não sabia que era uma cadela, apenas era o que era; que o Perú, quase um cão humano; que a minha casa de nascença, fincada à beira do Purus e a minha segunda casa, a de crecência, na rua 22 de outubro, à beira do lago; e também a nossa casa de farinha no fundo de nosso quintal; as canoas, os cascos e as incontáveis outras-formas-de-existência – todas essas extensões de meu Eu se juntem a mim nessa jornada de escrita!

Meus bisavós e avós, meus pais, irmãos e irmãs, primos e primas; tios e tias; sobrinhos e sobrinhas, vovó Maria Tezeza e vovó Francisca Júlia e seus bolos de massa puba recheados com *castanhas da Amazônia* e tantas outras imagens-correntezas, que me acompanham nessa viagem, façam jorrar a tua energia vital, oh, *Purus*! E que os vaga-lumes avistados por Kock-Grünberg – esse espectro de etnó-



logo apaixonado pelas *Amazônias* e que conversa com a minha alma em suas escapadas noturnas – e vários outros fazedores de viagens/visagens possam me guiar nesse rio metafísico em meio à floresta de signos – como em *Cobra Norato*, de Raul Bopp – e que esses signos cuidem para que eu não me perca em ilusões. *Mãos à obra!*

É preciso começar sempre: não há fixidez na vida. Impermanência? Contemple-a nos céus. Segurança? Estabilidade? São armadilhas engendradas por nossa estrutura psicológica. Precisamos de equilíbrio em todos os começos. Mesmo assim, temos a necessidade de liberdade; entretanto, sem equilíbrio, a destruição é a grande armadilha. Tudo na vida, como diz H. M. Tomlinson, é inerente ao começo, que, por sua vez, prevê determinado fim. Eu começo, então, pois faz algum tempo que saí do ventre da Terra. Viajei mais da metade da viagem/vida espiando da janela do ventre de Anália [pequena preciosa] – o Sol aparecer e desaparecer, bem como o intervalo do Dia – a Noite – com seu manto mágico repleto de estrelas e miríades de seres cósmicos de nossas cosmologias originárias. Esses intervalos, o Dia e a Noite, “partículas harmônicas e regulares do Tempo”, são “o abrir e fechar de olhos da Existência-por-si-Mesma”. Nada mais sou que o abrir e fechar de mundos. Sou mundos, esferas microcósmicas, numa viagem de volta à Grande Mãe.

Essa esfera cósmica, a Terra, ou o ventre de Anália, em que fui entretecido, onde nasci dessa vez, provavelmente não seja o ponto inicial da minha viagem entre as eternidades, porque “o Tempo não é mais que uma ilusão ocasionada pela sucessão dos nossos estados de consciência, à medida que viajamos através da Duração Eterna”. É Helena Blavatsky quem o diz via sabedorias milenares.

Nem a minha viagem entre as inumeráveis galáxias, ou a de qualquer outro ser humano ou outros-à parte dos-humanos começa e termina na barriga da Terra.

Há uma Noite eterna para ser viajada! – como acreditava Henry Major Tomlinson, viajante londrino que gastou seu vigor humano na produção de textos para o jornal *Morning Leader* e em viagens geográficas a vários lugares do mundo, inclusive numa visita ao glorioso rio *Madeira*, na Amazônia ocidental, no início do ano de 1910, quando da construção da Estrada de Ferro Madeira-Mamoré. Essa é outra odisseia; outra quimera.

[Mágica é a viagem tomlinsoniana a essa então floresta em que querubins se posicionavam em seus tronos celestes, enquanto Tomlinson sonhava, obviamente, como sonham todos os românticos que se rendem ao mero subjetivismo em detrimento da continuidade e persistência da beleza das coisas, independente do uso que delas – humanos – fazemos].

Como canta Drummond em *Lição de coisas*,

“Que importa este lugar
se todo lugar
é ponto de ver e não de ser?”

É desse lugar-mundo – próximo ao trecho encachoeirado do rio Madeira – que textualizo; que escrevo este ensaio. Creio que, tanto para esse elfo [Tomlinson] dos bosques dos arredores de Londres, quanto para mim, os Dias e as Noites são partículas do relógio de Guaracy, o Sol, esse olho de nosso mundo natural, e a lua, ah, a lua, meu farol nas noites de manto escuro!

De Porto Velho eu a contemplo vagando entre as copas das árvores que circundam minha casa-barco, enquanto navego em relatos de viagem pela *Abya-Yala* em busca de conhecimento, de compreensão de mim mesmo e do meu mundo.

Não apenas os grupos amazônicos comigo navegam; os nativos andinos, pampeanos e chaquenhos também são companheiros de jornada. Estão comigo como grandes prosadores e especialistas em diversas formas de miragens e de vida. E conosco, sul-americanos, viajam



os plasmadores de textos que me ajudam nessa urdidura de mim, texto que sou.

De Emilie Snethlage, ornitóloga alemã – que se apaixonou poderosamente pelas aves amazônicas e seus pés pisaram essas terras em frente à EFMM, quando ali se hospedou numa fazenda em novembro de 1929 – sinto a presença enigmática. E posso vê-la cruzando o glorioso *Madeira* numa embarcaçõzinha colorida, num domingo ensolarado, para hospedar-se no Hotel Brasil, todo construído com pinho-de-Riga, de onde, num repente, partiria para a glória celeste.

Que espírito! Que viagem realizara essa mulher, a tia Mila, como a chamava docemente, Emil, o seu sobrinho! Que enigmas fascinantes!

Sei que há um enigma cósmico que deve ser alcançado através da compreensão dos seres humanos; a Natureza – sob a visão materialista – todavia – foi colocada, no caminhar do humano, à margem; como um estorvo a esse caminhar. Parece ser esse o paradoxo do mundo “civilizado”. Extermínio de si próprio.

O enigma cósmico foi arquitetado pelo próprio Universo; Ser Supremo que envia, incessantemente, emanções divinas aos seres terrestres e celestes; seja na Terra ou em quaisquer outras esferas e pluriversos galácticos, esses milagres de acontecer não cessam. Pelo milagre da revelação do conhecimento entre mundos, esperemos. De braços cruzados – como costumava dizer minha avó materna, Francisca Júlia, uma das encantadas do Purus – não esperemos. Construir-se como gente-amor é preciso.

Minhas expressões amazônicas – linguagem carregada de saber-sabor, cheiro-aroma, toque-tato, audição-escuta, visões-encantarias – deverão servir de cumeeira de mim mesmo – caboclo/indígena/afro – nessa caboclitura que ora entretenho em palavra escrita; e, quando vivida, essa caboclitura se torna conhecimento institucionalizado enquanto pessoa-texto;

como personitudização de sujeitos amazônicos.

Caboclitura como *modo de vida cabocla* imersa nas *encantarias* próprias dos rios amazônicos que, cotidianamente, vão cerzindo os sujeitos da região Norte do Brasil. É nessa relação com as *culturas caboclas* que nossas identidades amazônicas são costuradas. Paes Loureiro, esse xamã das nossas tessituras sígnicas, contribuiu imensamente com essas amazonialidades, *identidades caboclas*.

Entretanto, advirto que faz muitos anos que a minha ideia de *identidade cultural* passou por fricções interétnicas – Apurinã, Paumari, Jamamadi, Suruahá, Catuquina, Curigueré, Curucuru, Cuyariyayana, Guaquiari, Iriju, Itatapuia, Juma, Mura, Manetinery, Canamary, Catauchys, Jubery, Caxarary, Uatanary, etc. e outros grupos humanos (brancos e negros) vindos do Nordeste para a Amazônia e de tantos outros lugares do mundo – a hibridização se impôs. Isso a Antropologia comprovou exaustivamente. E nessas relações humanas de *escambo*, de guerra ou de tráfico humano, cada grupo teve perdas e ganhos significativos.

Diante dessa diversidade de *povos originários das Amazôniaas*, não poderia eu ter outra ascendência a não ser indígena e afro – mesmo diante da impossibilidade de se saber, de forma exata, de qual grupo indígena/afro advém minha *ancestralidade*, pois somos filhos miscigenados. Como se sabe, o processo de colonização dos povos originários miscigenou e esfacelou – ou dizimou – inúmeros grupos locais. *O mundo se despedaça* – vai cantar, com voz de ouro, outro *kilyikhama*, Chinua Achebe!

Todavia, o que sei é que caí – como no mito de origem dos Guayaki – na floresta amazônica, na margem esquerda do rio *Purus*, enquanto minha mãe caiu no rio Passiá, afluente da margem direita da *cuenca* puruense; porém, como tive uma criação urbana e educação europeizante, não aprendi a língua dos meus ancestrais, muito menos vivi numa casa indígena –



senão numa comunidade branquecedora – ou tivera eu a sorte de ser banhado por completo na cultura dos *povos originários*.

A chegada do ‘branco’ ao que passou a ser chamado “Novo Mundo” atrasou o alcance desse conhecimento, porque desmantelou e apagou as ciências de toda *Abya-Yala*, terras em que os povos originários foram nomeados *índios*, um erro geográfico e histórico que levou ao apagamento ou aos equívocos cometidos contra os inúmeros grupos humanos e outros-à-parte-dos-humanos, que moravam nessa imensidão de matas e rios tropicais. E, desde então, o tempo do maior genocídio, do holocausto de milhares de *povos originários*, trégua não tem dado.

Viajantes vários, no entanto, essas carnificinas denunciaram. Walter Hardenburg foi um desses enviados, posto que, na introdução de seu relato-testemunho, afirma Hardenburg ser uma ironia do *Destino* – que uma terra, em que os nativos viviam sob leis sociais benéficas, tenha sido palco de tantas desgraças, torturas, atentados e assassinatos de inúmeros grupos originários – eleva ele a voz a favor dos meus parentes e de todos os que foram aparentados.

Inca Garcilaso de la Vega declara que nunca se conheceu na África, Ásia e Europa – impérios cristãos – acontecimentos tão horrendamente destruidores quanto em *Abya-Yala*, espoliada e nominada *América do Sul*. E continua a saga ceifadora nas “terras das Icamíabas”.

Com o sangue de milhares de nativos, praticamente todos os rios maiores da Amazônia suas águas banhadas tiveram; aniquilados grupos inteiros foram. Migrar, tiveram que, das margens dos rios, para o interior, para o centro da mata, para os recônditos quase impenetráveis da região que ficaria historiografada como Amazônia, uma invenção discursiva institucionalizada com o sangue dos então amazônidas.

Assim, minha referência identitária não poderia ser outra, senão a *cabocla*, pois sou *caboclo amazonense*. “O referen-

te do termo caboclo” – e nisso compactuo com Bessa Freire – “é o falante individual de português, mas com a especificidade de ser proveniente de uma *coletividade enraizada* em língua geral amazônica”. Consciente estou desse processo de hibridização racial, cultural e sócio-político imposto às gentes do e no Grande Vale, drenado pelo “Rio Babel”, o Amazonas, em que o Purus, é veia desse corpo aquático.

Almeja ser este mosaico de signos uma narrativa maior, posto que não busco o semelhante, o parecido, o igual, o diferente, e sim o diverso, a partir da história-viagem da constituição de si, do ser-si, do ser-ente e, ao mesmo tempo, da desconstituição do corpo físico, em que as pessoas – entre elas a que foi minha mãe terrena – foram e vão se constituindo enquanto seres conscientes de si no mundo amazônico. Alimentar o corpo com substâncias adocicadas, aromáticas, saborosas, mas também amargas e até fedorentas [necessárias, entretanto] de nosso território, o amazônico, devemos nós.

Com minha *escrita cabocla* me aparto – como fui apartado do corpo de Anália – do “homem social” que sou, pois o processo de escrita e de inscrição, como em Barthes, me faz ser/dizer, de fato, me constituir como individualidade, isto é, como uma mônada aberta. E nessa ação de costura, as memórias servem como rota da viagem e, ao mesmo tempo, a escrita serve para libertá-las de tempos passados, mas presentes [esses tempos vividos] em minha vida cotidiana, que segue transformada em sentimentos e em projetos de vida, de ascensão e de socialização verticalizada.

Tudo isso se assemelha, na minha percepção, a um *trabalho de campo* voltado para mim mesmo, isto é, uma *autor-reflexão* do meu constituir-se como indivíduo, como pessoa, como ente amazônico.

Foi preciso essa reviravolta para que se compreenda o quanto somos presentes e passados, simultaneamente. [Lembre-se



das margens do rio às quais me referi anteriormente].

Para mim, *homem amazônico-pu-ruense*, o meu passado está adiante de mim. Ele está a minha frente, porque vivo numa circularidade imaginária. Sou uma multiplicidade de eus; sou um *holograma*, se do lado da *razão*; sou duplo, se nos pressupostos ontológicos dos *povos originários*. Logo, sou um ser inacabado.

Como afirmou o filósofo russo – Mikhail Bakhtin –, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo – pelo menos no que constitui o essencial da minha vida –, devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir; devo não coincidir com a minha própria atualidade.

Enquanto materializo essas reflexões – que estão inscritas em meu ser e em meu corpo – liberto a mim mesmo no fluir da *textualização*. [Preciso estabelecer diálogos com o meu “eu” do passado-presente].

Essa *caboclitura amazônica*, esse sol em ação, doando-se e fazendo com que cada vez mais eu respeite, ame e venere essa Natureza de múltiplas faces e, assim, majestosa, é minha própria essência.

Essa *vontade-de* – como afirma Paul Ricouer – de um *indivíduo-sujeito de si mesmo*; essa *vontade-de-fazer*; esse ‘*wanting*’ e o que esse signo inglês carrega de significado em português, *vontade-de* e não apenas *querer*, pois isso se aproxima mais de desejo e não de vontade, *volição*. Por tudo isso, vontade-de-ser o Mesmo, o Eu-Mesmo, de re-viver enquanto vive-se. Não à *outrificação* de mim!

Narrativas – como sabemos – são como telas pintadas com palavras quentes, às vezes frias, mas selecionadas de acordo com as lembranças, que, à moda das *águas dos rios amazônicos*, reverberam, rodopiam, vão de encontro às barrancas, lambem as praias e cavam os *estirões*, fazendo com que a terra desbarranque e o leito do rio mude de lugar.

Vidas desbarrancadas!

E essas ‘*terras caídas*’ são como episódios pincelados neste tear.

Essas narrativas constroem uma *ponte* que dá acesso a um túnel de uma vida em meio a tantas outras vidas. [*Sou a ponte, sou o rio!*]

Que essa *empreitada viageira* seja realizada na mais perfeita harmonia dos astros e das estrelas e dos viajantes, que rondam em meus sonhos e habitam meus pensamentos. Posso deixá-los – refiro-me aos pensamentos – materializados em palavras, em um texto em que o EU individual vai ao encontro do EU universal e encontra-se consciente de que há uma pluralidade de pessoas, uma infinidade de gentes: gente-peixe, gente-água, gente-fogo, gente-mata, gente-verdadeira, gente-bicho, gente-do-centro, gente-onça, gente-cobra e por aí vai. Em que grupo está o meu eu, o meu si-mesmo, a minha *ipseidade*? Sou um *redemoinho* nas águas do Purus.

Devo construir a ponte com as letras e assim fazer a travessia do meu rio e alcançar o meu outro eu, pois “a palavra, escrita ou inscrita, é uma ponte”.

Saramago fala de leitores que vivem pregados em livros, e não nas palavras, que servem para a travessia para a outra margem, que deve ser o Eu modificado; ou seja, a leitura do livro extrapola as suas margens e o leitor passa a viver nessas outras margens como um outro que não deixa de ser o mesmo, contudo, mudado.

Ainda estou na travessia das primas-veras, primas-anas, primas-rosas, primas-marias, primas-doras, primas-helenas e muitas outras primas. São nas *primaveras* que cada um de nós pode olhar para trás e visualizar a sua *esteira* dourada nas águas do rio-vida, deixada pelo movimento natural do seu deslocamento nas águas do seu próprio tempo. “Existe um tempo certo para cada coisa, momento oportuno para cada propósito debaixo do Sol...” O meu tempo é o das narrativas de mim mesmo, esse *self estriado* pela procissão dos dias e de seus intervalos, as noites.



Como lembra um literato palestino, as próprias nações são narrativas, grandiosas narrativas. Portanto, o sujeito também deve ser a sua própria narrativa, como Lima Barreto, no Rio de Janeiro, e Dalcídio Jurandir, no Pará, que denunciaram as injustiças sociais do Brasil, ora via narrador-protagonista, ora via personagens-narradoras. Escritores maiores. Há vários outros, outras várias escritoras também. Muitos já retornaram para a Grande Mãe. Outros ainda continuam suas *escrituras* nesse plano terráqueo, enquanto outros estão por chegar ao planeta Terra, vindos da Grande Mãe.

Narrativas grandiosas, sim, outra vez. Sempre.

As chuvas de janeiro, de fevereiro e de março foram experienciadas e me ajudaram a compor boa parte desse mundo puruense; ajudaram os ditos humanos e, obviamente, a todas as demais-formas-de-existência, ou seja, os “outros-à parte-dos-humanos”, na tessitura corporal e espiritual que (en)formam um sujeito, um ente, uma unidade porosa e autocentrada.

A escola, que tem o poder de levar as crianças às letras, quando assume a valorização da cultura em que está inserido o seu aprendiz das letras, é verdadeiramente uma escola cidadã. Isso a minha escola primeira assumiu com todo o vigor de seus *educadores*. Essa atitude de dignidade humana me conduziu a um horizonte extraordinário.

As canções que minha professora do *Jardim de Infância* me ensinou ainda são ouvidas, mesmo que numa daquelas *cerrações* das margens do *Purus*, num tempo muito distante do momento em que escrevo; entretanto, o tempo não as alterou em nada, apesar das re)pressões.

Ainda vejo o colorido da canção maternal de “as minhas lindas sardinhas, vão todas agarradinhas, direto e requebrando” nas águas borbulhantes do *Purus*. Não é uma alucinação, mas identidade do meu pensamento, porque é um ato de recordação de mim mesmo em tempos pretéritos.

O grande jogo é, talvez, essa *recordação* que já não pode ser a experiência vivida, mas um vertedouro de marcas *mnêmicas* de quem se põe a recordar e a registrar, mediante a presença de algum objeto do passado, de algum cheiro, odor, cor, som, etc., experienciados há alguns anos, quando viver era simplesmente estar no mundo.

Mas esses vertedouros se esvaíram no tempo e, se me esforço para revivê-los, corro o risco de ser tomado por uma *alucinação*. E não é desejo – que essas digressões – fazer com que você, leitor(a) desista de continuar adiante n’os *rios que somos todos nós*. Portanto, tomemos a rota planejada da viagem. Outro *barco* – para uma jornada insuspeita – nos espera no porto, com seus degraus escorregadios, sob uma chuva fina de uma manhã de inverno nas *Amazônias*, *rios que somos todos nós*.

As águas se avolumam e o rio transborda. A mata ruge. A prancha fora jogada à terra. Embarquemos, pois. “Quero encontrar a ilha desconhecida, quero saber quem sou eu quando nela estiver”. Porque, uma coisa é certa: “se não saís de ti, não chegas a saber quem és...” – como afirma, categoricamente, o marinheiro *d’O Conto da ilha desconhecida*, de Saramago. Sejam *práticos* de nós mesmos.

Como muitas outras pessoas, não creio que haja alguma parte do mundo em que o homem não possa viver. Para isso, entretanto, alerta outro pensador, “precisam se alimentar e, portanto, produzir os seus alimentos e organizar-se socialmente”.

O “socialmente” deveria abarcar os outros-à parte-dos-humanos, pois eles também se organizaram ou foram organizados para que conseguissem sobre-viver. Os outros-à parte-dos-humanos aos quais me refiro são os seres animais, vegetais, répteis e as miríades de insetos e os espíritos ou entes que povoam os *mundos amazônicos*.

São eles as *personitudes* diversas que considero extensão de mim. Também



a minha *maloca*, os meus livros, cadernos, *notebook*, celular, os seres ditos humanos – amigos, irmãos, parentes, antepassados e meus outros-a-parte-dos-humanos – a fauna, flora e todos os espectros – são todos extensão de mim, pois convivo com esses naturais e extra-sobrenaturais. Há uma organização mental em mim que separa os antepassados dos meus parentes falecidos no meu tempo existencial. Meus antepassados, portanto, pertencem a um tempo muito recuado no tempo. Outro tempo, o mítico.

No que se convencionou chamar *Amazônia*, essa *organização mental tempo mítico* parece estar bem orquestrada e viva. No entanto, não vou mergulhar nesse universo dos meus antepassados. Deixarei a tarefa para outrem. Não por covardia ou fraqueza, mas por querer aliviar-me, nem que seja por alguns instantes, dessas cenas desestabilizadoras de mim mesmo.

Reunir essas imagens a partir das doces e inesquecíveis etapas de cotidianos talvez me leve à constituição de uma pessoa [ente] plena, aberta aos movimentos do *mundo amazônico*, do calor e do vento, da chuva e da terra quente, do meu eu individual e do eu social. Exponham-me ao odor ocre da mata fechada e das fachadas monumentais de árvores que margeiam os rios da minha memória: Purus, Passiá, Marí, Mucuim, Açuã, Querequetê, Ituxi, Tumiã, Sepatini, Solimões, Amazonas, Acre, Japurá, Tefé, Madeira...

Há uma *árvore gigantesca* de rios em minhas *mirações*. Os galhos dessas árvores são esses vertedouros de águas e, muito provavelmente, os seus inúmeros aflu(entes).

Essa árvore de rios – e isso me lembra as palavras de John Hemming – é a morada de inúmeras pessoas que estão na história da minha genealogia. Porém, não saberia como mergulhar tão fundo e buscar essas histórias de matas, de roças, de pescas, de conflitos, de andanças, de cheias e vazantes dos rios amazônicos,

sem o risco de me perder nas *ribanceiras*, que oscilam.

A *bacia* pende para um lado, e os rios da margem esquerda do meu Amazonas se enchem. E logo depois pende a bacia para a margem direita e os rios da esquerda baixam as águas, enquanto os rios da margem direita se enchem e suas águas adentram a mata de várzea e formam os igapós das minhas *canoagens* sob um manto verde e escuro. E julgo que estou numa catedral em dia de culto. Eu passo a ser o *sacerdote*, o *xamã*, o *pajé* que caminha entre os demais guardiões dessa floresta inundada. E assim começa a jornada.

Eis-me deitado no banco da minha *canoa*. Minha mãe a conduz da popa. Eu sonho. Eu vivo a minha história enquanto vivo esse tempo cronológico, e sou a minha ficção quando escrevo essa *jornada aquífera*, porque o ficcional me integra e orchestra a minha maneira de ser, de existir enquanto indivíduo, pessoa, sujeito e me joga dentro de uma ficção.

Vivo essas constituições das ações, pois sou agente de minhas identidades e busco nas narrativas a constituição de mim mesmo na minha vivência com a minha mãe. Resumindo: tem-se, nesse processo, a tradução; ninguém escapa dessa prática tradutória. Entretanto, minha vida inteira não está nessas narrativas-traduições. Isso seria impossível. Há ainda a minha própria dimensão narrativa inconclusa.

Como Wilhelm Dilthey, acredito que a *vivência* constitui a realidade absoluta da própria vida. Vivo uma *caboclitura*, pois sou um *caboclo*. Não porque eu seja filho de “mestiço de branco com indígena” ou de “negro com indígena”, muito menos porque leve adiante aquela denominação antiga e depreciativa recebida do colonizador, *caboclo*. Sou filho das matas e dos rios. Essa é minha essência; minha própria vida. Vivo, repito, essa *caboclitura amazônica*, imerso nas *Amazônias*, rios que somos todos nós!